

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

# **As Práticas Discursivas nas Interações Verbais em Contexto Pedagógico**

**Contributos da Sociolinguística Interacional  
para o estudo do discurso na aula de Português**

Célia Lavado Mendes Jorge Pereira Barbeiro

Doutoramento em Estudos Portugueses

Especialidade em Linguística Portuguesa

Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora Carla Aurélia de Almeida

**Lisboa – 2017**



## RESUMO

O presente estudo pretende contribuir para o conhecimento das práticas discursivas, da organização estrutural da interação conversacional e dos processos interpretativos dos participantes, em situação de ensino e aprendizagem do Português, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, na perspetiva do modelo da Sociolinguística Interacional. A análise do discurso pedagógico realizada tem como objetivo a tomada de consciência, pelos professores, do funcionamento dos discursos no contexto institucional escolar e da importância da interação verbal para se alcançarem objetivos de aprendizagem da leitura e escrita e consequente desenvolvimento da literacia. O estudo inclui ainda como objeto de análise específico as estratégias discursivas e os dispositivos conversacionais na interação verbal, no âmbito do programa pedagógico *Ler para Aprender* (“Reading to Learn”) e as potencialidades da pedagogia genológica para a aprendizagem da língua portuguesa.

Para a realização do estudo, registou-se a interação oral ocorrida durante um conjunto de aulas de Português, que incluiu um subconjunto de aulas nas quais se adotaram as propostas da pedagogia genológica (segundo o programa *Ler para Aprender*,) e procedeu-se à sua transcrição para a constituição do *corpus*. A análise tomou como eixos as estratégias discursivas, a ritualização das práticas interlocutivas e interacionais e os processos de *figuração* nas interações verbais na coconstrução da aprendizagem, no contexto específico da aula de Português, sob a perspetiva da Sociolinguística Interacional.

Os resultados da análise deste *corpus* de transcrição do discurso oral, no contexto pedagógico das aulas de Português das duas turmas, à luz do modelo da Sociolinguística Interacional colocam em evidência que, nas interações verbais, professores e alunos desempenham os seus papéis discursivos no cumprimento de “rotinas verbais”, nas respetivas funções de ensinar e aprender, tendo em atenção as pistas de contextualização. As estratégias conversacionais na coconstrução das aprendizagens e na partilha de sentidos dos textos orais e/ou escritos são múltiplas e diversificadas, tendo por base a estrutura triádica constituída pelas perguntas do professor, as respostas dos alunos e o *feedback* avaliativo que constituem regularidades discursivas próprias da aula. O programa *Ler para Aprender* consubstancia-se num conjunto de atividades pedagógicas específicas que ampliam e densificam essa estrutura triádica, por meio da integração de dispositivos conversacionais específicos, baseados no apoio em interação por parte do professor. Esses dispositivos revelam as suas potencialidades para o desenvolvimento de processos inferenciais e interpretativos, na leitura, e para mobilizar os recursos linguísticos e discursivos, desvendados por meio da leitura, para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos próprios alunos.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Interacional; discurso pedagógico; interação verbal; estratégias conversacionais; literacia.



## ABSTRACT

The present study aims to contribute to how we understand discursive practices, the structural organization of conversational interaction and the interpretative processes of interactants in the context of teaching and learning Portuguese in two 5<sup>th</sup>-grade classes. Adopting the perspective of Interactional Sociolinguistics, the purpose of this analysis is to make teachers aware of the functioning of discourses in the institutional setting of the school and of the importance of verbal interaction in achieving learning objectives in the area of reading and writing and the resultant development of literacy. The study specifically addresses the discursive strategies and conversational devices found in the verbal interaction that occurs within the framework of the *Reading to Learn* pedagogical program as well as the potential of genre-based pedagogy for learning the Portuguese language.

The study focuses on the oral interaction that took place during a set of Portuguese classes that included a subset of two in which the precepts of genre-based pedagogy were adopted (in keeping with the *Reading to Learn* program), followed by a transcription of the classes for the purpose of constituting a corpus. From the perspective of Interactional Sociolinguistics, the analysis spotlighted the discursive strategies adopted, the ritualization of interlocutive and interactional practices, and the face work in the verbal interactions that took place during the joint construction of learning in the specific context of the Portuguese classes.

The results of the analysis of the corpus of transcribed oral discourse show that, in the verbal interactions that took place in the pedagogical setting of the two Portuguese classes, the teachers and students play their respective discursive roles as they fulfil “verbal routines” in the teaching and learning processes, bearing contextualization cues in mind. The conversational strategies deployed in the co-construction of learning and the sharing of the meanings of oral and/or written texts are multiple and various. They are based on a triadic structure that consists of the teacher’s questions, the students’ responses and the evaluative feedback, the discursive regularities that are specific to the language class. The *Reading to Learn* program is based on a set of pedagogical activities that amplify and expand this triadic structure by integrating specific conversational devices based on *scaffolding* interventions on the part of the teacher. These devices are essential to developing inferential and interpretive processes in reading and to harnessing the linguistic and discursive resources that are unlocked by reading for the purpose of developing students’ writing skills.

**Keywords:** Interactional Sociolinguistics; pedagogical discourse; verbal interaction; conversational strategies; literacy.



Ao Luís Filipe,  
À Carolina,  
À Sofia.





## **AGRADECIMENTOS**

A elaboração do presente trabalho de investigação não teria sido possível sem o contributo valioso e inestimável de um conjunto de pessoas que me ajudaram a concretizá-lo. Assim, quero expressar os meus agradecimentos:

À Professora Doutora Carla Aurélia de Almeida, pela disponibilidade, pela reflexão e partilha constantes na orientação deste estudo, e pela amizade manifestada ao longo de todo o percurso;

À professora Doutora Hanna Batoréo, pela orientação do mestrado, que permitiu aventurar-me neste projeto tão ambicioso;

Aos meus professores da Universidade Aberta, pela descoberta de novos caminhos e perspetivas;

Às professoras estagiárias, pelo seu empenho e dedicação durante a sua prática letiva supervisionada;

Aos meus alunos, que participaram neste estudo, pela atenção e carinho que sempre manifestaram, nas aulas e na escola;

Ao meu marido, pela sua presença amiga e afetuosa, pelo apoio permanente e incondicional, pela partilha e entajuda constantes;

Às minhas filhas, pela compreensão, pela paciência e solidariedade ao longo de todo o percurso.



# Índice Geral

<b>RESUMO</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>xi</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>xv</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>xv</b>
<b>Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrônimos</b> .....	<b>xvii</b>
<b>Capítulo 1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Justificação do Estudo</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Objetivos</b> .....	<b>2</b>
<b>1.3. Questões de investigação</b> .....	<b>3</b>
<b>1.4. Relevância do estudo para o ensino e a educação</b> .....	<b>4</b>
<b>1.5. Limitações do estudo</b> .....	<b>5</b>
<b>1.6. A sala de aula como lugar de interação</b> .....	<b>5</b>
<b>1.7. Organização do estudo</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1. A Análise do Discurso e as perspetivas teórico-metodológicas</b> .....	<b>11</b>
2.1.1. Contributos da Linguística Textual e da Linguística Cognitiva para a análise do texto/discurso: da coerência numa perspetiva textual à coerência numa perspetiva cognitiva .....	13
2.1.2. A Pragmática Linguística .....	16
2.1.3. A Análise Conversacional .....	24
2.1.4. A Análise Interacional.....	28
2.1.5. A Etnografia da Comunicação .....	30
2.1.6. A Etnometodologia .....	33
<b>2.2. O modelo da Sociolinguística Interacional</b> .....	<b>34</b>
2.2.1. A ordem interacional.....	44
2.2.2. A cortesia e a descortesia .....	48
2.2.3. O discurso institucional.....	61
2.2.4. O discurso pedagógico .....	64
2.2.5. A interação em contextos pedagógicos .....	90
<b>2.3. Contributo da Linguística Cognitiva para a investigação sociolinguística</b> .....	<b>98</b>
<b>Capítulo 3. METODOLOGIA</b> .....	<b>111</b>
<b>3.1. O contexto sociocultural</b> .....	<b>111</b>
<b>3.2. O contexto escolar</b> .....	<b>113</b>
<b>3.3. Os participantes</b> .....	<b>115</b>
3.3.1. A turma A do 5.º ano.....	117
3.3.2. A turma C do 5.º ano.....	120

<b>3.4. O programa pedagógico</b> .....	<b>123</b>
3.4.1. O papel do apoio na aprendizagem – “ <i>the scaffolding learning cycle</i> ” .....	124
3.4.2. Os ciclos de interação na relação pedagógica .....	125
3.4.3. As tarefas de leitura e de escrita e os ciclos de aprendizagem do programa R2L.....	125
<b>3.5. Recolha, tratamento de dados e análise efetuados</b> .....	<b>126</b>
<b>Capítulo 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>131</b>
<b>4.1. A organização estrutural das interações em contexto pedagógico</b> .....	<b>133</b>
4.1.1. As sequências de abertura da aula.....	136
4.1.2. As sequências de desenvolvimento da aula.....	147
4.1.3. As sequências na fase de fecho da aula.....	163
<b>4.2. As estratégias discursivas</b> .....	<b>168</b>
4.2.1. Os pares adjacentes: pergunta - resposta.....	168
4.2.2. A conversação triádica e a estrutura organizacional tripartida.....	175
4.2.3. Os atos avaliativos .....	184
4.2.4. As paráfrases e reformulações .....	195
4.2.5. Ações da professora: os atos de pergunta, as sequências de justificação e os marcadores discursivos realizados .....	206
4.2.6. As perguntas dos alunos.....	217
4.2.7. Silêncios .....	220
4.2.8. Entreaajuda: estratégias de dar a vez de elocução e de incitar à participação .....	221
4.2.9. Intervenção de relance.....	224
4.2.10. Intervenção de continuidade .....	226
4.2.11. Intervenção-réplica e retificações.....	228
4.2.12. A repetição .....	234
4.2.13. O ato híbrido de convite e a oferta-pedido.....	239
4.2.14. “Nós” entre “eu” e “vocês” .....	253
4.2.15. A vez e a voz.....	254
4.2.16. O humor, a ironia e a metáfora ou a expressão da emoção .....	258
4.2.17. Felicitações e elogios .....	272
4.2.18. Crítica e censura.....	278
4.2.19. Atenuação ou mitigação.....	285
4.2.20. As narrativas interativas orais .....	300
<b>4.3. A pedagogia genológica e a Linguística Sistémico-Funcional</b> .....	<b>305</b>
<b>4.3.1. A pedagogia genológica ou abordagem baseada em género</b> .....	<b>308</b>
<b>4.3.2. A pedagogia genológica e a interação pedagógica</b> .....	<b>321</b>
4.3.2.1. A explicitação e interação na Preparação para a Leitura e na Leitura.....	322
4.3.2.1.1. A Preparação para a Leitura.....	322
4.3.2.1.2. A Leitura .....	334
4.3.2.2. A interação na atividade de Leitura Detalhada .....	341
4.3.2.2.1. Preparação e leitura da frase .....	343
4.3.2.2.2. Pistas .....	345

4.3.2.3.3. Foco.....	348
4.3.2.2.4. Movimentos antecipatórios dos alunos .....	350
4.3.2.2.5. Tarefa .....	353
4.3.2.2.6. Avaliação, Ratificação, Reforço positivo.....	359
4.3.2.2.7. Elaboração.....	362
4.3.2.3. A interação na atividade de Reescrita Conjunta.....	368
4.3.2.3.1. A dimensão metalinguística e metadiscursiva .....	374
4.3.2.3.2. A dimensão de geração de propostas .....	380
4.3.2.3.3. A reorientação e a reformulação .....	385
4.3.2.3.4. A dimensão de negociação e de decisão .....	387
4.3.3. Princípios que percorrem as atividades da pedagogia genológica .....	392
4.3.3.1. Explicitação.....	393
4.3.3.2. Preparação antecipatória: o apoio na realização das tarefas .....	395
4.3.3.3. Reforço positivo .....	398
4.3.3.4. Alargamento de recursos: explicações, elaborações, reformulações e reescritas.....	401
4.3.3.5. Dimensão metalinguística .....	406
<b>Capítulo 5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>411</b>
<b>5.1. Conclusões .....</b>	<b>414</b>
<b>5.2. Implicações e propostas.....</b>	<b>440</b>
<b>5.3. Desenvolvimento do estudo .....</b>	<b>444</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>447</b>
<b>ANEXO (em CD-ROM) .....</b>	<b>481</b>
<b>Questionários sociolinguísticos.....</b>	<b>481</b>



## Índice de Quadros

Quadro 1 – Preparação para a Leitura e Leitura do texto .....	324
Quadro 2 – Leitura Detalhada: passos, movimentos antecipatórios da tarefa e sucesso / insucesso .....	342
Quadro 3 – Distribuição dos tipos de pistas na Leitura Detalhada .....	345
Quadro 4 – Tipos de elaborações concretizadas nas atividades de Leitura Detalhada .....	363
Quadro 5 – Autoria, avaliação das propostas dos alunos pela professora e presença na versão final .....	371

## Índice de Figuras

Figura 1. Abordagem topo-base .....	306
Figura 2. O Ciclo de Ensino na perspectiva genológica (Rothery, 1994) .....	312
Figura 3. Pedagogia Ler Para Aprender: os três ciclos de ação .....	314





## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

A = Aluno

AA = Alunos

Au = Aula

AC = Análise Conversacional

AD = Análise do Discurso

AF = Atos de Fala

AI = Análise Interacional

Ativ. = Atividade

BECRE = Biblioteca Escolar e Centro de Recursos

Cap. = Capítulo

CEF = Cursos de Educação e Formação

CN = Ciências da Natureza

DA = Dynamic Assessment

EALT = English as an additional language teacher

EC = Etnografia da Comunicação

ECF = Extreme Case Formulations

ESECS = Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria

FFA = Face Flattering Acts

FTA = Face Threatening Acts

GSP = General Strategy of Politeness

ILTEC = Instituto de Linguística Teórica e Computacional

IRE = Initiation - Reply - Evaluation

IRF = Initiation – Response – Feedback

IS = Interactional Sociolinguistics

LC = Linguística Cognitiva

LD = Leitura Detalhada

L. não verbal = Linguagem não verbal

LSF = Linguística Sistémico-Funcional

N = Não

NEE = Necessidades Educativas Especiais

P = Professora

P1 = Professora 1

P2 = Professora 2

P3 = Professora 3

PLNM = Português Língua Não Materna

Q = Questão

R2L = Reading to Learn

S = Sim

S1 = Segmento 1

S2 = Segmento 2

SAMP = Sociedade Artística Musical dos Pousos

SFL = Systemic Functional Linguistics

SI = Sociolinguística Interacional

SPO = Serviços de Apoio e Orientação

ST = Subject Teacher

TCU = Turn-constructional Unit

TeL4ELE = Teacher Learning for European Literacy Education

TIC = Tecnologias da Informação e Comunicação

TRS = Topically Related Sets

# Capítulo 1. INTRODUÇÃO

*Il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée; mais le fait de se centrer sur les fondements organisationnels de la communication verbale n'est pas suffisant. [...] Ce qu'il nous faut, c'est une approche de l'interprétation qui, centrée sur le locuteur, nous permette d'observer directement les processus interprétatifs qui sous-tendent la participation de chacun sur ce qui se passe en classe.*

(J. Gumperz, 1989a: 126)

*L'approche interactionnelle en sociolinguistique se concentre sur l'effet combiné des présupposés linguistiques, contextuels et sociaux qui interagissent ensemble pour créer les conditions d'apprentissage en classe. L'analyse privilégie des activités didactiques clés dont les observations ethnographiques ont montré qu'elles pouvaient jouer un rôle crucial dans le processus scolaire.*

(J. Gumperz, 1989a: 127)

## 1.1. Justificação do Estudo

O trabalho de investigação que constitui a presente tese de Doutoramento em Estudos Portugueses insere-se na área de Linguística Portuguesa. Com esta investigação, pretendi aprofundar os meus conhecimentos no âmbito da Sociolinguística Interacional e mobilizá-los no sentido de dar um contributo para o conhecimento da construção das interações em contextos institucionais, designadamente no contexto escolar/pedagógico, no âmbito do ensino-aprendizagem da disciplina de Português, por parte de professores e alunos do 2.º ciclo do ensino básico. O estudo das *estratégias discursivas* (Gumperz, [1982], 2002) que me propus realizar pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento da organização das relações interlocutivas e interativas, no referido contexto, através da análise de rotinas verbais, dispositivos conversacionais e práticas discursivas que configuram a construção dos papéis discursivos no campo pedagógico. No processo vasto de ensino e aprendizagem do Português, o estudo incide sobre as relações interacionais discursivas durante a realização de tarefas de aprendizagem na sala de aula.

A especificidade do discurso pedagógico nas aulas de Português e as dificuldades manifestadas pelos alunos, designadamente os provenientes de meios socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos, na participação ativa e relevante para a aprendizagem, levaram-me, como docente, a refletir sobre o papel das interações verbais no contexto institucional formal da aula de Português para promover a aprendizagem de uma forma alargada por parte de todos os alunos.

O presente trabalho de investigação tem como finalidades fundamentar a minha ação enquanto professora/educadora e proporcionadora da construção de conhecimentos, contribuir com a minha investigação para a ação pedagógica que poderá ser desenvolvida, no âmbito das interações verbais. Por isso, constitui-se como um contributo para “intensificar os estudos e a investigação sobre os diferentes aspectos da interação verbal na sala de aula” (Pedro, 1992: 23) uma vez que é “aí que tudo, todo o intercâmbio pedagógico, de facto, acontece” (Pedro, 1992: 23).

Na opinião de Pedro (1992), vale a pena reforçar a ligação entre a investigação e a prática docente, com o propósito de alcançar mudanças na prática pedagógica “e essas apenas poderão ser feitas, fundamentalmente, pelos próprios professores, quer mediante a aplicação e testagem dos resultados da investigação quer fazendo, eles próprios, idealmente, a investigação da sua própria prática” (Pedro, 1992: 23).

## **1.2. Objetivos**

O presente estudo insere-se no âmbito da Linguística aplicada à Educação, designadamente, na aprendizagem do Português. Com este trabalho de investigação, pretendo aprofundar o conhecimento no domínio das interações verbais, entre alunos (aluno-aluno) e entre alunos e professores nas aulas de Português do 2.º ciclo do ensino básico, tendo como enquadramento as perspetivas da Análise do Discurso e da Sociolinguística Interacional. Pretendo dar um contributo para o conhecimento das práticas discursivas, da organização estrutural da interação conversacional pedagógica e dos processos interpretativos em situação de ensino e aprendizagem da língua portuguesa dos participantes no discurso, isto é, das professoras e dos alunos do 5.º ano de escolaridade, tendo como finalidade a tomada de consciência do funcionamento dos discursos nesse contexto e do seu papel para se alcançarem objetivos de aprendizagem.

Os objetivos a alcançar, em relação a esse contexto discursivo, são os seguintes:

- identificar as estratégias de construção da *ordem interacional*;
- analisar as estratégias discursivas que estão na base do *envolvimento conversacional* (essencial para toda a compreensão linguística e para a aprendizagem), em contexto pedagógico, designadamente nas aulas de Português do 2.º ciclo do ensino básico, nas interações entre alunos e respetivos professores de Língua Portuguesa do 2.º ciclo do ensino básico;
- analisar as estratégias discursivas que estão na base do *envolvimento conversacional*, como as *figuras de distância enunciativa* (elogio, humor, ironia, metáfora);
- analisar a ritualização das práticas discursivas interacionais, nas situações de abertura, desenvolvimento e fecho das interações conversacionais ligadas à relação pedagógica em sala de aula;
- determinar os *processos de figuração* em interações verbais;
- analisar as relações interlocutivas e interativas geradores de polifonia no discurso;
- identificar constrangimentos de natureza social que eventualmente se refletem no relacionamento linguístico;
- refletir sobre a relação entre os aspetos sobre que incide o estudo e a construção da aprendizagem no contexto da aula de Português.

### 1.3. Questões de investigação

Tendo em conta estes objetivos, o desenvolvimento do estudo orientou-se pelas seguintes questões de investigação:

- Q1: Quais as estratégias discursivas que caracterizam o discurso pedagógico em interação por parte de professores e alunos, nas aulas de Português do 2.º ciclo do ensino básico?
- Q2: Quais as estratégias discursivas (também emocionais e afetivas) que caracterizam o *envolvimento conversacional* e são expressão da emoção nas interações em contexto pedagógico, por parte de alunos e professores de Português?
- Q3: Em que medida é que as modalidades/formatos de interação estão ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos?
- Q4: De que modo se estabelecem os diferentes papéis/estatutos sociais entre professores e alunos e entre alunos, no desenvolvimento das interações?

Para além da característica geral enunciada (contexto de aula de Português do 2.º ciclo do Ensino Básico, 5.º ano de escolaridade), o estudo integra ainda o subcontexto específico,

correspondente à realização da Prática Pedagógica Supervisionada, por parte de duas formandas-docentes, e à implementação, em determinado período letivo, do programa pedagógico *Ler para Aprender*. Deste modo, surge também em foco a questão de investigação que incide sobre os reflexos na interação e as potencialidades para a aprendizagem do programa referido, tendo por base o contexto em que decorreu a aplicação:

– Q5: As estratégias do programa *Ler para Aprender* refletem-se nas potencialidades da interação verbal para a aprendizagem?

#### **1.4. Relevância do estudo para o ensino e a educação**

A relevância do trabalho de investigação torna-se evidente, se tivermos em consideração que a escola constitui um contexto institucional específico, no qual a interação verbal ocupa um lugar de elevado relevo. A realização de um estudo sobre as práticas discursivas, interlocutivas e interacionais, no âmbito da disciplina de Português, permitirá o conhecimento das interações verbais e a construção da *ordem interacional*, potenciando a reflexão sobre o modo como essas interações contribuem para a aprendizagem.

O estudo sociológico sobre a transmissão e construção do conhecimento em contexto escolar deve, na perspetiva de John Gumperz,

articuler une explication en termes politiques et institutionnels à une perspective centrée sur une micro-analyse de la pratique éducative quotidienne. En outre, si le problème est celui de la baisse des performances aux tests en cours de scolarisation, une restructuration de l'accès à l'emploi ne saurait être la seule solution. Il est possible que notre crise de l'alphabétisation soit en partie due au fait que nous percevons différemment cette capacité à lire et à écrire et nous ne portons pas le même regard sur la manière dont est distribué le savoir propre à notre société. Il est donc indispensable de considérer les pratiques langagières et l'interaction dans un contexte plus large, constitué par les présupposés et les idéologies scolaires, et de savoir comment ces présupposés interviennent dans l'apprentissage scolaire.

(Gumperz, 1989a: 113)

Efetivamente, as práticas discursivas desempenham um papel fundamental na sala de aula. Conhecer essas práticas, nas rotinas que as caracterizam, nas diferentes modalidades ou formatos que podem assumir, permitirá agir intencionalmente sobre elas, em ligação a finalidades a alcançar. Em consonância com essa possibilidade, permitirá a consciencialização desses aspetos por parte de futuros professores, integrando-os na sua formação de prática pedagógica.

### **1.5. Limitações do estudo**

As limitações temporais e de recursos humanos a desenvolver o projeto, limitados à investigadora, impedem a análise de um *corpus* mais amplo e extensivo, por exemplo, alargado a outras disciplinas, a um número elevado de professores e a outros anos de escolaridade.

É por esse motivo que adotamos a via de constituição de um grupo de estudo, formado por duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico, com uma amostra disponível, a qual, sem a pretensão de apresentar resultados generalizáveis, pode revelar as interações pelos alunos e professores nas aulas de Português e caracterizar as estratégias discursivas (Gumperz, [1982], 2002), os rituais verbais e os processos de figuração, a partir da análise dos discursos encontrados.

As mesmas limitações impedem-nos de alargar o estudo a todas as turmas de Português do 2.º ciclo do ensino básico do Agrupamento de Escolas onde decorreu e/ou a outras escolas, mesmo na cidade de Leiria, a fim de termos um número mais elevado de participantes. Adotamos, por conseguinte, a via de delimitarmos o estudo às turmas A e C do 5.º ano de escolaridade do 2.º ciclo do ensino básico, nas quais lecionámos a disciplina de Português e, na turma C, orientámos, enquanto orientadora cooperante, a Prática Pedagógica Supervisionada de duas professoras-formandas.

### **1.6. A sala de aula como lugar de interação**

Sendo a escola o espaço de interação verbal entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem das várias disciplinas curriculares, o espaço de sala de aula, enquanto contexto institucional, constitui o lugar privilegiado para a ocorrência das interações pedagógicas entre professores e alunos, com vista a uma aprendizagem efetiva que possibilite o êxito escolar e social desejado. Para o fazer, a aprendizagem da língua portuguesa é fundamental, enquanto veículo de transmissão e configuração de saberes e conhecimentos inerentes às diferentes disciplinas curriculares. A aula de Português, para além de a língua e as competências a ela associadas constituírem objeto de estudo e de desenvolvimento específico de competências, constitui ainda um lugar por excelência de interação conversacional. Face às outras disciplinas, no caso da aula de Português, a interação conversacional adquire outras dimensões: a de constituir expressamente um meio ao serviço do desenvolvimento de competências de oralidade e a de se focar na aprendizagem da própria língua.

A ação da escola deverá ser alimentada com os resultados de estudos em diversos domínios que orientem o sentido das estratégias a adotar e que estabeleçam as características que deverão

ter os recursos pedagógicos e didáticos a utilizar. Entre esses domínios, encontra-se a interação que se estabelece na relação pedagógica, por ser um domínio básico no processo de ensino e de aprendizagem.

Na sua investigação, Emília Pedro ([1982], 1992) propõe uma interligação entre os que investigam e os que ensinam, com vista a resultados práticos para ambas as partes. Esta interligação levaria, por um lado, à desmistificação do papel “iluminado” do investigador, cujos conhecimentos e saberes nem sempre se coadunam com a realidade e, por outro lado, à existência de professores mais conscientes dos seus comportamentos, mais autocríticos e menos desejosos de justificar os problemas do ensino através das condições do sistema e, em concreto, das incapacidades dos alunos (Pedro, 1992: 24). Um dos fatores que, na sua perspetiva, permite o sucesso do ensino-aprendizagem é a prática pedagógica, no âmbito da formação dos professores, ao afirmar:

É pois, na prática pedagógica que há, em meu entender, que actuar e essa é, por definição, interactiva, discursiva, comunicativa. Assim, observar a comunicação da sala de aula é, simultaneamente, observar a essência da prática pedagógica e o funcionamento da instituição sociodiscursiva que a escola constitui. Daí a importância crescente atribuída, em todo o mundo, nas últimas duas décadas, fundamentalmente, à análise desses aspectos, embora, como disse antes, nem sempre, em meu entender, da maneira mais adequada ao verdadeiro entendimento da produção de sentido, da construção dos significados dos alunos e professores no interior do discurso pedagógico.

(Pedro, 1992: 24)

Pedro (1992) considera que “a aula é por definição um espaço para comunicar. Ela constitui um contexto interaccional. Por essa razão, existem regras para o comportamento na aula” (Pedro, 1992: 114). De acordo com a autora, algumas das regras que regulam a aula refletem a estrutura da sociedade, não só porque a aula está relacionada com a sociedade e a serve, mas porque a aula é ela própria uma parte da sociedade. No entanto, algumas das regras só existem em função das aulas e, entre elas, “muitas derivam de funções normativas inerentes à educação e funções concretas de educação, as quais, subsequentemente, conduzem à artificialidade do discurso e a estratégias especificamente discursivas” (Pedro, 1992: 114). Para a autora, “estudar a comunicação que tem lugar numa aula é estudar a produção de um discurso numa determinada situação, por pessoas que vêm elas próprias de situações e experiências sociais diferenciadas” (Pedro, 1992: 119). Na perspetiva de Pedro (1992), “o modelo pergunta/resposta faz parte do jogo tradicional da linguagem na aula, transformando o discurso da aula num estratagema bastante complexo, em que as ordens são dadas em forma de pergunta, onde aquele que pergunta sabe as respostas e o que responde está ciente disso” (Pedro, 1992: 130).



De acordo com Castro (1989), o modo como o contexto pedagógico de comunicação é reconhecido pelos falantes constitui um requisito importante para a transformação do próprio contexto, a compreensão das informações concretas à luz de um quadro de análise que estabeleça o seu significado, no âmbito mais alargado dos processos de produção e reprodução cultural, afirma-se como fundamental (Castro, 1989: 27). Nesta perspetiva, “a análise da interação verbal na aula de Português poderá constituir um instrumento privilegiado de formação de professores, sobretudo se estes se puderem constituir como observadores da sua própria prática e dos contextos em que interagem” (Castro, 1989: 28).

Segundo Kuschnir (s/d), os diversos estudos realizados em salas de aula têm salientado a necessidade de criação de contextos interacionais em que alunos e professores construam conjuntamente significados sobre o mundo no qual estão inseridos, seja ele interno ou externo à sala de aula. No ambiente da sala de aula, o aluno vai construindo o seu conhecimento e, simultaneamente, “vai contribuindo para a co-construção do conhecimento dos outros participantes dessa interação: professores e outros alunos” (Kuschnir s/d: 74). Assim, o aluno não pode ser visto apenas como um produto do contexto escolar, mas também como um agente ativo na construção desse contexto, a perspetiva de aluno limitado ao produto de uma aprendizagem deve ser excluída (Kuschnir s/d: 74).

Para a autora, a educação “é um processo de construção do conhecimento compartilhado e construído pela ação conjunta de todos os participantes da interação em sala de aula” (Kuschnir s/d: 74). A interação possibilita a construção do conhecimento e realiza-se pela troca de palavras entre pelo menos dois interlocutores, professor/aluno ou aluno/aluno. Segundo Smolka e Góes (1996), referidos por Kuschnir (s/d), “é através dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, isto é, a elaboração cognitiva funda-se na relação com o outro” (Kuschnir s/d: 74). Deste modo, o aluno “é um ser ativo no seu processo de aprendizagem, em que o outro exerce um papel fundamental na sua interação com o contexto que o cerca” (Kuschnir s/d: 74).

No âmbito da Análise Conversacional (AC), Skidmore e Murakami (2012) analisam a *conversação* da sala de aula e consideram que esta abordagem linguística torna visível as dinâmicas complexas e intrincadas do discurso pedagógico, mostrando que o professor em discussão plenária desenvolve tarefas mais significativas do que a simples verificação da compreensão dos alunos, fazendo perguntas e avaliando as suas respostas. Para os autores, “(...) our conversation analysis reveals the unfolding, dynamic nature of the plenary session as a jointly

constructed interaction between the teacher and the students” (Skidmore & Murakami, 2012: 201).

Skidmore e Murakami (2012) argumentam que a abordagem da AC lhes permite “to highlight the complex and multi-faceted nature of the teacher’s task in managing plenary discussion” (Skidmore & Murakami, 2012: 204). Esta abordagem poderia também estender-se de forma valiosa “to the close scrutiny of discourse in other types of classroom activity” (Skidmore & Murakami, 2012: 208), tal como o trabalho de pares ou em pequenos grupos entre alunos, sem a intervenção direta do professor, para além de poder estender-se a outras áreas do currículo. Segundo os autores, ao usar a notação da AC para revelar a prosódia do diálogo entre professor-aluno, temos a oportunidade “(...) to shed light on the elusive but important question of the emotional climate for learning that is established in the classroom” (Skidmore & Murakami, 2012: 208).

A análise das interações conversacionais em contexto pedagógico, num lugar de confluência e de interação com as perspetivas dos modelos da Análise Conversacional, da Análise Interacional e da Sociolinguística Interacional, nas aulas de Português, constitui a área específica de desenvolvimento do presente estudo, a partir da qual, tal como dizem Skidmore e Murakami (2012), pretendemos lançar e obter luz sobre potencialidades a alcançar na prática pedagógica, compreendendo e, eventualmente, moldando a própria prática pedagógica.

### **1.7. Organização do estudo**

Para o prosseguimento dos objetivos enunciados, obtenção de respostas às questões de investigação e verificação das hipóteses colocadas, esta tese organiza-se em cinco capítulos.

O **capítulo 1**, *Introdução*, corresponde ao presente capítulo, no qual procedemos à apresentação do estudo e da relevância que lhe atribuímos no contexto educativo atual.

No **capítulo 2**, *Enquadramento Teórico*, traçamos o quadro em que o estudo se insere em relação à fundamentação teórica, isto é, às perspetivas teóricas e metodológicas que adota para a realização da análise, designadamente, a Análise do Discurso e as teorizações que confluem no modelo da Sociolinguística Interacional. Apresenta também o enfoque teórico da Linguística Cognitiva e o contributo desta corrente linguística para a investigação sociolinguística.

No **capítulo 3**, *Metodologia*, damos a conhecer o contexto sociocultural e o contexto escolar no qual se realizou o estudo e procedemos à caracterização dos participantes. Apresentamos a recolha, tratamento de dados e análise efetuados neste estudo e fazemos ainda

referência ao programa pedagógico *Reading to Learn* (R2L), no âmbito da pedagogia genológica.

No **capítulo 4**, *Apresentação e Análise dos Dados*, fazemos a apresentação dos dados recolhidos no que respeita à organização estrutural das interações em contexto pedagógico, às estratégias discursivas usadas pelos participantes nas interações verbais e à implementação da pedagogia genológica, promotora de interação, enquanto metodologia de ensino da leitura e da escrita.

No **capítulo 5**, *Conclusão*, apresentam-se as conclusões da investigação sobre as práticas discursivas nas interações verbais e os contributos da Sociolinguística Interacional para o estudo do discurso na aula de Português, reflete-se sobre as implicações deste trabalho, delineiam-se propostas para o ensino-aprendizagem e perspetiva-se o desenvolvimento do estudo.



## Capítulo 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*Si nous voulons étudier correctement les phénomènes linguistiques qui apparaissent dans l'interaction en classe, nous devons porter notre attention sur le discours, c'est à dire sur la manière dont le langage fonctionne en tant qu'élément d'un système cohérent de communication.*

(J. Gumperz, 1989a: 123-124)

No presente capítulo, damos conta das diversas orientações teóricas e metodológicas que se inscrevem na Análise do Discurso e que convergem no modelo da Sociolinguística Interacional, abordamos a construção da ordem interacional e a interação em contextos pedagógicos, enquanto *discurso institucional*. Apresentamos diversos estudos sobre a estrutura e a análise do discurso pedagógico, nos quais se articulam os aspetos teóricos e empíricos.

### 2.1. A Análise do Discurso e as perspetivas teórico-metodológicas

No âmbito das ciências da linguagem e da comunicação,<sup>1</sup> a partir da segunda metade do século XX, os estudos realizados têm colocado em evidência a importância das interações comunicativas, em contextos reais.

Tendo em consideração a existência de uma ampla diversidade de orientações teóricas e metodológicas que se inserem na Análise do Discurso (Fonseca, 1992, 1994), o enfoque teórico e metodológico do presente estudo baseia-se nos modelos de análise do discurso que confluem no modelo da Sociolinguística Interacional.

A Análise do Discurso (AD) constitui-se como uma área da Linguística e da Comunicação, especializada em analisar construções ideológicas no discurso, tomando este como produto e objeto de estudo. Trata-se, portanto, de um campo de investigação que se articula entre a organização linguística e o lugar social da sua produção. Deste modo, a Análise do Discurso institui o princípio da inseparabilidade entre o discurso e o quadro social da sua produção (cf. D. Maingueneau, 1991).

---

<sup>1</sup> Austin (1962); Grice (1975); Searle (1969, 1982); Kerbrat-Orecchioni (1986, 1990, 1994); Gumperz (1980, 1982, 1989), entre outros.

### Segundo Levinson, a AD utiliza

(...) both the methodology and the kinds of theoretical principles and primitive concepts (e.g. *rule*, *well-formed formula*) typical of linguists. [...] There is typically an appeal to intuitions, about, for example, what is and what is not a coherent or well-formed discourse. [...] There is also a tendency to take one (or a few) texts (often constructed by the analyst) and to attempt to give an analysis in depth of all the interesting features of this limited domain.

(Levinson, 1992: 286)

No âmbito da Linguística no Uso e/ou do Funcionamento do Sistema, o discurso é entendido como uma “unidade contextualizada quer num plano horizontal, em relação ao contexto, quer num plano vertical, em relação à intenção comunicativa global que preside à produção discursiva e, portanto também à situação de comunicação” (Fonseca, 1992: 248). Deste modo, a *competência de comunicação* é constituída pelo estudo não só da competência linguística, mas também pela análise do universo de saberes e crenças que corresponde a princípios de ordem psicológica, cognitiva, cultural e comunicativa.

É por meio da comunicação que os falantes se inscrevem na práxis social e é através dos discursos que agimos e estabelecemos a comunidade de discurso.

Neles se concretizam ou objectivam diferentes experiências e vivências do real, neles se perscrutam e actualizam ou presentificam «mundos possíveis», neles se pressupõem tanto quanto se criam e se transformam relações intersubjectivas, neles se contém a representação e a activação da interacção social, neles se avalia, recria e perpetua a identidade da comunidade.

(Fonseca, 1992: 236)

Nesta perspetiva teórica, “todo o discurso é imediatamente dominado por uma situação enunciativa, que se organiza em torno das coordenadas *Eu–Tu/Aqui/Agora*” (Fonseca, 1992: 315). São estas coordenadas que integram a competência enciclopédica, que permitem a convocação de uma *doxa*, enquanto conjunto de crenças e saberes de uma mesma comunidade linguística e cultural, fundamental no quadro do cálculo probabilístico das implicaturas conversacionais (Grice, 1975), e que presidem à produção e à recepção/interpretação do discurso. O *Eu* enunciativo ou Locutor e o *Tu*, o Alocutário/destinatário a quem o Locutor se dirige, confluem para a representação da coordenada enunciativa *Aqui*, enquanto situação de interação. As referidas coordenadas integram um conjunto de saberes partilhados, ou seja, a *competência enciclopédica* que preside à produção e à recepção/interpretação do discurso e que permite ativar o sistema de referências e de avaliações (explícitas e implícitas) dessas referências, que vai sendo construído (Fonseca, 1992: 316). Deste ponto de vista, em todo e qualquer discurso, a coerência e a coesão discursivas são as dimensões fundadoras, tanto ao nível da produção, como ao nível da sua decodificação, constituindo-se como princípio interpretativo básico (Fonseca, 1992: 317).

Nas trocas conversacionais, o sentido do que é dito não decorre apenas do significado convencional das palavras, mas de diversos fatores como a identidade dos locutores e as suas intenções comunicativas, a relação que estabelecem entre si e com o estado de coisas denotado pela palavras, com o tempo e o lugar da enunciação e com um conjunto de regras e princípios conversacionais que regem a comunicação. Além disso, nas trocas conversacionais, os interlocutores partilham crenças e saberes prévios ao momento da enunciação, com base nos quais se criam expectativas e representações para a compreensão e interpretação de qualquer ato comunicativo.

### 2.1.1. Contributos da Linguística Textual e da Linguística Cognitiva para a análise do texto/discurso: da coerência numa perspetiva textual à coerência numa perspetiva cognitiva

O *texto* é o objeto de estudo da Linguística Textual, que o toma como uma unidade linguística básica. Por textualidade, entende-se “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto” (Duarte, 2003: 87). Por sua vez, “o texto é um produto discursivo coerente e acabado, de extensão variável, resultante de uma determinada estratégia comunicativa” (Lopes, 1984: 93). Trata-se de um objeto linguístico concreto, dotado de sentido, ligado a uma situação, resultante de um ato de enunciação, no qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Lopes, 1984: 93).

De acordo com I. Duarte (2003), “uma condição cognitiva sobre a coerência de um texto é a suposição da normalidade do(s) mundo(s) criado(s) por esse texto” (Duarte, 2003: 115). Na perspetiva de Lopes (2009), a coerência de um texto “is a central aspect of discourse understanding; therefore, to process discourse meaning involves recovering the coherence relations that integrate the individual propositions expressed in the text into a larger whole” (Lopes, 2009: 242).

Beaugrande e Dressler (1981) defendem que a *coerência* e a *coesão* constituem dois níveis de análise diferentes. Enquanto a coesão diz respeito à maneira como os elementos textuais se encontram ligados numa sequência, a coerência diz respeito à ativação dos processos cognitivos e às relações semânticas que se estabelecem entre os elementos textuais. A coerência depende do contexto no qual o texto se insere e de fatores variáveis como o autor, o leitor, o tempo, o espaço e outros. O que determina a coerência ou a incoerência de um enunciado é a competência textual e o conhecimento enciclopédico do leitor/alocutário, uma vez que só ele pode determinar o nível de continuidade de sentidos inscritos num texto (cf. Beaugrande & Dressler, 1981).

A coerência não é uma propriedade inerente ao texto; ela emerge do texto, no sentido de que é baseada na linguagem do texto, da mesma forma que é baseada na informação adicional fornecida pelo

contexto linguístico, pelo ambiente sociocultural, pelos princípios e máximas comunicativas e pelo conhecimento enciclopédico do leitor/intérprete (Bublitz, 1999). Uma vez que não são os textos mas as pessoas que conferem coerência na compreensão textual, pode considerar-se que, para o mesmo texto, existe a coerência do locutor/escritor, do alocutário/leitor e a do analista. É o nosso universo de referência que nos permite ligar os enunciados do produtor/locutor com os enunciados do recetor/alocutário e estabelecer uma continuidade de sentidos geradora de coerência. Assim, a coerência textual é sinónimo de representação mental do texto, isto é, algo que se vai construindo de forma dinâmica, na medida em que os enunciados são processados sequencialmente, sendo a informação integrada e articulada com o nosso conhecimento do mundo.

Na perspetiva de Sanders e Spooren (2001), a representação textual é uma entidade cognitiva: “a mental construct that plays a crucial role in both text production and text understanding” (Sanders & Spooren, 2001: 1). Estes autores consideram a coerência como uma propriedade de representação mental e não uma propriedade do texto/discurso, cabendo aos utilizadores da língua, locutor e alocutário, construir a coerência no texto ou baseada no texto. Segundo os autores, num determinado produto discursivo, há múltiplas representações baseadas nos textos/discursos prévios, no conhecimento do mundo e na inferência. Para além disso, existem sub-especificações das representações mentais, na medida em que cada ocorrência linguística codifica apenas uma parte do significado, sendo o resto do material linguístico inferido pelo alocutário/leitor (cf. Sanders & Spooren, 2001).

A construção da representação mental textual implica duas dimensões de coerência ou, segundo Sanders e Spooren (2001), dois princípios constitutivos do texto: a coerência referencial e a coerência relacional. A primeira diz respeito à construção de continuidade semântica realizada por meio das cadeias de referência (mecanismos anafóricos e catafóricos); a segunda recobre as relações de sentido que interligam segmentos textuais, quer ao nível intrafrásico, quer ao nível interfrásico. A coerência relacional é a responsável pela avaliação da coerência de um texto, permitindo reconhecer nexos conceituais entre os diversos enunciados que o compõem, distinguindo-o de uma sequência aleatória e desconexa de enunciados: “Coherence relations are meaning relations which connect two text segments (i.e. minimally clauses)” (Sanders & Spooren, 2001:10).

Para estes linguistas, as relações de coerência são uma parte indissolúvel da própria representação cognitiva, onde os marcadores linguísticos como os conetores e as frases sinalizadas são meras expressões destas relações que guiam o leitor na seleção da relação de coerência. “This conclusion is highly compatible to a view on coherence in which linguistic markers, as part of the



surface code, ‘guide’ the reader towards a coherence text representation” (Sanders & Spooren, 2001: 17). Ao focarem a sua atenção no papel da coerência e na própria estrutura do texto, defendem ser crucial um melhor conhecimento dos fatores linguísticos que determinam a representação cognitiva do discurso. A nossa apreensão cognitiva da realidade assenta em modelos culturais socialmente partilhados pela mesma comunidade, designados “domínios cognitivos” (Langacker, 1987) ou “modelos cognitivos idealizados” (Lakoff, 1987) sobre os quais se constroem e estabelecem as relações semânticas de coerência textual.

Na perspetiva de Halliday e Hasan (1976), a *coesão* é uma relação gramatical e lexical que se estabelece num determinado texto e que lhe confere significado. Estes autores sistematizam o conceito de coesão, classificando-o como um pequeno número de categorias distintas: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical, que têm uma base teórica que as distingue em *tipos* de relação de coesão.<sup>2</sup> A coesão pode ser explicada por meio de três níveis diferentes de codificação: semântica (*meanings*), léxico-gramatical (*forms*) e fonológica e ortográfica (*expressions*). Por conseguinte, a coesão expressa-se parcialmente por meio da gramática e parcialmente por meio do vocabulário, razão pela qual, os autores fazem a distinção entre *Grammatical Cohesion* e *Lexical Cohesion* (Halliday & Hasan, 1976: 6).<sup>3</sup>

J-M. Adam (2005) considera a *sequência* como um dos planos de organização da textualidade, sendo o texto “(...) une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction” (Adam, 2005: 21). Na sua tipologia, Adam (1992, 2005) distingue diferentes dimensões dos textos, nas quais baseia as propostas de classificações textuais. Assim, o *objetivo ilocutório*, os *pontos de referência enunciativos* e a *coesão semântica* (organização semântico-referencial) constituem a organização pragmática do discurso; a *coerência* e a *estrutura composicional* explicam a razão pela qual um texto não corresponde a uma série aleatória de proposições. Estes cinco planos de organização formam os subsistemas ou módulos de gestão de “toute conduite langagière” (Adam, 2005: 21).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Estes tipos de coesão constituem o instrumento que permite descrever e analisar textos. Por isso, os autores fazem a distinção entre coesão enquanto relação no sistema e coesão enquanto processo no texto.

<sup>3</sup> Segundo Halliday e Hasan (1976), os mecanismos referenciais de coesão são a anáfora “*This form of presupposition, pointing back to some previous item*” (*Ibidem*: 14) e, por oposição, a catáfora “*The presupposition may go in the opposite direction, with the presupposed element following*” (*Ibidem*: 17), sendo ambas formas de coesão endofórica. Os autores referem-se ainda à coesão exofórica, mas não a consideram geradora de coesão, porque este tipo de relação referencial é controlado pragmaticamente, por estar relacionado com o conhecimento do mundo.

<sup>4</sup> Com base em Apostel (1980), no âmbito do objetivo ilocutório, um texto é uma sequência de atos de discurso que pode ser considerada, ela mesma, como um ato de discurso unificado (Adam 2005: 21) e, de acordo com Adam (2005), “la visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non): agir sur les représentations, les croyances et/ou les comportements d’un destinataire (individuel ou collectif)” (Adam, 2005: 22). A dimensão semântica global de coesão é representada pela macroestrutura semântica, isto é, pelo tema global

### 2.1.2. A Pragmática Linguística

Na origem da Pragmática Linguística está a perspetiva filosófica de L. Wittgenstein, segundo a qual, a linguagem desempenha um papel fundamental na interação social, nas diferentes situações que constituem a vida em sociedade, colocando em evidência que o significado de uma expressão linguística é determinado pelo contexto de uso e, por conseguinte, pelo conhecimento das regras de uso dessa expressão. Esta corrente filosófica acerca do uso da linguagem está na base da teoria pragmática com os estudos sobre os atos de fala (“speech acts”) de John Austin (1966), sobre a sistematização da teoria dos atos de fala de John Searle (1969), e posteriormente, sobre a lógica conversacional de Paul Grice (1975, 1978).

A Pragmática funda-se na filosofia anglo-americana, tendo como referência Charles Morris (1938) e, na linguística europeia, com os estudos de Émile Benveniste (1966). De acordo com Stephen Levinson (1992), a definição de Pragmática apresenta, por um lado, alguma dificuldade, dada a diversidade de possibilidades e a ausência de limites claros, por outro, o autor considera que não há qualquer problema na sua definição: “(...) just as, traditionally, syntax is taken to be the study of the combinatorial properties of words and their parts, and semantics to be the study of meaning, so pragmatics is the study of language usage” (Levinson, 1992: 5).<sup>5</sup>

Também Alba-Juez e L. Mackenzie (2016) consideram que a Pragmática “is a complex and dynamic sub-discipline of linguistics whose boundaries are not easy to define” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 12), na medida em que “pragmatic studies step out of the frame of ‘pure linguistics’, and thus also draw on the findings of other disciplines such as psychology, sociology or neurology” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 12). E é “precisely due to this widening of scope that, within pragmatics studies, we may find different schools of thought, the two principal ones being a) the *Anglo-American School*, and b) the *European Continental School*” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 12). A primeira escola perspetiva a Pragmática como um módulo da teoria linguística, tendo como âmbito, interesse e metodologia a designada “*micropragmatics*”,<sup>6</sup> enquanto a segunda a

---

de um enunciado. Num nível textual intermédio (entre o global e o local), a dimensão semântica analisa-se em termos de isotopias e de coesão do mundo representado. É a noção semântica de coesão que permite conferir unidade semântica a um enunciado, distinguindo-o de um conjunto de frases meramente justapostas.

<sup>5</sup> Para uma definição mais ampla, Levinson (1992) apresenta as seguintes propostas: (i) “Pragmatics is the study of those relations between language and context that are **grammaticalized**, or encoded in the structure of a language” (Levinson, 1992: 9); (ii) Pragmatics is the study of all those aspects of meaning not captured in a semântic theory” (*Ibidem*: 12); (iii) “Pragmatics is the study of the relations between language and context that are basic to an account of language understanding” (*Ibidem*: 21); (iv) “Pragmatics is the study of the ability of language users to pair sentences with the contexts in which they would be appropriate” (*Ibidem*: 25); (v) “Pragmatics is the study of deixis (at least in part), implicature, presuppositions, speech acts, and aspects of discourse structure” (*Ibidem*: 27).

<sup>6</sup> Itálico dos autores.

integra num conceito mais alargado, considerando que todos os aspetos do comportamento linguístico apresentam uma componente pragmática, sendo, por isso, conhecida por “*macropragmatics*”.<sup>7</sup> Contudo, nos últimos anos tem havido uma convergência entre estas duas perspetivas, sendo a Pragmática definida como

a branch of linguistics that deals with what people mean by the things they say. It thus overlaps partially with semantics, the study of ‘timeless meanings’, but it focuses mainly on the meanings that have to do with the relationship of language to its interpreters and the goal of their utterances within a given spatial, temporal and situational context. Language users have pragmatic knowledge, built up over a lifetime, which allows them to use and understand language appropriately and thus to know when to interpret an utterance as ironic, how to relate pronouns to context, how to adapt to another culture, etc.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 28)

A abordagem pragmática centrada no uso da linguagem, “is a matter of not only saying something but also doing something” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 63), sendo esta a ideia principal da pragmática moderna. Nesta perspetiva, a teoria dos atos de fala vem apresentar mecanismos ou instrumentos que permitem dar resposta ao problema dos atos de fala indiretos, “where the forms of words differs from what would have been a direct expression of the speaker’s communicative intention” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 63).

A análise pragmática está relacionada com a *deíxis*, na medida em que ambas convergem para o estudo da linguagem em contexto considerando como ponto fulcral as dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e culturais do indivíduo em interação. Um dos mecanismos essenciais da Pragmática é a referência através da qual as entidades (pessoas e coisas) são introduzidas no discurso. “This resource makes crucial use of the speaker’s and hearer’s shared knowledge, and this justifies seeing reference as a pragmatic phenomenon” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 74). A *deíxis* consiste num dos tipos de referência que encontramos no discurso, constituindo um dos processos que coloca em evidência a relação entre linguagem e contexto (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 80).

O contexto é uma das noções centrais da Pragmática, na medida em que toda e qualquer interação verbal ocorre num determinado contexto, que se desenvolve e se altera no decurso da interação. Os diferentes contextos, linguístico, social, sócio-cultural, cognitivo e emocional-atitude, “enter into complex interplay with one another in any communicative event” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 28). A realização de um enunciado implica o uso do contexto “to figure out (or ‘infer’) what is intended” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 28), sendo a sub-determinação responsável por diversos fenómenos, como, por exemplo, a ironia, a vagueza e a ambiguidade. Os

---

<sup>7</sup> Itálico dos autores.

significados indiretos são sempre pragmáticos por natureza e uma das características mais fascinantes da linguagem humana é o facto de um simples enunciado poder ter múltiplos significados em contextos diferentes (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 18).<sup>8</sup>

A relação entre o uso da linguagem e a cognição continua a fazer parte da discussão atual: “We have seen that distinctions in vocabulary can also affect our cognition and there is little doubt that patterns of interactive behavior also come to be entrenched in our cognition as schemas and scripts” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 18). Assim, o conhecimento pragmático tem vindo a constituir-se um foco de interesse para as ciências cognitivas, dando lugar à Pragmática Cognitiva (“Cognitive Pragmatics”), segundo a qual, o princípio central da linguagem é “inseparably interwoven with the totality of the human mind and body” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 29).

Outro foco fundamental da Pragmática são os significados indiretos (e sua intencionalidade) que só podem ser compreendidos “by carrying out inferences, i. e. using a combination of reason and contextual knowledge to work out what is intended” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 29). Os múltiplos significados implícitos no discurso são apreendidos pelos interlocutores por meio de mecanismos de inferência, pois, tal como sublinham os autores, “linguistic communication could not exist without the parallel cognitive process of making inferences, which may be based on different types of meaning” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 91). A referência diz respeito ao modo como identificamos e falamos sobre as entidades que fazem parte do nosso discurso (pessoas, coisas, eventos, etc.), enquanto a inferência está envolvida no modo como interpretamos o que nos é dito e “this is especially important when the words uttered are not a direct reflection of the speaker’s communicative intention” (Alba-Juez e Mackenzie, 2016: 114).

A Pragmática Linguística constitui-se como uma teoria que estuda a relação dos signos com os seus utilizadores e a natureza interlocutiva da linguagem verbal. A perspetiva semântico-pragmática da análise linguística permite a análise dos contextos interlocutivos e o “influxo” dos contextos no “dito”. Trata-se de uma teoria que explica o uso comunicacional da linguagem, segundo a qual, a Pragmática consiste em

tout ce qui concerne le rapport de l'énoncé aux conditions les plus générales de l'interlocution. Science des conditions *a priori* de la communicabilité, elle n'a pas trait aux circonstances empiriques, mais aux conditions de possibilité d'une signification communicable en général. (...) Une pragmatique est fondatrice à l'égard des relations qu'entretient empiriquement le discours avec les situations concrètes de l'énonciation. Un point de vue transcendantal command ici l'analyse du discours.

(Jacques, 1983: 48)

---

<sup>8</sup> Tradução livre da autora. No original: “One of the most fascinating features of human language is the fact that a single utterance may have many different meanings in different contexts” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 18).

Na perspectiva analítica do discurso, a enunciação é um produto interacional resultante de um efeito dinâmico numa relação interlocutiva, ou seja, “L’*énonciation* apparaît comme une activité conjointe de mise en discours, en tant que le locuteur et l’allocutaire sont des instances en relation actuelle” (Jacques, 1983: 59). A enunciação é uma atividade conjunta, na medida em que dois enunciadores se encontram numa situação de interação, envolvidos inseparavelmente na atividade de cooperação verbal, participando na criação do sentido da enunciação: “Tout ce qu’on peut affirmer, c’est qu’en qualité de co-*énonciateur*, le sujet parlant exerce sa force particulière de proposition, son efficacité, dans l’*élaboration* conjointe de l’effet de sens” (Jacques, 1983: 61). Segundo o autor, o diálogo é uma sequência discursiva privilegiada para estudar o processo enunciativo e constitui uma estratégia referencial que consiste na troca de informação com vista a estabelecer a existência ou a identidade de um objeto ou de uma pessoa.

A intersubjetividade na linguagem emerge da centralidade do Homem enquanto sujeito falante. É por meio da enunciação que se funda a subjetividade no discurso, assim o afirma Benveniste: “C’est dans et par le langage que l’homme se constitue comme *sujet*; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l’être, le concept d’ ‘ego’”. (Benveniste, 1966: 259).

Fonseca (1992) explica que o discurso, “sendo alocução, é também interlocução, pois se objectiva [...] na troca de enunciados em que está envolvida a intermutabilidade ou reversibilidade sequencial dos papéis de Locutor e Alocutário” (Fonseca, 1992: 278). Além disso, “sendo interlocução, o discurso é também, necessariamente, interação: com a troca dos enunciados, vai um jogo de recíproca influência entre Locutor e Alocutário” (Fonseca, 1992: 278). Na interlocução, “a atividade verbal exige uma larga e continuada gestão da dualidade das instâncias envolvidas, gestão que é desenvolvida de modo participativo pelo Locutor e Alocutário e que faz imediatamente do discurso uma ampla negociação” (Fonseca, 1992: 279).

É no âmbito desta cogestão do discurso que Locutor e Alocutário procedem (i) à ratificação continuada dos seus papéis de interlocutores; (ii) à coordenação, ajustamento ou sincronização dos seus estados epistémicos ou passionais; (iii) à coordenação da distribuição da palavra, e da manutenção e da transição ajustadas de temas ou tópicos; (iv) à regulação das relações interpessoais, em particular, no que tange à aceitação ou negociação de *lugares* e à eleição de modalidades discursivas – coloquial, familiar, distensa ou, ao invés, formal, tensa, distanciada... (cf. Fonseca, 1992: 280). A interlocução implica o “dialogismo profundo do discurso” (Fonseca, 1992: 282), ou seja, “estabelecer em comum, e gerir igualmente em comum, uma *atividade intersubjectiva*” (Fonseca, 1992: 282).

Deste modo, a comunicação constitui-se como uma atividade interativa em permanente negociação das instâncias produtora e recetora dos discursos, por meio do “jogo de influências mútuas”, em que o *contexto* desempenha um papel crucial na produção e interpretação dos significados implícitos e nos processos inferenciais subjacentes à interpretação de sentido.

Em situação de comunicação, as trocas linguísticas fazem-se com base na informação anterior partilhada ou “mutually shared background information” pelo locutor e alocutário e por princípios gerais de raciocínio e inferência, sendo um desses princípios, o Princípio de Cooperação ou “Cooperative Principle” de Grice (1975, 1989), segundo o qual: “Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975: 45).<sup>9</sup> Para a obtenção de resultados, de acordo com este princípio, devem respeitar-se quatro regras ou *máximas*: *Quantidade* – a informação contida no enunciado deve ser a que é requerida pelo interlocutor; *Qualidade* – deve ser verdadeira; *Relação* – deve ser pertinente; *Modalidade* – deve ser clara. Segundo Grice, qualquer pessoa que participa numa troca discursiva deve respeitar estas regras ou, pelo menos, o Princípio de Cooperação do qual derivam.

A teoria das implicaturas de Grice (1967) desenvolvida em *Meaning* tornou conhecida a sua teoria da comunicação através dos conceitos de significação natural (“natural meaning”) e significação não-natural (“non-natural meaning”) ou (“meaning-*nn*”), isto é, o significado não dito, que se vão tornar decisivos nos estudos da Pragmática. A intenção de Grice é encontrar uma forma de descrever e explicar os efeitos de sentido que vão além do que é dito, isto é, como é possível que um enunciado signifique mais do que literalmente é expresso. Introduce então os termos técnicos *implicitar*, *implicatura* e *implicitado* e, com eles, organiza um sistema que explica que os ouvintes podem entender o que efetivamente não foi dito. “Dito” é usado por Grice como o significado expresso pelo enunciado em termos literais ou como a proposição com valor semântico.<sup>10</sup>

P. Grice enunciou, assim, a designada perspetiva conversacional, na Pragmática Linguística que deu origem a uma teoria da comunicação verbal que se repercute num plano descritivo e explicativo de múltiplos fenómenos linguísticos relacionados com o desfasamento entre “o que

<sup>9</sup> Tradução livre da autora: Faz a tua contribuição conversacional tal como te é exigido, no respeito do locutor pelo Outro, num quadro de uma cooperação construtiva, desprovida de rudeza, sem confronto nem indelicadeza.

<sup>10</sup> Segundo Grice, existem dois tipos básicos de implicaturas: a implicatura convencional que está presa ao significado convencional das palavras e a implicatura conversacional que não depende da significação usual e é determinada por princípios básicos do ato comunicativo. A implicatura convencional decorre da própria força significativa das palavras, sendo facilmente intuída pelos interlocutores.

se diz” – o significado de uma expressão linguística – e “o que se quer dizer” – o significado efetivamente comunicado pelo falante. Este tem de ser calculado em função do significado linguístico, da informação contextual e de um conjunto de princípios gerais, as “máximas conversacionais” que presidem à comunicação.

As trocas conversacionais que fazemos no nosso quotidiano regem-se pelo Princípio de Cooperação e por outros princípios de comportamento linguístico, que com ele se relacionam, correspondentes às máximas conversacionais, descritas por Grice (1975).<sup>11</sup> No entanto, as máximas de conversação, mais do que regras de comportamento, são princípios de interpretação, baseados nas intenções atribuídas na pressuposição da sua exploração, o que acontece quando o locutor viola de forma evidente uma das máximas (Reboul & Moeschler, 1998: 7). A eficácia da comunicação resulta da exploração destas máximas e a sua violação em contexto origina a mentira, o sarcasmo ou a ironia do locutor. O entendimento ou o desentendimento que ocorre nas trocas conversacionais depende do uso do Princípio de Cooperação e das máximas conversacionais, ou da sua infração.

Para além das máximas conversacionais de Grice, autores como Brown e Levinson (1978; 1987) consideram importante o Princípio da Cortesia/Delicadeza para o desenrolar da interação discursiva entre os interlocutores, englobando todas as estratégias, verbais e não-verbais, como as regras de etiqueta. A pragmática atua na mensagem verbal, quer ao nível da sua produção, quer ao nível da sua interpretação, pelo que o sistema linguístico da cortesia/delicadeza assume uma importância considerável no papel de regulação da relação interpessoal.

A linguagem enquanto manifestação social do ser humano surge como uma vontade de cooperação dos seus interlocutores podendo ser definida como uma “acção cooperativa, determinada por objectivos ilocutórios específicos” (Gouveia, 1996: 414). O sujeito falante *eu-aqui-agora* “movimenta-se, contudo, numa zona de intersecção de vários planos, relativizadores das noções de tempo e de espaço, em função de diferentes universos de discurso” (Gouveia, 1996: 415). É através do “conhecimento mútuo ou saber partilhado”<sup>12</sup> (Gouveia, 1996: 415) que se instauram os quadros de referência, fundamentais para o sucesso da comunicação (cf. Gouveia, 1996: 415).

Sobre o processo comunicativo, F. I. Fonseca sublinha:

---

<sup>11</sup> As máximas de Grice assentam em quatro categorias principais: máxima de quantidade – torna a tua contribuição tão informativa quanto é requerido e não mais do que é requerido; máxima de qualidade – tenta fazer com que a tua contribuição seja uma contribuição verdadeira; máxima de relação – sê relevante; máxima de modo – sê perspicuo: evita obscuridade de expressão, evita ambiguidades, sê breve, sê metódico.

<sup>12</sup> (Shiffer, 1972: 30).

Condição da comunicação, a memória comum ao locutor e interlocutor é, simultaneamente, um resultado dela porque o saber compartilhado constitui-se na e pela comunicação. É falso e limitador encarar o sentido como algo que passa do emissor ao receptor; o sentido não passa, circula: vai e volta, permanece, institui-se como memória. Comunicar, no seu sentido etimológico de ‘comungar’, é sinónimo de compartilhar, pôr em comum (...).<sup>13</sup>

(Fonseca, 1989: 21)

Segundo Gouveia (1996), as características de *permanência* e de *partilha* permitem ao falante mover-se no interior de universos de discurso, pois é em função deles que “realiza determinados actos de fala, muitas vezes jogando com pressuposições e, portanto, dizendo, mais do que quer dizer, outras implicando coisas por meio de implicaturas que querem dizer algo diferente do que, efectivamente, é dito” (Gouveia, 1996: 416).

J. Fonseca (1992) explica que “os textos desenvolvidos em *diálogo* configuram [...] um quadro *sui generis*, pois que a coerência nelas se salvaguarda também na adequada articulação entre os fragmentos de discurso que correspondem a cada intervenção de cada um dos interlocutores” (Fonseca, 1992: 56).

Também M. C. Rodrigues (1998) considera que o discurso dialógico (à semelhança do discurso monológico) é caracterizado por princípios de coerência. No que respeita ao domínio da coerência pragmático-funcional do discurso, a autora considera que “não estamos numa área de trabalho perfeitamente una e homogénea; pelo contrário, neste âmbito, cabem articulações discursivas de tipo variado e de natureza muito diferente” (Rodrigues, 1998: 108). As sequências dialógicas pressupõem “direitos e deveres, encarados quer em termos discursivos quer em termos sociais” (Rodrigues, 1998: 123) e “qualquer análise sobre as funções de actos de discurso em sequência requer [...] a definição da adequação (relativa) de actos de discurso em relação a outros actos de discurso dada a necessidade de as categorias funcionais se definirem como funções em relação a outros actos” (Rodrigues, 1998: 124).

Deste modo, “a função atribuída a cada acto discursivo só é definível em termos da relação que estabelece com outro acto de discurso, mormente o acto que o precedeu” (Rodrigues, 1998: 126), sendo as funções definidas em termos de categorias de interação (Rodrigues, 1998: 126). De um modo geral, os falantes “podem colocar-se como adjuvantes ou como opositores e os actos ilocutórios executados nos respectivos turnos são também definíveis funcionalmente de acordo com o papel que detêm em relação aos actos de discurso do outro” (Rodrigues, 1998: 126). Entende-se por ato de discurso ou ato de fala “um comportamento verbal, governado por regras que asseguram que as intenções comunicativas venham a ser adequadamente

<sup>13</sup> Sublinhado do original.



interpretadas. Algumas dessas regras definem os próprios tipos de actos que podem ser realizados pela fala” (Faria, 2003: 73).

Filósofos da linguagem, como Ludwig Wittgenstein (1958), John Austin (1962) e John Searle (1981, 1984), procederam à análise dos atos de fala ou de discurso e verificaram que a linguagem não era apenas a representação do mundo, na medida em que ela cria mundos imaginários e reais, institucionalizando papéis sociais. Assim, a expressão “dizer é fazer” significa que o locutor, ao interagir com o alocutário, age sobre ele provocando alterações nos seus comportamentos, emoções e conhecimentos. J. Searle (1981, 1984) salienta a importância da intencionalidade e da convenção na produção e caracterização dos atos ilocutórios, pois, associada à função da força ilocutória, está a intenção com que o enunciado é produzido, isto é, o seu objetivo ilocutório.

A descrição da tipologia dos atos de fala corresponde a uma tentativa de caracterização das ações que eles realizam linguisticamente. J. Searle (1984) considera as variações que, entre os diferentes atos, ocorrem ao nível do objetivo ilocutório, da força ilocutória e da condição de sinceridade, em conjunto com variações relacionadas com o estatuto do locutor e do alocutário e as relações de poder entre eles. Considera, também, a forma como o enunciado se relaciona com os interesses do locutor e do alocutário ou ainda a necessidade ou não de o ato ser realizado por meio de uma instituição extralinguística.<sup>14</sup>

A Pragmática atua na mensagem verbal, quer ao nível da sua produção, quer ao nível da sua interpretação, pelo que o sistema linguístico da delicadeza ou cortesia assume uma importância considerável no papel de regulação da relação interpessoal.

Nas palavras de Alba-Juez e Mackenzie (2016), “the phenomenon of (im)politeness is essentially a pragmatic phenomenon, for it would be impossible to even conceive of it without taking into account the people and all the variables of the context around the language use” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 131). Nesta perspectiva, a delicadeza ou cortesia linguística não significa apenas o uso de boas maneiras sociais, mas “[it] involves the management and handling of many and various discourse-pragmatic variables, which may make the difference between what is considered appropriate and coherent language and what is not” (Alba-Juez &

---

<sup>14</sup> J. Searle (1984) apresenta as condições de felicidade ou de sucesso dos atos de fala e que são *a condição de conteúdo proposicional, as condições preparatórias, a condição de sinceridade e as condições essenciais*, entre outras. As *condições essenciais* pressupõem uma obrigação para desempenhar um determinado ato e que o falante pretenda produzir um efeito ilocutório fazendo com que o ouvinte perceba a sua intenção de produzir esse efeito. Pressupõe também a convenção entre a significação do que é emitido com a produção desse efeito: «F pretende produzir K através do reconhecimento de i-I e pretende ainda que i-I seja percebido através do conhecimento que O tem da significação de T» (Searle, 1984: 81).

Mackenzie, 2016: 131).

O estudo da cortesia e da descortesia linguísticas é um aspeto fundamental da pesquisa atual no âmbito da Pragmática. Como explicam os autores,

Since what counts as (im)polite is strongly determined by wishes, communicative goals and emotional states of the interlocutors and by the context in which they are interacting, pragmatics constitutes an ideal framework for the analyses of politeness phenomena in language.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 170)

Na perspetiva desta teoria linguística, “impoliteness is now not seen as the absence of politeness but as a use of language sparked off by a range of emotions” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 171).

A pragmática linguística implementa uma análise a nível micro (em relação com a sintaxe, o léxico, ou a prosódia) e a um nível macro que envolve “a more holistic view of the field and takes into account its interaction with other fields of research [...], as well as with different subsystems of language, such as those related to the expression of stance or emotion” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 251). Ao colocarem em evidência a importância e a necessidade de o estudo da língua ser realizado numa perspetiva pragmática, os autores chamam à atenção de que a análise linguística se não tiver em consideração os seus aspetos pragmáticos “is like contemplating a flower without being able to smell its perfume: a great and fundamental part of the information that we should perceive is lost” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 251).

### 2.1.3. A Análise Conversacional

A Análise Conversacional (AC), de acordo com Levinson,

is a rigorously empirical approach which avoid premature theory construction. (...) The methods are essentially *inductive*; search is made for recurring patterns across many records of naturally occurring conversations, in contrast to the immediate categorization of (usually) restricted data which is the typical first step in DA work.

(Levinson, 1992: 286-287)

A AC caracteriza-se também pela ênfase “on the interactional and inferential consequences of the choice between alternative utterances” (Levinson, 1992: 287), e pela procura de “systematic properties of the sequential organization of talk, and the ways in which utterances are designed to manage such sequences” (Levinson, 1992: 287).

No âmbito da AC, a interação social

is the primordial means through which the business of the social world is transacted, the identities of its participants are affirmed or denied, and its cultures are transmitted, renewed and modified. Through processes of social interaction, shared meaning, mutual understanding and the coordination of human conduct are achieved.

(Goodwin & Heritage, 1990: 283)

Nesta perspectiva, em qualquer tipo de interação é possível, entre os participantes, a partilha de determinadas competências comunicativas. Estas competências são, por um lado, o conhecimento sobre a língua (o léxico, a gramática, a sintaxe, a entoação, a prosódia, etc.) e as formas como os elementos da língua estão organizados, combinados e implantados. Por outro lado, constituem, fundamentalmente, o conhecimento das estruturas, dos padrões, das normas, e das expectativas relativas à organização social da ação verbal em sequências de interação: “Such ‘knowledge’ is not, generally, something of which we are aware, at any conscious level. It is, however, salient in participants in interaction in their establishing a mutual understanding of what they are saying and doing at talk” (Drew & Heritage, 1992: 5).

A coerência da conversação e os entendimentos mútuos que lhes estão subjacentes assentam num “common set of methods and procedures” (Drew & Heritage, 1992: 5; Heritage, 1984: 241); estes são, por conseguinte, os constituintes das nossas competências comunicativas. Assim, ao estudar a conversação, tentamos descobrir quais são as competências fundamentais que partilhamos e que torna a ação social coerente – incluindo a comunicação – e possível entre os membros de uma cultura (Drew & Heritage, 1992: 5).

As bases metodológicas da AC consistem no estudo de gravações ou registos áudio da conversação natural e na atenção à forma como os membros da sociedade “achieve the ordinary doings and appearances of everyday life” (Bilmes, 1988: 25). Inspirados nos estudos de Harold Garfinkel e Erving Goffman, os analistas da conversação centram a sua atenção nos aspetos interacionais, colocando em evidência “a demonstration of the pervasiveness of structure and, most significantly, an original understanding of structure itself” (Bilmes, 1988: 25).

No âmbito da AC, a análise estrutural explica a natureza das entidades, o seu significado, a sua ordem e as suas propriedades dentro do sistema. Os modelos estruturais são caracterizados pela reflexividade e os elementos na estrutura são mutualmente definidos, isto é, cada elemento é definido pelos elementos que ele (em parte) define. Deste modo, podemos caracterizar a análise estrutural como o estudo da relação entre forma ou padrão (*pattern*) e significado (*meaning*) (Bilmes, 1988: 27). São os padrões que determinam o modo como os interactantes colaboram e/ou competem na construção conjunta do decurso das ações (cf. Heritage, 1989: 33). Outro aspeto crucial da maior parte das análises da estrutura é que elas tratam de objetos ideais (não imperfeitos) e atuais.

Uma parte crucial da análise linguística estrutural consiste na determinação das categorias analíticas. Estas categorias usadas pelos interactantes não são meramente émicas e contextuais,

mas são definidas em interação: “in the local occasions of interaction in which the items are employed” (Bilmes, 1988: 36). Em qualquer sistema de categorização, a análise de uma ocorrência discursiva particular permanece dependente da negociação dos participantes. O termo participante (“participant”) enfatiza os aspetos situados da ação social: “It recognizes that a construction of what is going on and what response may be appropriate, or at least construable, is something that must, to a certain extent, be worked out among those persons, in that place, on that occasion” (Bilmes, 1988: 36).

Como explica Gumperz,

Sacks et ses collaborateurs (Garfinkel et Sacks, 1970; Sacks, 1970; Schegloff, 1972; Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974; Turner, 1974) furent les premiers à s’occuper systématiquement de la conversation comme activité naturellement organisée et à étudier le processus de gestion de la conversation en tant que tel, sans hypothèse *a priori* sur l’origine sociale et culturelle des participants. Leurs recherches s’appliquèrent à isoler les stratégies d’ouverture et de clôture des conversations, celles qui permettent de constituer les relations sémantiques entre les énoncés, de signaler les apartés et les séquences, celles enfin qui permettent de contrôler et d’orienter le cours de l’interaction.

(Gumperz, 1989a: 61)

As dimensões sequenciais e interativas dos atos do discurso permitiram aos analistas da conversação colocarem em perspetiva “unidades estruturantes da vez de elocução” (Schegloff, 1992: 116) e regras de conversação denominadas “mecanismos da vez de elocução” (Sacks *et al.*, 1974). Os autores da Análise Conversacional consideram que a *vez (turn)* “é uma unidade da estrutura da interação conversacional” (Schegloff, 1992: 116; Almeida, 2012a: 35): “As actividades do discurso estão organizadas sequencialmente, uma *vez de elocução* está relacionada com a *vez* anterior, assim como com a seguinte, constituindo uma *sequência*” (Almeida, 2012a: 36).

Conversar implica tomar turnos e seguir regras de sequência, ou seja, usar “mecanismos da vez de elocução” (“turn-taking machinery”) (Sacks *et al.*, 1974), parar de conversar implica suspendê-los. A conversação envolve operações mecânicas constituídas socialmente e baseadas num sistema de regras, segundo o qual, a tomada de turnos é feita à vez, por meio da troca de turno, pelos falantes. Sempre que os participantes na conversação falam simultaneamente, de um modo geral, tratam de minimizar a sobreposição de falas. Estes são os mecanismos que constituem a estrutura composicional do discurso. O silêncio, enquanto ato social, observável e mensurável, consiste num fenómeno interacional. Com efeito, o denominado silêncio social localiza-se em referência com a tomada de turnos.

A ocorrência de expressões em pares, como a pergunta-resposta e o convite-aceitação/recusa, deu origem ao conceito de pares adjacentes (*adjacency pairs*) desenvolvido por

Sacks (1972), Schegloff (1972), e Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). No entanto, entre a primeira e a segunda parte pode existir o que é designado por uma “sequência intercalada” (Fonseca, 1992: 298), uma “sequência inserida” (Almeida, 2012a: 36), ou uma “sequência encaixada” (Rodrigues, 1998: 97-100), em que “a segunda parte do par adjacente é projectada para um turno posterior, sendo substituída por um número variável de enunciados encaixados, eles próprios exibindo uma estrutura de par adjacente” (Rodrigues, 1998: 97).<sup>15</sup> As vezes de elocução que constituem a estrutura interna da conversação (Schegloff, 1992: 118) são designadas “movimentos conversacionais” (Goffman, 1987: 82), constituindo o movimento “uma unidade interacional” (Goffman, 1987: 82).

Do ponto de vista estrutural e da construção do significado, a preocupação do analista consiste em saber se as regras estão presentes e se os participantes são orientados por elas. A regra que diz respeito aos pares adjacentes remete para sequências discursivas como pergunta-resposta; oferta-aceitação/recusa, entre outros exemplos. Quando a regra par da adjacência envolve pergunta e resposta, no caso de não haver uma resposta a uma questão formulada, é suposto justificar-se a razão pela qual não se responde; sempre que não ocorra uma resposta nem uma justificação, observa-se a violação da regra. As regras constitutivas criam uma nova forma de atividade; as regras reguladoras regulam a atividade já existente.<sup>16</sup> Se a regra for cumprida obtém-se um determinado tipo de significado, se a regra for violada obtém-se outro tipo de significado por via da violação. “The rule is not (necessarily) something to be obeyed, but something to be aware of, something that the participants (to use Goffman’s [1972: 185] phrase) ‘are alive to’” (Bilmes 1988: 46).

As regras de adjacência constituem objetos de orientação que, numa perspetiva normativa, se caracterizam por normas interiorizadas na sociedade pelos seus membros, no decurso da socialização e, numa perspetiva constitutiva, são consideradas como veículos de significado que, embora não constringam a ação, devem ser tidas em consideração na interação (Bilmes, 1988). Os diferentes métodos analíticos da AC estão associados ao conceito do seu objeto de análise, enquanto processo empírico e interacional, em vez de uma estrutura ideal e descontextualizada. Assente nestes alicerces, a Análise Conversacional funda-se numa nova abordagem da análise estrutural (Bilmes, 1988).

<sup>15</sup> Rodrigues (1998) explica que os dois constituintes do par adjacente que estiveram na origem do encaixe “ficam assim separados por uma maior ou menor sequência conversacional cuja importância é crucial na medida em que só ela permite a L2 fornecer uma segunda parte mais cooperativa” (Rodrigues, 1998: 97).

<sup>16</sup> Segundo Levinson (1983), algumas regras da AC são tanto reguladoras como constitutivas, no entanto, o interesse da AC reside não propriamente nas normas, mas nos aspetos constitutivos e reguladores das regras de adjacência.

Nas palavras de Gumperz,

Les analystes de la conversation furent les premiers à démontrer de façon systématique que les processus conversationnels sont fondés sur le principe de coopération et à donner un fondement interactionnel à l’affirmation selon laquelle les mots ont une signification à la fois relationnelle et - pour reprendre l’expression de Halliday - «idéationnelle». La perspective qu’ils ont développée est donc décisive pour l’étude des échanges verbaux. Mais leur travail ne rend pas compte du fondement linguistique de la coopération conversationnelle.

(Gumperz, 1989a: 63)

A AC coloca em evidência que o discurso não pode ser considerado como uma simples sequência de frases semanticamente independentes umas das outras. O discurso é constituído por “d’événements de langage” (Gumperz, 1989a: 126), isto é, movimentos e contra-movimentos ligados entre si, caracterizados por um princípio, um meio e um fim, de modo que “l’organisation temporelle des arguments et du changement de locuteur détermine ce qui est possible de dire et la manière de l’interpréter” (Gumperz, 1989a: 126).

#### 2.1.4. A Análise Interacional

A Análise Interacional (AI) consiste numa teoria que tem por base a análise dos sentidos coconstruídos em interação em diferentes contextos de uso. Este modelo teórico centra-se no estudo das rotinas conversacionais ou estratégias discursivas usadas no dia a dia, em diferentes contextos interacionais: “quotidianos”, “mundanos” ou “institucionais” (Drew & Heritage, 1992: 62-63; Almeida, 2012a: 32). O seu enfoque analítico “está nos contextos interactivos em que (e através dos quais) a linguagem é usada” (Almeida, 2012a: 32). Este modelo teórico estabelece a interseção entre as análises sobre a construção da compreensão humana do mundo, as condições que estão na base dessas interpretações e o papel destas últimas na construção da ordem social (Heller, 2001: 261).

C. Kerbrat-Orecchioni (1992) explica que toda a interação verbal “(...) peut être envisagée comme une suite d’événements dont l’ensemble constitue un ‘texte’, produit collectivement dans un contexte déterminé” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 9) e que o funcionamento das interações verbais implica “(...) *décrire les relations qui s’établissent non plus entre les différents constituants du texte conversationnel, mais celles qui se construisent, par le biais de l’échange verbal, entre les interactants eux-mêmes*” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 9; *italico do original*).

Kerbrat-Orecchioni (1986a) fala-nos de uma “pragmatique du troisième type” ou “pragmatique des interactions conversationnelles” que dará conta das aquisições da “pragmática enunciativa” e da “pragmática ilocutória” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 16):

De la subjectivité à “l’intersubjectivité”; de l’illocution à l’interlocution: c’est sur ces bases que doit s’édifier la “pragmatique des interactions conversationnelles” (ou “analyse conversationnelle”, puisqu’il va de soi que l’orientation d’une telle analyse ne peut être que pragmatique).

(Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 17)

A autora salienta a importância dos atos não linguísticos no funcionamento da interação, como alguns comportamentos paraverbais, tais como, atos de natureza proxémica e de postura mímico-gestual que desempenham um papel primordial nos turnos de fala e na estruturação da interação, os quais, enquanto conteúdos de interação são decisivos no que diz respeito ao implícito. Os atos não linguísticos assumem também grande relevância ao nível da relação nas interações, na medida em que fornecem indicações preciosas sobre a “temperature” da troca, a natureza da relação afetiva, assim como as relações de lugar ou “rapports de place” que se estabelecem entre os diferentes parceiros intervenientes.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1986a), e de acordo com Cosnier “c’est la *production du discours*, c’est le travail d’encodage que favorise et facilite l’activité mímico-gestuelle du locuteur” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 19). A autora refere D. Abercrombie,<sup>17</sup> que diz que falamos com os nossos órgãos vocais, mas é com o nosso corpo que nós conversamos, o que permite concluir que vários conceitos utilizados na análise conversacional se aplicam igualmente nas interações não verbais, como, por exemplo, o princípio da tomada de turno “turn-taking”, a noção de “par adjacente”, a distinção feita por Goffman entre trocas “confirmativas” *versus* “reparadoras” ou ainda a distinção efectuada por Watzlawick entre comunicação “simétrica” *versus* “complementar” (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 17).

Do ponto de vista da Análise Interacional, o discurso é um processo interativo, por meio do qual ocorrem as interações conversacionais («interactions conversationnelles») (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 9). De acordo com esta teorização, o discurso assume uma forma dialógica, mesmo em enunciados proferidos por um único locutor, como, por exemplo: “le discours de l’orateur, le cours d’un professeur (...) –, sont monologiques par leur seule force extérieure, mais par leur structure sémantique et stylistique, ils sont en fait essentiellement dialogiques” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 11). Assim, o diálogo, enquanto situação onde intervêm dois locutores distintos, ou seja, enquanto intervenção dialogal ou interlocutiva, constitui “la forme la plus ‘importante’ et la plus ‘naturelle’, même si ce n’est pas la seule attestée, que peut prendre le langage verbal – les pratiques ‘monologiques’ (qui mettent en scène un locuteur unique) étant quant à elles secondaires, marquées et dérivées par rapport au modèle dialogal” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 11). Deste modo, todo o

<sup>17</sup> Cf. Kerbrat-Orecchioni (1986a:18).

discurso sem ser necessariamente *dialogal*, “est donc, toujours *dialogique*” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 11).

Para além da noção de interlocução no discurso, junta-se a noção de interação conversacional (“d’interaction conversationnelle”), o que significa que a conversação não se reduz ao facto de L1 e L2 falarem de forma alternada um com o outro, mas que consubstancia uma situação em que “les interactants doivent *se ratifier* mutuellement” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 12), isto é, os interactantes assumem-se como interlocutores válidos e comprometidos: “Ils doivent assurer conjointement la gestion de l’interaction, et sont coresponsables de son déroulement” (Kerbrat-Orecchioni, 1986a: 12).

A noção de intersubjetividade, inerente à própria linguagem, deu origem a um conjunto de correntes analíticas fundadas numa reflexão “de índole enunciativo-pragmática: os falantes, ou interactantes, partilham um *conhecimento comum* acerca dos conteúdos semântico-pragmáticos e acerca dos dados da situação de comunicação” (Almeida 2012a: 42). As interações permitem a modificação das relações interlocutivas e interacionais entre os participantes na troca conversacional (Kerbrat-Orecchioni, 1992). As interações são sequências estruturadas de ações e são, por excelência, o lugar onde se instalam os rituais, onde se constroem identidades, ou se negociam os estatutos (Almeida, 2010b: 129). Nesta perspetiva, toda a interação verbal pode ser considerada como uma «suite d’événements dont l’ensemble constitue un “texte”, produit collectivement, et soumis à certaines règles d’organisation et de cohérence interne» (Kerbrat-Orecchioni, 1995: 14). Mas é também o lugar onde se constrói uma relação especial entre os interactantes: de distância ou de familiaridade, de domínio ou de igualdade, de convivência ou de conflito (Kerbrat-Orecchioni, 1995: 14).

As perspetivas teóricas dos vários modelos de análise do discurso estão na origem do modelo da Sociolinguística Interacional de Gumperz (1982, 1989a, 1989b, 1997, 2002), que consiste numa teoria “que tem por base a análise dos sentidos co-construídos em interação em diferentes contextos de uso” (Almeida, 2012a: 32). De acordo com esta teorização, as estratégias discursivas, responsáveis pelo *envolvimento conversacional* e emocional, usadas na atividade comunicativa, são formas de ação social e, por isso, são analisadas como uma realização interacional, produzida e interpretada no discurso do quotidiano.

#### 2.1.5. A Etnografia da Comunicação

A Etnografia da Comunicação (EC) surge<sup>18</sup> como uma nova metodologia de investigação

---

<sup>18</sup> A Etnografia da Comunicação aparece nos anos 60 do século XX.



no âmbito dos estudos sobre a comunicação humana, de cariz antropológico e consiste no estudo descritivo das instituições e dos eventos que constituem a civilização dos diferentes povos e etnias. Etimologicamente, a Etnografia consiste na descrição de culturas, tendo por objetivo entender o ponto de vista do *Outro* (Silva, 2003: 30).

De acordo com Gumperz ([1982], 2002), “Although ultimately concerned with communicative competence, i.e. abstract cognitive knowledge, the initial goal of ethnography of communication is, as Hymes (1962) puts it, ‘to fill the gap between what is usually put into ethnography and what is usually put into grammar’” (Gumperz, 2002: 154). Os estudos sobre o uso da língua focam-se naquilo a que Hymes designa *means of speaking* (Gumperz, 2002: 155) que engloba a informação sobre o repertório linguístico local (“local *linguistic repertoire*”), o conjunto das variedades linguísticas, dialetos e estilos usados na comunicação. Estes estudos também descrevem os géneros (*genres*), com vista a uma caracterização de acordo com as suas realizações verbais. As descrições ainda abrangem os diferentes atos de fala que predominam num determinado grupo, assim como os quadros ou “frames” que permitem interpretar a sequência de atos discursivos. Com efeito, “The means of speaking are put into practice and related to cultural norms in the performance of particular speech events” (Gumperz, 2002: 155).<sup>19</sup>

Os etnógrafos da comunicação “(...) have provided convincing evidence to show that much of language use, like grammar, is rule governed” (Gumperz, 2002: 155), tendo rejeitado os paradigmas funcionalistas, segundo os quais, língua e cultura são unidades separadas. Todavia, “they tend to see speech events as bounded units, functioning somewhat like miniature social systems where norms and values constitute independent variables, separate from language proper” (Gumperz, 2002: 155). Nesta perspetiva, o autor defende que a tarefa da análise sociolinguística é especificar a interrelação dessas variáveis em eventos característicos de grupos sociais particulares, tendo como objetivo principal “to show how social norms affect the use and distribution of communicative resources” (Gumperz, 2002: 155-156). Em relação à Análise do Discurso, “the cognitive functioning of contextual and other knowledge becomes the primary concern” (Gumperz, 2002: 156).

A etnografia e a comunicação são complementares, geradoras de um quadro explicativo e referencial sobre o papel da linguagem nas diferentes sociedades e culturas, designadamente, a

---

<sup>19</sup> Nestes eventos, a ação é orientada por normas sociais que especificam aspetos relacionados com quem toma parte, qual o papel que as relações desempenham, que tipo de conteúdo é admissível, qual a ordem em que a informação é apresentada e qual a etiqueta que é requerida pelo discurso. Com vista à descrição destas normas, os etnógrafos recorrem a métodos no campo da antropologia (cf. Gumperz, 2002: 155).

relação entre a comunicação, a cultura e a sociedade. Nesta área de investigação, os estudos pioneiros de Sacks e seus colaboradores<sup>20</sup> têm enfoque nas relações interativas do quotidiano, com base em determinadas regras e mecanismos de funcionamento que permitem o desenrolar da conversação entre os participantes. A sua investigação centrou-se na conversação “as the simplest instance of a naturally organized activity” (Gumperz, 2002: 158), para estudar o processo da gestão conversacional “per se without making any a priori assumptions about social and cultural background of participants” (Gumperz, 2002: 158).

Na perspetiva etnográfica, a atividade comunicativa humana consiste numa ação social e culturalmente institucionalizada, na medida em que cada cultura se caracteriza por ambientes e situações fortemente ligadas aos paradigmas culturais e sociais de determinados grupos de falantes. No âmbito deste paradigma, a interação verbal é uma atividade colaborativa recíproca que envolve aspetos culturais e sociais partilhados pelos interactantes de uma mesma comunidade linguística. Por conseguinte, a negociação e a transmissão da mensagem pressupõem que os participantes na interação partilham dos mesmos esquemas sociais e culturais. Deste modo, a interação verbal consiste numa atividade social em contextos específicos, cuja ação comunicativa requer o uso de regras e estratégias definidas que integram a competência comunicativa de cada falante, caracterizada pelo conhecimento de normas, princípios e procedimentos implícitos próprios de cada cultura.<sup>21</sup>

No que respeita à Etnografia da Comunicação e às práticas escolares, a noção de competência comunicativa é central no campo da pesquisa, como sublinha J. Gumperz:

Proposé au départ pour rendre compte de l'efficacité des performances ordinaires d'un locuteur et d'un auditeur, elle entend montrer que cette efficacité dépend d'un savoir qui dépasse la phonologie, le lexique et la structure grammaticale abstraite. Selon ces recherches, l'usage de la langue dépend de la culture, de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit.

(Gumperz, 1989a: 114-115)

A noção de competência comunicativa “semble donc particulièrement appropriée au monde de l'éducation” (Gumperz, 1989a: 116), ou seja, aos contextos de aprendizagem da sala de aula. Para o autor, a melhor maneira de definir a perspetiva etnográfica sobre o processo de

<sup>20</sup> Cf. (Garfinkel & Sacks (1970); Sacks (1972); Schegloff (1972); Sacks, Schegloff & Jefferson (1974); Turner (1974), segundo Gumperz, ([1982], 2002: 158).

<sup>21</sup> “L'ethnographie de la communication a sans doute pour objectif ultime l'analyse de la compétence communicative, c'est-à-dire un savoir cognitif abstrait; mais son but initial c'est, pour reprendre les termes de Hymes (1962), de ‘combler le fossé entre ce qui appartient à l'analyse ethnographique et ce qui relève de l'analyse grammaticale’” (Gumperz, 1989a: 57).

aprendizagem é considerada-la “comme une perspective socio-écologique” (Gumperz, 1989a: 117), tendo como pressuposto básico que

l’enseignement et l’apprentissage doivent être considérés comme des processus interactifs qui nécessitent une participation active des enseignants et des élèves. Ce qui se déroule en classe est fonction de l’interaction entre les programmes scolaires, les stratégies pédagogiques et ce que les participants arrivent à comprendre.

(Gumperz, 1989a: 117-118)

Gumperz ([1982], 2002) defende que, qualquer estudo sociolinguístico deve basear-se numa análise pormenorizada do mapa sociológico da *comunidade* de referência, pois quanto mais complexa for a estrutura social, mais heterogéneo será o uso da língua pela comunidade de falantes. Em determinados contextos sociais, o uso da língua depende de fatores que estão na origem do fenómeno da variação linguística.

#### 2.1.6. A Etnometodologia

A Etnometodologia é uma corrente sociológica, de cariz antropológico, que estuda o fenómeno da ação social e o modo como os membros de uma sociedade interagem, nas diversas situações e vivências quotidianas, de acordo com os saberes compartilhados, tendo como figura de referência o investigador Harold Garfinkel e a sua obra intitulada *Studies in Ethnomethodology* (1967). Trata-se de uma disciplina que permite aos atores sociais compreender a realidade social por meio da comunicação, e interpretar as diversas atividades nas diferentes situações de interação.

Os etnometodólogos desenvolvem o conceito de *intersubjetividade* para compreenderem e interpretarem o fenómeno discursivo, baseado nos conhecimentos implícitos, segundo as práticas e o raciocínio desenvolvido pelos atores sociais, durante as atividades quotidianas, assente na análise e no saber do senso comum. Desenvolvem também a noção de indicialidade, ou seja, o uso de indícios pelos atores sociais detentores do conhecimento contextual, em que a interação verbal se enquadra, assim como a noção de reflexividade que compreende o conjunto de práticas descritivas que constituem o quadro social. Com vista à apreensão do conhecimento de uma determinada língua, os etnometodólogos recorrem à análise empírica, fazendo parte de situações de interação enquanto falantes, e a metodologias como a gravação áudio e vídeo e respetiva transcrição linguística.

No âmbito da educação e considerando esta perspetiva de análise, Silva (2003) sublinha que “Toda a pesquisa sociológica pressupõe que a interação se faz na base de *actores sociais*

*competentes*” (Silva, 2003: 30), detentores do *conhecimento mútuo*. Cabe ao etnólogo estar na posse desse conhecimento não só para compreender o Outro, mas também para entender o modo como o Outro compreende e interpreta o mundo (cf. Silva, 2003: 31).

## 2.2. O modelo da Sociolinguística Interacional

*Our basic premise is that social processes are symbolic processes but that symbols have meaning only in relation to the forces which control the utilization and allocation of environmental resources. We customary take gender, ethnicity, and class as given parameters and boundaries within which we create our own social identities. The study of language as interactional discourse demonstrates that these parameters are not constants that can be taken for granted but are communicatively produced. Therefore, to understand issues of identity and how they affect and are affected by social, political, and ethnic divisions we need to gain insights into the communicative process by which they arise.*

(J. Gumperz & J. Cook-Gumperz, 1997: 1)

*IS analysis [...] concentrates on speech exchanges involving two or more actors as its main object of study. The aim is to show how individuals participating in such exchanges use talk to achieve their communicative goals in real-life situations, by concentrating on the meaning-making processes and the taken-for-granted, background assumptions that underlie the negotiation of interpretations.*

(J. Gumperz, 2001: 218)

Analisar o discurso pressupõe compreender e explicar o modo como se constrói o sentido de um texto (oral ou escrito) num contexto histórico, social e cultural determinado. O discurso é, assim, um objeto linguístico e, ao mesmo tempo, um objeto histórico, social e cultural e compreendê-lo pressupõe analisar estas componentes em simultâneo.

No quadro da Etnografia da Comunicação, J. Gumperz e D. Hymes (1972) são os fundadores da Sociolinguística Interacional (SI). Segundo estes autores, o conceito de comunicação baseia-se na definição de competência comunicativa, que implica não só a competência linguística do falante (a capacidade de gerar frases conformes ao padrão de uma língua), mas também as competências sociolinguísticas, socioculturais e sociais.

O modelo da Sociolinguística Interacional consiste numa teoria geral que procura estudar a *natureza comunicativa dos processos interpretativos* (Gumperz, 1997: 2). No âmbito deste modelo, os fatores contextuais e socioculturais constituem o cerne da análise da competência comunicativa. “A main IS theme is the inherent linguistic and cultural diversity of today’s communicative environments (Gumperz, 2001: 218).

A Sociolinguística Interacional constitui uma abordagem à análise do discurso que tem a sua origem na pesquisa de métodos replicáveis de análise qualitativa que respondem à nossa

capacidade de *interpretar* o que os participantes pretendem transmitir na prática comunicativa cotidiana (Gumperz & Hymes, 1972).

#### De acordo com Tannen, a Sociolinguística Interacional

is a major field of research at the intersection of linguistics and anthropology. Because it frequently identifies discourse strategies as associated with culturally different speakers, IS is a branch of linguistics that promises to help solve real-world problems involving communication. In addition, it contributes to theoretical issues in linguistics by shedding light on the nature of meaning in language, and on the nature of language in interaction.

(Tannen, 2003: 12)

#### A autora (2005) explica que a análise da Sociolinguística Interacional

is intended first and foremost to account for how language works to create meaning in interaction, and, second, as one of many elements that contribute to outcomes when members of different cultures encounter each other in contexts where language is a major medium of negotiation. Its methods and theoretical conceptions of how language works to create meaning and to influence mutual evaluation constitute a useful and uniquely appropriate framework for analysing intercultural pragmatics, as it provides microanalytical tools and theoretical concepts that account for the “how” in ‘how we do things with words’ in interaction.

(Tannen, 2005: 208)

No âmbito da Sociolinguística Interacional, Gumperz (1982, 1989, 1997, 2002) investiga a forma como os participantes na interação partilham o conhecimento linguístico por meio da *contextualização* do que é dito. Os seus estudos realizados sobre o modo como as pessoas *compartilham* o conhecimento gramatical da linguagem ao contextualizar o que é dito revelam que o significado, a estrutura e o uso da linguagem são determinados social e culturalmente. O autor coloca em evidência que é por meio da linguagem que não só construímos as nossas identidades sociais e culturais, mas também nos damos a conhecer e revelamos o que pretendemos comunicar através da nossa competência comunicativa.

Gumperz e Cook-Gumperz ([1982], 1997) consideram que o estudo da linguagem, enquanto discurso interacional, coloca em evidência a necessidade de se olhar para o processo comunicativo tal como ele acontece. Por conseguinte, a comunicação deve ser estudada com enfoque naquilo que a própria comunicação faz, isto é, como constrange a avaliação e a tomada de decisões e não meramente como está estruturada (Gumperz & Cook-Gumperz, 1997:1). Assim, a Análise Interacional que é aqui integrada neste modelo tem como objetivo estudar a conversação em situação de interação, colocando em evidência os aspetos sociais, cognitivos e linguísticos na sua construção e desenvolver *métodos analíticos* relevantes que constituam a perspetiva de uma teoria sociolinguística.

Na perspetiva dos autores, a característica mais importante dos ambientes sociais em que vivemos é a sua grande diversidade cultural e étnica. Esta diversidade tem contribuído para que

as interações rotineiras muitas vezes encontrem problemas imprevisíveis. As alterações históricas na relação do indivíduo com as instituições têm criado contextos onde a vida em sociedade é afetada pelas instituições públicas como a educação, as organizações sindicais, de segurança social ou de saúde. Esta realidade modificou o papel das *estratégias comunicativas* da nossa sociedade e a capacidade de nos adaptarmos às estratégias comunicativas e de negociação tem sido crucial na interação.

Em diferentes contextos sociais e étnicos, as sequências discursivas usadas pelos falantes, assim como a linguagem e as estratégias comunicativas são suscetíveis de levantar *problemas de interpretação*. Alguns interlocutores usam estratégias bem sucedidas para ultrapassar as dificuldades, mas outros, incapazes de o fazer, são votados ao insucesso. Estes fenómenos contemporâneos constituem *eventos comunicativos* (“speech events”) novos e são exemplos de situações específicas de interação (como entrevistas, interrogatórios em tribunal, debates públicos e discussões, entre outros) que devem ser estudados à luz de uma teoria social e linguística.

O estudo de Gumperz ([1982], 1997) *Language and Social Identity* funda-se no pressuposto teórico de que a comunicação não pode ser estudada de forma isolada; ela deve ser analisada em termos do seu efeito na vida das pessoas. Deste modo, o autor centra o seu trabalho na análise de conversas situadas (“situated talk”) que reúnem construções sociais, sociocognitivas e linguísticas e no desenvolvimento de métodos analíticos relevantes, baseados na perspetiva da teoria sociolinguística delineada anteriormente na sua obra *Discourse Strategies*.

Gumperz ([1982], 1997) apresenta uma abordagem teórica para as questões do mundo social quotidiano. Nesta perspetiva, a tarefa comunicativa é um conceito semântico abstrato definido em termos de relações semânticas entre expressões linguísticas. Nas inferências sobre estas relações subjazem interpretações sobre o que pode acontecer, o que se pretende que aconteça e o que efetivamente acontece.

As funções do discurso não são inerentes ao texto, mas são expressas por meio de elementos prosódicos e de escolhas sintáticas e lexicais. Uma vez que a conversação “is processed as it occurs” (Gumperz *et al.*, 1997: 29), precisamos de usar *sistemas convencionais* para sinalizar a coesão, através da capacidade que temos de ler nas entrelinhas, de fazer inferências e de interpretar a informação nas *trocias conversacionais*. Para isso, baseamo-nos em estratégias capazes de interpretar o permanente fluir do discurso, ou seja, estratégias que nos

permitam seguir o discurso e antecipá-lo. A relação dos vários modos disponíveis de sinalizar e de fazer inferências depende do contexto, do conhecimento enciclopédico e da experiência dos falantes.

No entanto, os falantes de uma mesma língua diferem na sua experiência interativa, no meio em que se inserem como membros de sistemas sociais com diferentes esquemas de direitos, obrigações e normas e diferem também no equilíbrio sistemático da convenção e da flexibilidade verbal. Por isso, os investigadores da Sociolinguística Interacional procuram caracterizar os sistemas de expressão partilhados por determinado grupo de falantes, para conhecerem como funcionam as trocas interativas que dão origem a uma particular textura linguística.

De facto, a Sociolinguística Interaccional (Gumperz, 1989, [1982,] 1997, 2002), no âmbito do estudo da competência comunicativa (Hymes, 1972), tem como enfoque analítico as atividades comunicativas (Levinson, 1978) realizadas em diversos contextos de uso. Os autores da SI consideram que a construção e reflexo no discurso e na interação de parâmetros como sexo, etnicidade e classe social são dinâmicos: “L’étude du langage comme discours interactionnel montre que ces paramètres ne sont pas des constantes allant de soi mais sont produits dans un processus de communication” (Gumperz, 1989a: 7).

Como explica o autor,

(...) nous tenterons d’analyser des conversations dûment situées, susceptibles d’articuler des approches sociologiques, sociocognitives et linguistiques, et de développer des méthodes d’analyse pertinentes fondées sur une théorie sociolinguistique cohérente. Nous essayerons d’articuler conscience individuelle, processus de face-à-face et processus de communication dans des contextes choisis pour leur importance dans le cadre de vie des individus étudiés.

(Gumperz, 1989a: 7)

Embora as condições pragmáticas dos processos comunicativos sejam teoricamente consideradas universais, as realizações dessas tarefas enquanto práticas sociais são culturalmente variáveis. Esta variação pode ser analisada sob vários e diferentes pontos de vista e todos eles coocorrem nas práticas atuais. Para os sociolinguistas “façons de parler” (*ways of speaking*) são “les outils linguistiques grâce auxquels l’information pertinente est signalée. Ce niveau inclut aussi bien la grammaire et le lexique que la prosodie, les pauses, les expressions idiomatiques et autres énoncés stéréotypés” (Gumperz, 1989a: 20). Também o emprego de signos paraverbais (risos, suspiros, entoação) ou não verbais (gestos, expressões, posturas) decorre de uma competência interacional.

O interesse central da Sociolinguística Interacional é a natureza interativa da conversação (Tannen, 1992: 11), razão pela qual o ouvir e o falar são considerados como indissociavelmente

interligados (Tannen, 1992: 11). Deste modo, “any utterance by any participant in a conversation is a joint production, influenced by a speaker, listener, and audience (including the investigators or their equipment)” (Tannen, 1992: 11).

Nas palavras de J. Gumperz (1989), o que distingue uma interpretação pertinente de uma interpretação errônea não é um critério de autenticidade ou de conformidade, “mais plutôt ce qui se passe dans le échange interactif lui-même: dans quelle mesure les inférences spécifiques à un contexte donné sont partagées, confirmées, modifiées ou rejetées au cours d’une reencontre” (Gumperz, 1989a: 76).

Na obra *Discourse Strategies*, Gumperz ([1982], 2002) estuda a comunicação em interação, em particular, os processos interpretativos das trocas verbais e as *convenções de contextualização* (“contextualization conventions”) (Gumperz, [1982], 2002: 130-152). As conversações são “phénomènes organisés et contrôlés par des attentes partagées” (Gumperz, 1989a: 23), sendo estas expectativas sinalizadas e negociadas na interação.

Nesta perspectiva, a comunicação é uma atividade social que requer esforços coordenados de dois ou mais indivíduos: “Only when a move has elicited a response can we say communication is taking place” (Gumperz, 2002: 1). As convenções de contextualização organizam “expectativas partilhadas” (Gumperz, 1989a: 27) sem deixar de fazer pensar nas regras práticas que constituem os quadros de experiência.

A conversação envolve operações mecânicas constituídas socialmente e baseadas num sistema de regras, em que as trocas interacionais se realizam por meio da tomada de turnos por cada um dos participantes na interação, ou seja, pelo par adjacente. Na perspectiva do modelo da Sociolinguística Interacional, Gumperz ([1982], 2002) explica que a linguagem é uma construção interacional composta por dinâmicas de trocas verbais, em que o “envolvimento conversacional” é a base da compreensão linguística: “I believe that understanding presupposes conversational involvement” (Gumperz, 2002: 2).

O sucesso da interação depende da forma como os interactantes a coordenam e dos *indícios de contextualização* (“contextualization cues”)<sup>22</sup> que utilizam.

<sup>22</sup> Na perspectiva de (Gumperz, 1989a), as pistas de contextualização são pistas que os interactantes utilizam para que se possa inferir as intenções comunicativas e estas contribuem também para a sinalização de pressupostos contextuais. Existem a) pistas linguísticas como, por exemplo, o sistema de dar a vez de elocução, as escolhas sintáticas, as expressões fáticas nas sequências de abertura e de fecho; b) pistas paralinguísticas como ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional; c) pistas prosódicas como a entoação; d) pistas não verbais como os risos, a direção do olhar, os gestos e o movimento corporal. Estas pistas permitem a compreensão/interpretação da atividade linguística que está em jogo na interação. As pistas de contextualização permitem-nos criar “frames”/ “cenários” do que está em jogo na interação. Por exemplo, numa consulta médica, sabemos que há um esquema relativo ao modo



Uma vez envolvidos na conversação quer o locutor quer o alocutário

must actively respond to what transpires by signalling involvement, either directly through words or indirectly through gestures or similar nonverbal signals. The response, moreover, should relate to what we think the speaker intends, rather than to the literal meanings of the words used.

(Gumperz, 2002: 2)

No âmbito do modelo da SI, a noção de *intenção* é crucial na análise linguística e ultrapassa as abordagens abstratas e estruturais da linguagem, permitindo mostrar como as pessoas constroem o conhecimento social em interação.

Também o conceito de *convenções de contextualização* (“contextualization conventions”) é fundamental do ponto de vista deste modelo, na medida em que estas convenções servem de guia na monitorização da progressão da interação conversacional. As convenções de contextualização são adquiridas como resultado de uma participação individual em redes de relacionamento (Gumperz, 1980: 108). Onde existem redes diferentes, como acontece em ambientes étnicos mistos, a comunicação pode falhar. São as convenções de contextualização que permitem o cálculo das inferências conversacionais. O termo “convenção de contextualização” aplica-se para referir algumas pistas não lexicais e não gramaticais, embora sempre linguísticas, de inferência conversacional (Gumperz, 1980: 106).

Como explica o autor,

Nous faisons allusion à ces indices de signalement que nous considérons comme propres à des traditions spécifiques de communication, ainsi qu’aux stratégies de communication que ces indices constituent comme ‘conventions de contextualisation’.

(Gumperz, 1989a: 23)

“É esta análise das *convenções de contextualização* que permite distinguir a Sociolinguística Interacional de Gumperz (1982, 1989a) do modelo de Análise Conversacional; este último, de raiz etnometodológica, surgiu na intersecção das perspetivas de Goffman e Garfinkel, tendo como autores, J. Heritage, E. Schegloff, G. Gefferson e H. Sacks” (Almeida, 2014a: 99).

No modelo da SI, as *pistas* ou *indícios de contextualização* (“contextualization cues”) (Gumperz, 2002: 131) são fundamentais na interação. Gumperz define-as como

any feature of linguistic form that contributes to the signalling of contextual presuppositions. Such cues may have a number of such linguistic realizations depending on the historically given linguistic repertoire of the participants. [...] Unlike words that can be discussed out of context, the meanings of contextualization cues are implicit. They are not usually talked about out of context. Their signalling value depends on the participants’ tacit awareness of their meaningfulness. When all participants

---

como o médico faz as perguntas e que orientam o doente no sentido da interpretação do que se pretende. Na sala de aula, compreendemos que há um “frame” próprio do enquadramento pedagógico.

understand and notice the relevant cues, interpretative processes are then taken for granted and tend to go unnoticed.

(Gumperz, 2002: 131-132)

O estilo linguístico dos enunciados do locutor, as respostas do alocutário e os indícios que produzem assinalam, de forma sequenciada, de modo implícito, o seu acordo ou desacordo, organizam-se assim através do modo de falar do Outro. Sobre o sucesso da interação, confira-se a citação *infra* de Gumperz:

I would like to suggest that the signalling of speech activities is not a matter of unilateral action but rather of speaker-listener coordination involving rhythmic interchange of both verbal and nonverbal signs. In other words, a successful interaction begins with each speaker talking in a certain mode, using certain contextualization cues. Participants, then, by the verbal style in which they respond and the listenership cues they produce, implicitly signal their agreement or disagreement; thus they ‘tune into’ the other’s way of speaking. Once this has been done, and once a conversational rhythm has been established, both participants can reasonably assume that they have successfully negotiated a frame of interpretation, i.e. they have agreed on what activity is being enacted and how it is to be conducted.

(Gumperz, 2002: 167)

A *inferência conversacional* “is the situated or contextbound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess others’ intentions, and on which they base their responses” (Gumperz, 2002: 153), sendo parte integrante do próprio ato de conversar. Considerando que a inferência conversacional desempenha uma função de identificação das atividades de fala e que estas atividades são sinalizadas por signos linguísticos culturalmente específicos, então a capacidade para manter, controlar e avaliar a conversação é uma função de âmbito comunicativo e étnico<sup>23</sup> (Gumperz, 2002: 167).

De acordo com Deborah Tannen,

Gumperz 1982 shows that speakers use CONTEXTUALIZATION cues – prosodic and paralinguistic features, familiar formulaic expressions and conversational routines, and identifiable conventions for organizing and sequencing information – to signal not only what they mean to say, but also what SPEECH ACTIVITY they are engaged in, i.e., what they think they are doing at each point in the interaction. Gumperz departs from immediately preceding linguistic theory by placing at the core of his theoretical framework features which had previously been dismissed as marginal to the linguistic system.

(Tannen, 1992: 10)

No quadro teórico de Gumperz, outro elemento fundamental é a inferência conversacional, que pode ser considerada como “a function of identification of speech activities” (Gumperz, 2002: 167), contribuindo, assim, para a “ability to maintain, control and and evaluate conversation” (Gumperz, 2002: 167). No entanto, o autor lembra que a análise sequencial não

<sup>23</sup> Tradução nossa. No original: “It is clear, looking at conversation in this way, that if conversational inference is a function of identification of speech activities, and if speech activities are signalled by culturally specific linguistic signs, then the ability to maintain, control and evaluate conversation is a function of communicative and ethnic background” (Gumperz, 2002: 167).

pode, por si só, dar conta da interpretação situada. “It describes just one of the many indexical processes that affect inference” (Gumperz, 2001: 218). Por isso,

I argue that assessments of communicative intent at any point in an exchange take the form of hypotheses that are confirmed or rejected in the course of the exchange. That is, I adopt the conversation analysts’ focus on members’ procedures but apply it to inferencing. The analytical problem then becomes not just to determine what is meant, but to discover how interpretive assessments relate to the linguistic signalling processes through which they are negotiated.

(Gumperz, 2001: 2018)

Nesta perspetiva teórica, interagir “is to engage in an ongoing process of negotiation, both to infer what others intend to convey and to monitor how one’s own contribution are received” (Gumperz, 2001: 218), em que o conhecimento prévio (“background knowledge”) desempenha um papel fulcral no processo interpretativo (Gumperz, 2001: 218). A análise da SI centra-se na *inferência conversacional*, definida como “the interpretive procedure by means of which interactants assess what is communicatively intended at any one point in an exchange, and on which they rely to plan or produce their responses” (Gumperz, 2001: 219).

Acerca da inferência conversacional, Tannen explica que, de acordo com Gumperz (1982), não só os participantes inferem significado de palavras e frases à medida que estas ocorrem,

but they also make active predictions about what will come next, based on the line of interpretation suggested by on-going talk as measured against prior interactive experience. In Gumperz’s view, speakers do not follow conversational rules, but rather are guided by interpretative norms which are continually reinforced or revised in the light of on-going interpretation. The analysts’ task, then becomes one of interpreting specific instances of discourse, giving rise to label HERMENEUTIC for this approach.

(Tannen, 1992: 10)

De acordo com a autora, uma grande parte do trabalho de Gumperz e dos seus discípulos usa a comunicação intercultural “as a heuristic site” (Tannen, 1992: 10). Examinar as conversações nas quais a interação de diferentes sistemas de sinalização conduz a falsa interpretação das capacidades e intenções do Outro “affords insight into the processes of signaling and interpreting meaning which go unnoticed in successful interactions” (Tannen, 1992: 10). Nesta perspetiva, o sucesso da conversação, caracteriza-se por uma “finely tuned synchrony and microsynchrony, both within the behaviour of a speaker and among participants” (Tannen, 1992: 11).

Como esclarece Tannen,

This shared RHYTHM amounts to a musical component of language which allows participants to show LISTENERSHIP, to move between speaking and listening, to emphasize points, to establish cohesion and coherence, and to predict where important information is likely to come, all in a smooth and seamless way. When rhythm is not shared, speakers cannot participate comfortably, or may not be able to participate at all; they may either miss information entirely, or misjudge its relative significance.

(Tannen, 1992: 11)

Na interação, o *contexto* é um fator fundamental, enquanto conjunto de representações que os interactantes constroem na comunicação, com base na competência enciclopédica, a partir dos indícios de contextualização, de acordo com o conhecimento que detêm do mundo (Gumperz, 1989: 211). Deste modo, uma teoria geral das estratégias discursivas deve começar por especificar os conhecimentos linguísticos e socioculturais que têm de ser partilhados para se manter o envolvimento conversacional e ter em conta a determinação dos aspetos da inferência conversacional que leva à especificidade cultural, subcultural e situacional da interpretação (Gumperz, 1997: 3; cf. Almeida, 2012: 33).

Na perspetiva de Kerbrat-Orecchioni,

Context shapes utterances and utterances shape context in turn: this conception, which reconciles determinism and constructionism, is widely accepted today. Discourse is both an activity which is *conditioned* by the context and which *transforms* this very context: pre-existing to interaction, context is continuously renewed throughout.

(Kerbrat-Orecchioni, 2010: 83-94)

É a noção de “envolvimento conversacional” (“conversational involvement”) (Gumperz, 2002: 2) que permite compreender a dinâmica das interações por meio dos alinhamentos ou “footing” (Goffman, 1981: 128) que os participantes assumem em função do tópico em referência e do contexto situacional. Esta noção está intimamente relacionada com o cálculo das inferências conversacionais, responsável por garantir a criação de coerências semântico-pragmáticas inter e intradiscursivas. Neste sentido, o “envolvimento conversacional” é sinónimo de “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993; cf. Almeida, 2012: 66).

Participar nas trocas verbais é manter o envolvimento conversacional, para o qual é necessário conhecimento e capacidades que ultrapassam a competência gramatical exigida na decodificação de mensagens isoladas. Muitos dos problemas da comunicação residem nas inferências discursivas que impedem a progressão da interpretação na conversação. Com vista à consecução dos objetivos comunicativos, é necessário o recurso a estratégias comunicativas que pressupõem não só a competência gramatical, mas também o conhecimento da cultura de imersão.

Todavia, o estudo das inferências conversacionais requer hipóteses e procedimentos diferentes daqueles que são usados na análise gramatical e etnográfica. Assim, para analisar os processos inferenciais devem ser tidas em consideração as características próprias das trocas conversacionais. Duas dessas características são, como explica Gumperz, as seguintes:

(a) that interpretations are jointly negotiated by speaker and hearer and judgements either confirmed or changed by the reactions they evoke – they need not be inferred from a single utterance; and (b) that conversations in themselves often contain internal evidence of what the outcome is, i.e. of whether or not participants share interpretative conventions or succeed in achieving their communicative ends.

(Gumperz, 2002: 5)

A diversidade linguística e cultural que caracteriza as sociedades atuais parece ser responsável pelo aparecimento de problemas linguísticos que afetam a interpretação do discurso nas interações sociais. Muitos destes constrangimentos surgem nas trocas conversacionais entre participantes que, apesar de partilharem a mesma língua, manifestam diferenças socioculturais que impedem a interpretação do discurso, nas mais variadas situações comunicativas.

As diferenças de linguagem assumem um papel importante em sinalizar a informação, e em criar e manter *fronteiras subtis* (“subtle boundaries”) (Gumperz, 2002: 6) de poder, estatuto, papel e especialização profissional que compõem a vida social. Segundo o autor,

Any sociolinguistic theory that attempts to deal with problems of mobility, power and social control cannot assume uniformity of signalling devices as a precondition for successful communication. (...) It is in the area of urban affairs that sociolinguistic analysis can yield new insights into the workings of social process. By careful examination of the signalling mechanisms that conversationalists react to, one can isolate cues and symbolic conventions through which distance is maintained or frames of interpretation are created.

(Gumperz, 2002: 7)

Ao negociar os *quadros interpretativos* (“frames”), os participantes apoiam-se na contextualização de pistas linguísticas em interação com outros conhecimentos contextuais e sociais prévios. São as inferências que controlam a tomada de turnos, a sequência dos atos do discurso, a manutenção da continuidade temática e aspetos semelhantes da gestão do discurso. Em qualquer ponto da interação, a interpretação da *intenção* depende de decisões anteriores sobre como os segmentos do discurso se encaixam no discurso precedente e no discurso subsequente (cf. Gumperz, 1997: 178).

Como explicita Gumperz:

It is this process of reconciling levels of signalling, and the extent to which participants in an interaction can jointly negotiate interpretative frames rather than the mere evaluation of utterances, in relation to some a priori standard of appropriateness or context free grammatical rules, that determine the effectiveness of an interaction. When contextualization conventions are not shared, miscommunication may occur, and this may lead to pejorative judgment or conversational breakdown.

(Gumperz, 1997: 178-179)

Na comunicação, os mal-entendidos são mútuos e ocorrem sobretudo devido à natureza das situações interacionais e dos padrões pelas quais as palavras são *avaliadas* e não tanto pelas realidades linguísticas ou culturais propriamente ditas (Gumperz, [1982], 1997).

No que respeita à educação, este sociolinguista considera que a investigação, em ambientes de sala de aula, evidencia “inequalities in educational achievement are in large part attributable to differential learning” (Gumperz, 1997: 28). Isto é, falantes de dialetos e de línguas minoritárias aprendem menos do que aqueles que falam a língua padrão em casa, mesmo quando frequentam

a mesma escola e estão expostos a ambientes de aprendizagem semelhantes. Para se compreender o papel da linguagem na educação e no processo social, em geral, “we need to begin with a closer understanding of how linguistic signs interact with social knowledge in discourse. This requires a new perspective on both linguistic and social aspects of communicative processes” (Gumperz, 1997: 29).

No que respeita à escolaridade, a perspetiva da SI é de que a interação na sala de aula é guiada por um “processus d’inférence conversationnelle fondé sur la perception des participants d’indices verbaux et non verbaux qui ‘contextualisent’ le cours de l’activité langagière quotidienne” (Gumperz, 1989a:130). Deste modo, cada um cria e assinala os esquemas que servem de quadros (*frames*) às interpretações dos outros participantes, dando origem a uma rede coerente de significações (Gumperz, 1989a: 130) que permite o avanço da interação e a construção de eventos específicos. Estes fenómenos conversacionais “transitoires et transitionnels” fornecem um fio temático contínuo que possibilita aos interactantes construir uma sequência inferencial específica (cf. Gumperz, 1989: 130). Neste modelo teórico, a transmissão social do saber é o produto de uma experiência comunicativa gerada de forma interativa, por meio da qual podemos compreender as complexidades que estão envolvidas na aprendizagem (cf. Gumperz, 1989: 130).

A comunicação da sala de aula, pela sua especificidade, constitui-se como uma realidade complexa, enquanto prática social institucionalizada, que nos propusemos investigar. Assim, estudamos as estratégias discursivas (Gumperz, 1982, 1997, 2002), as rotinas verbais, os dispositivos conversacionais e as práticas discursivas que permitem a construção dos papéis discursivos dos interlocutores (professor-alunos), nas interações verbais, com vista a determinar o modo como se organizam as relações interlocutivas e interativas do discurso pedagógico, à luz das teorias da Sociolinguística Interacional.

### 2.2.1. A ordem interacional

O estudo da interação verbal em diferentes contextos situacionais explica o modo como os interlocutores reconhecem a ação que o enunciado do locutor desempenha e a forma apropriada e coerente como o alocutário responde, por meio da mobilização de regras pragmáticas essenciais para a interpretação do enunciado.

E. Goffman (1973, 1974, 1981, 1983) centra-se nas interações sociais do indivíduo e na construção da ordem interacional (“footing”) (Goffman, 1981), segundo a qual o “eu” tem uma

natureza ritual e a interação face a face é organizada à volta da proteção do território do “eu”, isto é, da identidade individual e das suas faces: “One’s face then, is a sacred thing, and the expressive order required to sustain it is therefore a ritual one” (Goffman 1967: 19; cf. também Rawls 1987: 139). A aceitação mútua na interação social parece ser a característica estrutural básica da interação, especialmente na interação da conversa face a face.

O “ser social” é um produto dramaturgico da interação social e a ordem interacional tem uma existência independente de quaisquer estruturas ou indivíduos (Goffman 1967: 19; Rawls 1987: 139). Goffman considera que a relação do indivíduo com o grupo é uma relação necessária, na medida em que a participação em qualquer contacto com o Outro é um compromisso, “an involvement in the face of others that is as immediate and spontaneous as he has in his own face” (Goffman 1967: 6; Rawls, 1987: 141). Uma das regras básicas da interação é o compromisso moral (“moral commitment”) para o trabalho de consenso (“working consensus”); quando este é violado, a interação termina. Para Goffman, o significado é uma produção constitutiva no grupo e por meio do desempenho do grupo, sendo um produto de um trabalho consensual e um compromisso para a ordem interacional.

A teoria de Goffman tem enfoque na apresentação dos constrangimentos do encadeamento sequencial da conversação e nas necessidades do “eu”, estando a noção de confiança direcionada para a ordem interacional *sui generis*. Assim, a perspetiva goffmaniana defende a existência de uma ordem interacional, ou seja, uma ordem do “eu” e um domínio que depende do mútuo acordo entre os atores sociais.

Os quadros ou enquadramentos (“frames”) (Goffman, 1981) designam o contexto da realidade e a estrutura mental incorporada nessa realidade. De acordo com o autor, os “frames” primários são constituídos aprioristicamente ou instituídos pela sociedade e os “frames” secundários correspondem à alteração realizada pelos sujeitos sobre os “frames” primários, ou seja, representam a capacidade do indivíduo para modificar a realidade instituída em função das suas necessidades comunicativas na interação social (Rawls, 1987).

Os estudos de Goffman (1967)<sup>24</sup> permitem constatar que os processos de interação verbal obedecem a determinadas estruturas de participação. Nessas estruturas, os intervenientes, enquanto falantes e ouvintes, revelam desempenhar, ao interagirem face a face, papéis sociais e discursivos que determinam quer a configuração quer a compreensão das interações verbais. Os

---

<sup>24</sup> Na senda dos estudos de Austin (1962), Goffman (1967) considera que, por meio da linguagem, somos capazes de fazer coisas, isto é, a linguagem é ação, porque dizer é fazer.

diferentes *alinhamentos* que os falantes assumem para si e para os seus interlocutores na produção e receção de enunciados são constituídos por mudanças na postura, no ritmo, na ênfase e na tonalidade da voz, assim como nos níveis morfossintático e semântico da própria língua, funcionando como instruções ou enquadramentos (“frames”) que servem para orientar o ouvinte na compreensão do conteúdo referencial da mensagem, situando o sentido implícito de cada situação comunicativa.

E é nesta linha de análise da *ordem interacional* que ocorre em diferentes discursos que se torna pertinente referir os estudos linguísticos que estudam aspetos da organização e funcionamento das interações realizadas em contexto institucional em confronto com as que se concretizam em contextos mundanos.

Com enfoque nos modelos de Análise do Discurso, da Análise Interacional, da Pragmática das sequências discursivas e da Sociolinguística Interacional, Almeida (2009, 2010a,b, 2012a, 2013a,b) estuda as interações verbais em contextos institucionais, designadamente em emissões noturnas de programas de rádio portugueses e explica que as trocas discursivas nos contextos de interação na rádio são fortemente ritualizadas, o que revela que os interactantes conhecem a forma como devem realizar as estratégias discursivas específicas destes contextos institucionais, contribuindo para a manutenção de uma *ordem interacional* (Goffman, 1987; Almeida, 2012a, 2013a,b).

Considerando os contextos educativos e as interações que aí ocorrem, D. Schiffrin (1996) tem como enfoque analítico a confluência de uma multiplicidade de linhas de análise saídas da chamada Análise do Discurso (Schiffrin; Tannen; Hamilton 2001a: 5). Nestas linhas integram-se a Sociolinguística Interacional e outros modelos de análise da Linguística do Discurso. Na perspetiva da autora, as identidades que adotamos “(...) help produce social order and stability and, hence, actually help to give social institutions their meanings and foundational structures” (Schiffrin, 1996: 308). Segundo a autora, quando professores e alunos “(...) learn the expectations and obligations of classroom interactions, they are acquiring social identities” (Schiffrin, 1996: 308). A sua dependência a estas identidades e os comportamentos através dos quais essas identidades são apresentadas também reforçam a estrutura social das salas de aula e das escolas (Schiffrin, 1996: 308).

Schiffrin (1996) considera que as escolas e as salas de aula contêm uma ampla variedade de recursos que permitem o desempenho de diferentes papéis sociais associados à educação, sendo estes recursos materiais (a organização física das salas de aula, a disposição dos lugares e



das secretárias, os recursos educativos) e simbólicos (os códigos explícitos de vestuário, os códigos implícitos de comportamento verbal, os procedimentos de avaliação e a disciplina). A disposição dos lugares constitui um exemplo da relação de identidade com os recursos materiais e simbólicos na sala de aula, na medida em que os professores organizam o espaço das suas salas de aula para que os alunos estejam face a face e que o(a) professor(a) esteja no topo da sala. Assim, estes realinhamentos “(...) are both a material and a symbolic resource for the creation of social identities” (Schiffrin, 1996: 310).

O estudo de Goffman (1971) sobre a organização social do envolvimento na comunicação e os rituais sociais é, segundo Schiffrin (1996), importante para a sala de aula: “(...) the relationship between involvement and shared knowledge is clearly relevant to classroom settings. We know from Gumperz’s work that involvement both requires and creates shared knowledge. [...] A typical day at school, or a typical classroom period, requires many different kinds of involvement from students” (Schiffrin, 1996: 319). A análise do envolvimento na conversação “illustrates the interdependency between the ideas of Goffman and Gumperz that may be useful for our understanding of the classroom” (Schiffrin, 1996: 318).

Schiffrin explica que:

Goffman’s focus on social interaction complements Gumperz’s focus on verbal communication: Goffman describes the social and interpersonal contexts that provide the presuppositions that Gumperz finds so crucial to the inferencing of meaning. Thus interactional sociolinguistics can be used to identify different kinds and levels of contexts, to conceptualize the organizational and interpretative role of contexts, and to describe how linguistic aspects of utterances allow us to draw situated inferences about what others say, mean, and do. In brief, interactional sociolinguistics provides analysis of how language works along with participants’ understandings of social context to allow the inferencing of meaning.  
(Schiffrin, 1996: 320)

Com efeito, Rymes (2009) considera que as nossas salas de aula “contain an intense meeting of minds. Each mind brings its habits, memories, fears, desires, and relationships that frame our talk and often unwittingly influence the twists and turns of our interactions” (Rymes, 2009: 193). Os “frames” ou *enquadramentos* consistem nos contextos sociais e interacionais que envolvem os enunciados individuais e constituem simultaneamente recursos e responsabilidades para a compreensão do que acontece na aula. Os enquadramentos são responsáveis pelo modo como se realiza a tomada de turnos, pela forma como se interpretam os indícios de contextualização (“contextualization cues”) (Gumperz, [1982], 1997; 2002), e por tudo aquilo que é considerado conhecimento, nas aulas. Para Rymes, o enquadramento

is a specified context for our words that can imbue them with meaning and make our listeners look for more meaning. Frames can force us to reserve judgment and give other voices the benefit of the doubt. In this way, ‘framing’ is an ideal metaphor: The frames around talk function a lot like frames around

pictures. [...] Frames around talk can also function to make us notice the import of the framed message. This means the frames we, as teachers, bring into the classroom and put around our students' talk and writing can play an important role in bringing students' concerns into the foreground – transforming their humble voices into powerful ones that can affect the world.

(Rymes, 2009: 199)

Goffman (1974) designa “ratified participants” os alunos, enquanto alocutários que, na aula, ouvem a exposição do professor, e chama “un-ratified participants” ou espectadores (“bystanders”) os professores que, enquanto alocutários, ouvem o discurso dos alunos durante a realização das atividades em pequenos grupos. Na sala de aula, “ratified or unratified status fluctuates constantly” (Rymes, 2009: 210) cabendo ao professor negociar o seu papel enquanto espectador para controlar o discurso e a aprendizagem nas aulas.

A interação conversacional tem “uma dimensão accional, causativa, sobre o alocutário, visando a modificação dos estados atitudinais deste último” (Almeida, 2012a: 54). Deste modo, os processos de *figuração* (“face work”) (Goffman, 1974) visam mitigar ou atenuar as potenciais ameaças das faces dos participantes ou FTA (Face Threatening Acts), bem como reforçar atos não ameaçadores ou FFA (Face Flattering Acts) (Brown & Levinson, [1978], 1987). A face é o valor social positivo, ou seja, a imagem que o participante na interação revela de si e que é aceite socialmente. A preservação e a salvaguarda da face dos participantes é um dos objetivos essenciais dos “rituais de interação”.

### 2.2.2. A cortesia e a descortesia

No decorrer da interação conversacional, o trabalho de *figuração* permite o estabelecimento e a manutenção do equilíbrio entre as faces, por meio de rituais verbais, ou seja, por meio de estratégias discursivas de valorização das faces e de estratégias de evitação da ameaça das faces, que integram o sistema de delicadeza positiva e de delicadeza negativa (Brown e Levinson, [1978], 1987). A cortesia/delicadeza consiste num conjunto de estratégias de “suavização ou salvamento da face” (de “figuração” ou *face work*) (Goffman, 1974) que explica o funcionamento dos “rituais de interação”.

Segundo o Princípio Linguístico da Cortesia, todo o ser social tem duas faces: “a face negativa”, que corresponde ao que Goffman designa o “território do eu” (a integridade do seu território corporal, espacial, ou temporal, bens materiais e cognitivos) e “a face positiva” que corresponde ao narcisismo e ao conjunto de imagens valorizadoras que os interlocutores constroem ou tentam impor na interação (ou seja, a necessidade de ser reconhecido e apreciado

pelo Outro) (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992: 167-180). Deste modo, “em toda a interação dual, existem quatro faces que se colocam em presença” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 169).<sup>25</sup>

No desenvolvimento da interação os participantes são levados a executar um determinado número de atos verbais e não-verbais que constituem potenciais ameaças para uma ou para a outra das quatro faces, designados atos ameaçadores (*Face Threatening Acts* – FTA (s)) (Brown e Levinson, [1978], 1987). A perda da face é uma derrota simbólica que tentamos evitar a nós próprios e aos outros. Assim, os participantes na interação realizam diversas estratégias de cortesia, enquanto meio de conciliar o desejo mútuo da preservação das faces (Brown e Levinson, [1978], 1987).

À noção de “salvar a face” junta-se a noção de FTA, mas também a de desejo de preservação das faces (*face want*) (Goffman, 1974), isto é, as faces são, ao mesmo tempo e contraditoriamente, o alvo das ameaças permanentes e o objeto de um desejo de preservação. Para resolver esta contradição, os interactantes realizam um trabalho de figuração (*face work*) (Goffman, 1974) ou, dito de outro modo, realizam diversas estratégias de delicadeza (Brown & Levinson, [1978], 1987).

R. Lakoff (1973) considera que a cortesia/delicadeza tem a função de reforçar as relações interpessoais, no sentido de evitar ofender o outro, propondo como normas de competência pragmática: “seja claro” e “seja delicado”. No entanto, estas regras podem entrar em conflito, na medida em que, se um falante tiver que escolher entre ser claro e ser delicado, “politeness supersedes, because it is more important to avoid conflict than to achieve clarity” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 136). Por isso, a autora divide a segunda norma em três regras de cortesia: (i) Don’t impose; (ii) Give options; (iii) Make A feel good – Be friendly” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 136).<sup>26</sup> Cada uma destas regras requer um tipo de cortesia diferente. Assim, para a cortesia formal (“*Formal Politeness*”) é necessário seguir a primeira regra, para a cortesia informal (“*Informal Politeness*”) é necessário seguir a segunda regra e para a cortesia íntima (“*Intimate Politeness*”), a terceira regra. Ou seja, o modelo de delicadeza de R. Lakoff apresenta um sistema de regras para cada um dos diferentes níveis de formalidade que se estabelece nas relações humanas (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 136). Este modelo tem sido criticado, designadamente, por Fraser (1990), por não ser claro sobre, por exemplo, “how the speaker or hearer is to assess the level of politeness that is required for each particular situation” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 136).

<sup>25</sup> Tradução livre da autora. No original: “Dans toute interaction duelle, ce sont donc quatre faces qui se trouvent en présence” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 169).

<sup>26</sup> O ‘A’ refere-se ao ouvinte: “By ‘A’ here Lakoff refers to the hearer” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 136).

Com base no Princípio de Cooperação de Grice, G. Leech (1983)<sup>27</sup> apresenta o Princípio de Cortesia, no qual destaca seis máximas que refletem o comportamento dos locutores na regulação do equilíbrio social e que são: (i) a máxima do tato, (ii) a máxima da generosidade, (iii) a máxima da aprovação, (iv) a máxima da modéstia, (v) a máxima da concordância e (vi) a máxima da simpatia. No modelo de Leech (1983), o autor distingue entre “cortesia relativa” ou *Relative Politeness* e “cortesia absoluta” *Absolute Politeness* (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 138; itálico dos autores), mas Leech (2014) reformula o Princípio de Cortesia designando-o Estratégia Geral de Cortesia ou *General Strategy of Politeness* (GSP), que inclui todas as máximas anteriormente formuladas (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 139).<sup>28</sup>

Estes autores esclarecem que a distinção entre delicadeza positiva (“pos-politeness”) e delicadeza negativa (“neg-politeness”) que Leech (2014) apresenta não corresponde exatamente com a cortesia positiva e a cortesia negativa de Brown e Levinson ([1978], 1987), na medida em que as máximas orientadas para o alocutário *O* correspondem a “*pos-politeness*” e as orientadas para o locutor (*S*) correspondem a “*neg-politeness*”. Como explicam Alba-Juez e Mackenzie,

*pos-politeness* is the kind of politeness involved in, for instance, praising someone, whose purpose is to place a high value on *O*'s qualities, and *neg-politeness* is the kind of politeness used for instance in making a request, which has a negative purpose because it is intended to avoid offense by mitigating the imposition on the hearer.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 139)

Sobre a reformulação da teoria de Leech (2014), Alba-Juez e Mackenzie (2016) destacam o facto de o autor escrever sobre uma “*pragmalinguistic politeness scale* and a *sociopragmatic politeness scale*” em substituição daquilo que inicialmente designava *absolute* and *relative politeness*, respectively” (Alba-Juez e Mackenzie, 2016: 141). O primeiro conceito refere-se ao facto de as realizações linguísticas poderem ser ordenadas numa escala de cortesia enquanto mantém o contexto invariante/invariável. Esta escala é unidirecional e está relacionada com a interpretação das formas lexicogramaticais e semânticas. O segundo conceito, designado sociopragmático, é uma escala bidirecional que se refere ao tipo de cortesia relativa às normas particulares de um determinado grupo, sociedade ou situação, de acordo com o contexto (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 141-142).

O modelo de cortesia/delicadeza de P. Brown e S. Levinson ([1978], 1987),<sup>29</sup> relacionado

<sup>27</sup> *Principles of pragmatics* (1983), London, Longman.

<sup>28</sup> Alba-Juez e Mackenzie (2016: 139) citam Leech (2014) que define a Estratégia Geral de Cortesia ou *General Strategy of Politeness* (GSP) do seguinte modo: “In order to be polite, S expresses or implies meanings that associate a favourable value with what pertains to *O* or associates an unfavourable value with what pertains to S (S= self, speaker)” (Leech, 2014: 90).

<sup>29</sup> *Politeness: Some Universals in Language Usage* (1987) Cambridge University Press.

com a Teoria das Faces de E. Goffman (1974), fundamenta-se no respeito do indivíduo enquanto ser ou entidade social, baseando-se na distinção entre “delicadeza negativa” e “delicadeza positiva”. A delicadeza negativa liga-se à ideia de proteção do “território do eu”, por sua vez, a delicadeza positiva diz respeito à valorização da imagem do alocutário e sempre que o desejo de preservação da face entra em conflito com os desejos do Outro, esses desejos e os atos de fala podem constituir uma ameaça para a manutenção da face, razão pela qual estes atos são designados *Face Threatening Acts* (ou FTAs). A delicadeza negativa consiste em evitar os “Face Threatening Acts”, isto é, atos ameaçadores para a *face*; enquanto a delicadeza positiva consiste em realizar atos intrinsecamente delicados, valorizando um e/ou o outro lado das faces do alocutário (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

H. Carreira (1995) analisa o sistema linguístico da delicadeza em português tomando em consideração o “*systeme coherent de la politesse*” de Kerbrat-Orecchioni (1992), segundo o qual, a construção de um sistema de delicadeza, cuja máxima é “seja delicado” assenta em três eixos fundamentais: os princípios que regem o comportamento do locutor (relativamente a ele próprio e ao seu interlocutor), os princípios relativos à delicadeza negativa *vs.* positiva, e os princípios relativos à face negativa e à face positiva. A partir destes eixos, distinguem-se quatro tipos de delicadeza: delicadeza negativa para com a face negativa (por exemplo, um pedido de desculpa, por qualquer violação de “território do eu”); delicadeza negativa para com a face positiva (por exemplo, a atenuação de uma crítica); delicadeza positiva para com a face negativa (proposta de ajuda); delicadeza positiva para com a face positiva (por exemplo, o elogio) (Carreira, 1995: 85).

A autora propõe os seguintes tipos de processos linguísticos para o estudo da delicadeza em sentido restrito, isto é, orientada para o alocutário: fórmulas e rotinas; processos de indireção e de desatualização modal e/ou temporal e estratégias conversacionais. Assim, para cada tipo de delicadeza, e segundo a proposta de Kerbrat-Orecchioni (1992: 183-191), a autora apresenta algumas atualizações em português dos processos linguísticos:

– Delicadeza negativa para com a face negativa – *máxima do tato* (Leech, 1983): evitar ordens brutais. A injunção do ato direto de ordem pode ser expressa de forma mais ou menos delicada: quanto mais indireta, mais delicada. Pode ser apresentada através da expressão da “sugestão” e do “desejo”. O ato diretivo de ordem com a fórmula de delicadeza (por favor, se faz favor) aproxima-se do simples ato direto de ordem. É de referir aqui a importância da entoação: *O senhor, saia!* / *Estimado senhor, saia!* As fórmulas de delicadeza, neste caso, atenuam a brusquidão da ordem. Outra forma de realizar com delicadeza um acto diretivo é fazê-

lo através da expressão de um “desejo”: *Eu preferia* ou através da expressão de um “conselho” / “sugestão” / “encorajamento”: *Não será melhor sair?* Para evitar perguntas indiscretas, a pergunta é precedida ou seguida de “pedido de desculpa” ou de “pedido de assentimento”: *Desculpe a pergunta, mas em que ano nasceu?*

– Delicadeza negativa para com a face positiva – *máximas do acordo, da aprovação, da simpatia* (Leech, 1983): evitar críticas desagradáveis ou demasiado veementes – a atenuação da crítica pode ser feita por vários processos: a modalização epistémica com valor de incerteza: *Será mesmo assim*; o acordo com marca de cedência (acordo parcial – mas) e que orienta a conclusão em sentido oposto: *Sim, mas não será que ...*; a escolha de uma forma verbal impessoal ou de 1.<sup>a</sup> pessoa do plural (modalidade deôntica): *Temos de ter em conta*; o desacordo, precedido de fórmula de expressão de ocasionalidade: *Por acaso, não estou de acordo*, ou por meio do uso de “lá”: *Não estou lá muito de acordo*; o desacordo, atenuado ou não, precedido de pedido de desculpa, de esclarecimento das intenções positivas do locutor: *Desculpe, mas não estou de acordo*.

– Delicadeza positiva (atos intrinsecamente não ameaçadores).

– Delicadeza positiva para com a face negativa – *máxima do tato* (Leech, 1983): ao oferecer presentes / ajuda, etc. minimiza-se o que se oferece: *Tenho aqui uma pequena lembrança*, (“pequena” é um “atenuador do discurso”) que pode ser seguida pela valorização dos serviços prestados: *Obrigada por toda a ajuda que me deu* e ainda a minimização da ajuda: *Quando quiser, estou ao dispor. / Disponha, por favor*. O ato de oferta (híbrido, na sua essência) é geralmente indireto: *Se lhe puder ser útil (será com muito gosto)* e a ajuda, se referida, é minimizada: *Não me custa nada. / Que importância tem?*

– Delicadeza positiva para com a face positiva – *máximas de aprovação, de acordo, de simpatia* (Leech, 1983). Na manifestação de acordo, a ênfase recai em diferentes processos: pode limitar-se à entoação, recorrer a marcas linguísticas como: *Sim, sim / Sim, pois / Com certeza...* Na manifestação de elogios, a ênfase dá-se em escolhas lexicais em séries sinonímicas (lindo, em vez de bonito), uso do advérbio de quantidade (muito/muitíssimo). Na manifestação de agradecimentos, a ênfase é feita através de fórmulas reforçadas: *Agradeço-lhe imenso / Muitíssimo agradecido*. O convite pode ser formulado por um imperativo acompanhado de uma entoação como um desafio cúmplice: *Vem jantar connosco! O convite sentido como imposição: Seria um grande prazer recebê-lo*. (cf. Carreira, 1995: 86-93).

Com vista a não colocarem em risco as suas duas faces (positiva e negativa) os

interlocutores usam estratégias discursivas de delicadeza positiva (valorização de uma das faces do alocutário) e de delicadeza negativa (evitação de ameaça de uma das faces do alocutário). O processo de *figuração* das interações verbais realiza-se de modo indireto. Um ato literal de pergunta com valor ilocutório derivado ou indireto de oferta, (por exemplo, a oferta de uma fatia de bolo de chocolate) resulta do facto de o locutor não saber se o alocutário quer aceitar a oferta e tenta negociá-la através da pergunta que formula. À aceitação segue-se o agradecimento, que é uma manifestação discursiva de delicadeza para com a face positiva do alocutário e que estabelece o equilíbrio das faces dos interlocutores.

A oferta consiste numa estratégia discursiva de delicadeza positiva para com a face negativa do alocutário. A recusa reativa da oferta exige um pedido de desculpa. Ao recusar a oferta o alocutário ameaça a face positiva do locutor que oferece algo e exige uma justificação, de modo a evitar que o locutor fique ameaçado na sua face positiva. A justificação é uma estratégia de delicadeza negativa. A recusa de um ato de oferta sem justificação pode levar o locutor a implicar que a sua oferta carece de valor, por isso, surge o ato de pedido de desculpa (Almeida, 1998: 185).

Para a definição de delicadeza, Kerbrat-Orecchioni (1992) entende que, da delicadeza relevam todos os aspetos do discurso que (i) são regidos por regras; (ii) intervêm ao nível da relação interpessoal e que (iii) têm por função preservar o carácter harmonioso desta relação, sendo que a ideia de relação interpessoal harmoniosa surge como o ponto de contacto entre a delicadeza e os princípios de inferência. A cooperação para alcançar o objetivo comum subentende uma relação interpessoal harmoniosa, da mesma forma, a pertinência ótima sugere a instauração ou a continuação duma relação interpessoal harmoniosa mantida pela entrada sucessiva de contribuições reciprocamente pertinentes. Se a harmonia interpessoal desaparece, não é possível cooperar e deixa de haver interesse pela pertinência ótima.

Na obra *Les interactions Verbales*, C. Kerbrat-Orecchioni (1992) apresenta um “sistema coerente de delicadeza”, com base nos princípios de P. Brown e S. Levinson ([1978], 1987) e nas máximas de G. Leech (1983), cujo princípio fundamental é “seja delicado”. Este sistema visa explicitar as manifestações linguísticas de delicadeza nas interações verbais entre os interlocutores. Na perspetiva da autora, parece evidente que “la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu’il s’agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonelle, qu’il s’agit de réguler” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 159).

O modelo de Brown e Levinson ([1978], 1987), centrado no respeito do indivíduo

enquanto ser social, propõe a distinção entre a delicadeza negativa e a delicadeza positiva.

Sobre este modelo, Kerbrat-Orecchioni declara:

la politesse négative sera de type abstentionniste, consistant à éviter de commettre un FTA, ou à la rigueur si l'on est amené à en commettre, à en adoucir la violence par quelque procédé de 'redressement'; la politesse positive consistera au contraire à accomplir un acte intrinsèquement poli, c'est-à-dire valorisant pour l'une et l'autre des faces de A.

(Kerbrat-Orecchioni, 1992: 177)

Brown e Levinson (1987) consideram três fatores fundamentais na orientação das escolhas das manifestações linguísticas de delicadeza e que são, em primeiro lugar, a relação com o poder; em segundo lugar, a distância social e, em terceiro lugar, o peso da imposição, isto é, o grau de “ameaça” para a face dos interlocutores,<sup>30</sup> cujo modelo se relaciona com a Teoria das Faces de E. Goffman.

Kerbrat-Orecchioni (1992) foca-se nos princípios orientados quer para o alocutário quer para o locutor e explica:

Les principes A-orientés représentent la politesse au sens strict: avec ses deux versants, négatif et positif, elle consiste à ménager ou valoriser les faces d'autrui. Quant aux principes L-orientés, leur rôle est secondaire, mais néanmoins nécessaire si l'on veut rendre compte dans sa globalité du fonctionnement de la politesse.

(Kerbrat-Orecchioni, 1992: 185)

Assim, distingue quatro tipos de delicadeza: (i) delicadeza negativa para com a face negativa, como, por exemplo, um pedido de desculpa por uma violação do “território do eu”; (ii) delicadeza negativa para com a face positiva, como, por exemplo, a atenuação de uma crítica; (iii) delicadeza positiva para com a face negativa, como, por exemplo, a proposta de ajuda; (iv) delicadeza positiva para com a face positiva, como, por exemplo, o elogio. A delicadeza negativa consiste em evitar ou atenuar os “atos verbais ameaçadores” para com a face negativa e para com a face positiva do alocutário, e a delicadeza positiva consiste em produzir “atos verbais valorizadores” da face negativa e da face positiva do alocutário.

A cortesia negativa orientada para o locutor consiste em proceder de modo a não perder ostensivamente a sua face negativa e a sua face positiva; os princípios desfavoráveis ou “masochistes” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 185) e que entram em contradição com os anteriores consistem em evitar ou atenuar os atos valorizadores da sua face negativa e da sua face positiva. A cortesia negativa consiste em evitar realizar atos ameaçadores para com a sua face negativa e

---

<sup>30</sup> Brown e Levinson reconhecem que, segundo as várias culturas, poderão existir outras normas, sendo possível ajustar as categorias apresentadas, na medida em que, o que é aceitável para uma cultura, para outras pode não o ser.



para com a sua face positiva (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 184). Trata-se de um discurso de minimização da ameaça ou evitação, de desvalorização, no qual intervém “a lei da modéstia” de Leech, que recomenda “d’éviter ou de minimiser les anti-menaces contre sa propre face positive; qui veut dire: que l’on ne doit pas se glorifier soi-même, et manifester des vanités – l’autoglorification” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 186).

A cortesia positiva consiste em efetuar qualquer ato “anti-ameaçador”, quer dizer, valorizador para a face positiva ou negativa do destinatário. A estes atos anti-ameaçadores que valorizam a imagem do Outro, Brown e Levinson ([1978], 1987) designaram FFA (*Face Flattering Acts* – FFA (s)). Por conseguinte, a cortesia consiste em poupar as faces do Outro, suavizando os atos ameaçadores (FTAs), ou produzindo atos valorizadores das faces do Outro (FFAs) (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 167-180). Os princípios constitutivos do sistema de delicadeza “reflètent et s’inscrivent dans les comportements linguistiques qu’adoptent au cours de l’interaction les sujets parlants” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 191).

A cortesia proposta por Brown e Levinson ([1978], 1987) está “intimately connected with compensating for the threats to face that are inherent in the various types of FTA” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 148). Todavia, na interação, os “atores sociais” (de acordo com a análise de Goffman) ou “interactantes” (segundo a AC) não se limitam a evitar a ameaça das faces, na medida em que muitas vezes, as faces do interlocutor são ameaçadas, de forma propositada, agindo indelicadamente. Os aspetos relacionados com a descortesia têm levado alguns investigadores a estudar o fenómeno da descortesia, dando origem às “Theories of Impoliteness” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157). O estudo da descortesia permitiu aos investigadores evitar estabelecer a dicotomia entre dois polos: o da cortesia e o da descortesia, tendo considerado o fenómeno da descortesia como um “continuum along which numerous types of behavior can be found” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157).

Os autores consideram importante e necessário realçar a existência de uma “very intimate association between impoliteness and emotion” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157). Assim, esclarecem que “it is in fact a matter of common knowledge that impoliteness may be caused by or may arouse feelings of anger or humiliation, and thus negative emotional reactions are a common feature of most instances of impoliteness” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157). Alba-Juez e Mackenzie (2016) referem M. Terkourafi (2016), segundo a qual, a estreita ligação entre descortesia e emoção “is a final point on which politeness and impoliteness differ: while impoliteness is almost universally associated with negative feelings, politeness can arise from or

trigger a varied gamut of emotions, and may even pass unnoticed” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157).

J. Culpeper e S. Kaul de Marlangeon desenvolveram a Teoria da Descortesia/Indelicadeza, a partir das estratégias de delicadeza de Brown e Levinson (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158).<sup>31</sup> Ao considerar que algumas áreas da delicadeza não estão bem representadas no modelo de Brown e Levinson ([1978], 1987), Culpeper (1996) propõe um quadro de indelicadeza, no qual, para cada uma das superestratégias de delicadeza é apresentada uma superestratégia de indelicadeza que “attacks face instead of enhancing or supporting it” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158). A sua taxonomia inclui as seguintes estratégias: (i) Bald on record impoliteness; (ii) Positive impoliteness; (iii) Negative impoliteness; (iv) Sarcasm or mock politeness; (v) Withhold politeness (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158-159).<sup>32</sup>

Culpeper (2005) define descortesia/indelicadeza do seguinte modo: “Impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behavior as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2)” (2005: 38)” (Culpeper, 2013: 5; Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 160).<sup>33</sup> Num estudo mais recente, o autor reformula esta definição, propondo a seguinte:

Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviours occurring in specific contexts. It is sustained by expectations, desires and/or beliefs about social organisation, including, in particular, how one person’s or a group’s identities are mediated by others in interaction. *Situated behaviours are viewed negatively – considered ‘impolite’ – when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one thinks they ought to be.* Such behaviours always have or are presumed to have emotional consequences for at least one participant, that is, they cause or are presumed to cause offence.

(Culpeper, 2013: 5)

Para além das Teorias da Cortesia e da Descortesia que constituem um dos maiores sucessos dos estudos pragmáticos, a Teoria da Relevância consiste noutra grande realização da Pragmática Linguística. O Princípio da Cooperação e o Princípio da Relevância estão ligados ao fenómeno da cortesia e o respeito pelo Outro está presente de forma implícita: “(...) quiconque comunique présume apporter quelque chose à autrui; il présuppose la pertinence de son propos” (Simonin s/d: 23).

<sup>31</sup> J. Culpeper, no âmbito da língua inglesa e S. Kaul de Marlangeon, no âmbito da língua espanhola, foram os pioneiros no estudo do fenómeno da delicadeza, ao incluir um campo mais vasto de estratégias do que aquelas apresentadas por Brown e Levinson ([1978], 1987).

<sup>32</sup> Por considerar que o modelo de delicadeza de Brown e Levinson não contempla aspetos paralinguísticos ou delicadeza não verbal, Culpeper (1996) apresenta exemplos de indelicadeza nestas áreas, como os gritos e a evitação do contacto visual (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 159).

<sup>33</sup> Na perspetiva de Kaul de Marlangeon (1995), a taxonomia das estratégias de cortesia de Brown e Levinson servem de base para a taxonomia das estratégias de descortesia, pois ambas se complementam. A autora considera o fenómeno da delicadeza “as a continuum, within which she contends there is a natural grading for impoliteness” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 160).

O modelo inferencial de comunicação de Sperber e Wilson ([1986], 2001),<sup>34</sup> também designado modelo de comunicação inferencial ostensiva, é construído a partir das teorias de Grice, segundo o qual, o ouvinte infere a intenção de o falante comunicar a partir da evidência manifestada para esse fim. No estudo da comunicação, o interesse dos autores reside nas capacidades cognitivas concetuais, definindo o ambiente cognitivo total de um indivíduo como o conjunto de todos os fatores que ele é capaz de apreender ou de inferir, isto é, “todos os factores que lhe são manifestos” (Sperber & Wilson, 2001: 80). Nesta perspetiva, “o ambiente cognitivo total de um indivíduo é uma função do seu ambiente físico e das suas capacidades cognitivas” (Sperber & Wilson, 2001: 80). Os autores defendem que a cognição humana é orientada pela relevância, o que permite que uma pessoa que conheça o ambiente cognitivo de outra pessoa pode inferir quais serão as suposições que provavelmente irá fazer. A sua tese principal é a de que o princípio de relevância “torna manifesta a intenção” (Sperber & Wilson, 2001: 95) subjacente à ostensão, sendo este princípio necessário para explicar o modelo inferencial da comunicação (Sperber & Wilson, 2001: 95).

Segundo os autores, “a comunicação inferencial e a ostensão são exatamente o mesmo processo, mas visto de dois pontos de vista diferentes: o da pessoa que comunica que está envolvida na ostensão e o do receptor que está envolvido na inferência” (Sperber & Wilson, 2001: 100). A comunicação inferencial ostensiva “consiste em tornar manifesto a um receptor a intenção de se tornar manifesto um nível básico de informação” (Sperber & Wilson, [1986], 2001: 100). Por conseguinte, a comunicação inferencial ostensiva pode ser descrita como uma intenção informativa e comunicativa.<sup>35</sup>

Sperber e Wilson ([1986], 2001) apresentam a Teoria da Relevância, a partir dos contributos de Grice (1975, 1989), para explicar a comunicação ostensiva como um todo, seja a comunicação explícita seja a comunicação implícita. Esta teoria consiste numa abordagem pragmática e cognitiva baseada numa economia de esforços e efeitos cognitivos, de maneira que, quanto maiores são os efeitos cognitivos e menores são os esforços de processamento, maior a relevância da informação para os mecanismos cognitivos. Na interpretação de textos, o problema central é o de que o significado usado pelo locutor/escritor num enunciado vai além do

---

<sup>34</sup> Cf. as noções presentes em *Relevância: comunicação e cognição* (Sperber & Wilson, [1986], 2001).

<sup>35</sup> Sperber e Wilson (2001) postulam que os seres humanos comunicam utilizando dois modos de comunicação bastante diferentes: a comunicação codificada e a comunicação inferencial ostensiva. Enquanto a comunicação inferencial ostensiva pode ser utilizada de forma independente, a comunicação codificada é apenas utilizada como meio de fortalecer a comunicação inferencial ostensiva. O funcionamento deste tipo de comunicação é explicado no *princípio de relevância*.

significado linguístico. Assim, para compreender um enunciado, o alocutário/leitor tem de usar vários processos pragmáticos, de modo a enriquecer e complementar o significado de uma frase ou enunciado e criar uma hipótese sobre o significado atribuído pelo locutor/escritor.

Numa comunicação intencional, há duas formas de intenção a serem tidas em consideração: uma intenção básica informativa, com vista a informar algo a alguém e uma intenção comunicativa, a fim de que o ouvinte/leitor reconheça essa intenção básica. O critério de interpretação desenvolvido pela Teoria da Relevância assenta na suposição de que a cognição humana se orienta para a relevância. O postulado básico da teoria é a de que uma informação nova é relevante num determinado contexto quando ela interage com esse contexto para gerar efeitos cognitivos no alocutário/leitor. Por conseguinte, compreender um enunciado é interpretar aquilo que o locutor/escritor quer que o alocutário/leitor recupere na interação<sup>36</sup>. Uma informação é relevante quando tem efeitos cognitivos num dado contexto, e quanto maiores são esses efeitos, maior a relevância. No entanto, quanto menor é o esforço cognitivo para a interpretar, mais relevante é a informação.<sup>37</sup>

Estes autores desenvolveram o princípio de relevância ótima, segundo o qual “todo o acto de comunicação ostensiva comunica a presunção da sua própria relevância ótima” (Sperber & Wilson, 2001: 242). Esta noção envolve dois critérios: a) o enunciado deve ser relevante o suficiente para merecer processamento; e b) o enunciado deve ser o mais relevante possível, isto é, o enunciado deve ter efeitos cognitivos suficientes, requerendo um processamento suficientemente baixo, para merecer atenção. De acordo com o critério (a), o alocutário/leitor deve aceitar o significado codificado linguisticamente e considerá-lo relevante o suficiente. De acordo com o critério (b), espera-se que o locutor/escritor produza o enunciado mais relevante possível, exceto se isso for contra as suas capacidades ou preferências. A partir do critério (b) da presunção de relevância ótima, há duas importantes consequências para a análise da interpretação

---

<sup>36</sup> Num determinado contexto cognitivo, uma informação apresenta três efeitos cognitivos: (i) o fortalecimento de uma suposição contextual; (ii) a contradição e a eliminação de uma suposição contextual; e (iii) a combinação dessa informação com uma suposição contextual para gerar implicações contextuais. Estas implicações contextuais são conclusões que se inferem da integração da informação nova com o contexto, e não da informação nova ou do contexto considerados isoladamente (cf. Sperber & Wilson, 1986, 2001).

<sup>37</sup> Segundo esta teoria, comunicar é dar informação, o que leva a presunções (ou expectativas) que podem ser justificadas ou não. Ao comunicar, o falante/escritor produz um estímulo ostensivo que fornece uma evidência com a qual quer que o ouvinte/leitor infira uma conclusão. Assim, o falante/escritor espera que o ouvinte/leitor reconheça relevância suficiente no enunciado para ser processado, criando-se automaticamente uma presunção de relevância. Dado que os enunciados podem ter várias interpretações linguisticamente possíveis e potencialmente relevantes, a interpretação que o alocutário/leitor aceitar será a que melhor satisfizer sua presunção ou expectativa de relevância (cf. Sperber & Wilson, 2001).

pragmática: (i) a primeira interpretação satisfatória que o alocutário/leitor obtém é a única interpretação satisfatória; e (ii) o esforço adicional de processamento deve ser compensado por efeitos adicionais ou diferentes (cf. Sperber e Wilson, 2001: 238-259).

Sobre a relevância e a cognição, Alba-Juez e Mackenzie sublinham que

speakers and hearers maximize the relevance of the inputs simply because they make the most efficient use of the available processing resources, and this is the reason why RT claims that we have an automatic tendency to maximize relevance because of the way our cognitive systems have evolved, and not because we have any choice in the matter. This cognitive tendency to maximize relevance is thought to be universal by S&W, and it makes it possible to predict and manipulate the mental states of others to a certain extent when engaged in communication.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 187)

No âmbito deste quadro teórico, a compreensão é alcançada quando a intenção comunicativa é cumprida, isto é, “when the hearer or audience recognizes the speaker’s informative intention” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 187). Neste sentido, os autores sublinham que o contexto é um elemento crucial para este reconhecimento. “Thus the concepts of communication and context are fundamental to the development of this theory” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 187). Também o conceito de saliência é importante sempre que falamos de relevância, “precisely because the most salient interpretations are the most relevant ones, i. e. the ones with most contextual effects and involving least processing effort” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 204). Embora o número de implicaturas que se possa retirar de um enunciado seja elevado, algumas são mais acessíveis do que outras, pelo que a implicatura mais saliente será a mais relevante (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 208).

Considerando este princípio da relevância, procuraremos compreender por que razão na sala de aula ocorrem, estrategicamente, atos específicos como os atos valorizadores da face do alocutário como são os atos de elogio realizados pelo professor em interação com os alunos.

No âmbito da Análise Interacional, C. Kerbrat-Orecchioni (1987) refere que os enunciados elogiosos são atos de linguagem frequentes nas trocas conversacionais. Os elogios são asserções avaliativas que implicam uma resposta negativa ou positiva. Todo o elogio constitui uma espécie de pequena incursão territorial. É uma ameaça para a face negativa do elogiado, por um lado, porque se trata de um ato de ingerência nos assuntos do Outro e, por outro lado, porque coloca o seu beneficiário em posição de devedor (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 36). Para a face positiva do elogiado, o elogio é uma antiameaça, uma vez que lisonjeia o seu narcisismo.

No entanto, a aceitação de um elogio vai ao encontro do princípio da modéstia, que exerce na nossa sociedade uma pressão extremamente forte sobre os comportamentos interacionais

(Kerbrat-Orecchioni, 1987: 17). A máxima de qualidade (Grice, 1975) “faz com que a tua contribuição conversacional se adeque, no momento em que ocorre, às necessidades do propósito ou direção *commumente* aceite da troca conversacional em que participes” (Grice, 1975: 45; tradução nossa), e o princípio da sinceridade (Ducrot, 1966) que, embora não se prendam com o sistema das faces, são essenciais nas interações, funcionando como princípios reguladores dos enunciados elogiosos. Os referidos autores assinalam que não basta parecer; é preciso fazer crer que somos sinceros, mesmo que não estejamos a ser. É o princípio da sinceridade que constitui a base para a intercompreensão.

O recurso à lei da sinceridade e da modéstia permite explicar determinados comportamentos observáveis na interação, como os atos elogiosos. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1987), o elogio é um ato de linguagem indispensável à instauração de uma relação interacional harmoniosa que constitui para o Outro um testemunho de interesse e de simpatia, e em todos os sentidos do termo, um ritual de abertura (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 40). Nesta perspetiva, produzir um elogio válido é apresentar-se à vez: acreditando *sinceramente* na verdade do conteúdo da asserção avaliativa que se enuncia e tendo como objetivo dar prazer a A, por meio dessa asserção (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 40).

De acordo com a lei da modéstia, não convém mostrar que se espera um elogio. Todavia, certos *procedimentos indiretos* podem ser utilizados para o suscitar (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 42). No que respeita à reação ao elogio, “les réponses positives sont relativement rares, et non totalement satisfaisantes, lors que les réactions negatives sont plus fréquentes, et non veritablement offensantes” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 44).

Na situação de sala de aula, os elogios proferidos pelo professor aos alunos assumem particularidades diferentes. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1987), “la norme ici s’inverse donc par rapport aux situations conversationnelles usuelles” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 32). Na sua perspetiva, é conveniente distinguir os elogios produzidos “en situation institutionelle inégalitaire – maître/élève, mère/enfant – ce sont des compliments – sanctions – de ceux qui sont émis en situation relativement égalitaire” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 32). Com efeito, as trocas comunicativas estão sujeitas não só às regras linguísticas de fabricação de enunciados, mas também a constrangimentos ou “rituais” Goffman (1973, 1974) e que, muitas vezes, entram em conflito com as obrigações individuais e os deveres para com o Outro. Por conseguinte, os comportamentos dos interactantes estão, permanentemente, submetidos a constrangimentos duplos.

O elogio constitui um exemplo, mas há outros constrangimentos, como acontece com as trocas reparadoras, das quais fazem parte o pedido de desculpas. A referida duplicidade consiste na “préservation de soi (de son identité et de ses faces), et le respect d’autrui – c’est-à-dire à adopter face à la double contrainte l’une et l’autre des solutions de compromis qu’elle autorise” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 47). Na linha de Goffman, a autora fala de “jogo interacional” e acrescenta que este é indispensável à construção de uma “ordem interacional” que institui direitos e deveres entre os interactantes: “Il y a dans le fonctionnement des interactions beaucoup de ‘jeu’, et c’est ce jeu qui permet aux sociétés humaines de ne pas sombrer dans une schizophrénie collective” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 47).

J. Hellermann (2008) explica que a observação e a análise da interação da sala de aula o levaram a investigar “how social order and, through that order, learning is accomplished in the sequence of turns at talk by the teachers and students in classroom discourse” (Hellermann, 2008: 49).

### 2.2.3. O discurso institucional

*The essence of an institutional context is that it involves one or more participants representing a formal organization and interactions tend to be task related.*

(H. Bishop, 2008: 24)

A fala é transversal a toda a atividade humana e, por isso, as interações conversacionais constituem possibilidades de análise e estudos interdisciplinares em diversas situações interacionais. A interação em contextos mundanos, ou seja, a interação em contextos do quotidiano revela que as ações comuns das pessoas nas suas atividades diárias são o reflexo da sociedade de forma global.

Consideramos que o contexto pedagógico que nos propomos estudar se insere no âmbito dos contextos institucionais, dadas as características particulares deste tipo de contexto e dos objetivos pragmáticos estabelecidos inerentes ao contexto institucional que engloba a escola e em particular as aulas de Português. No entanto, consideramos que o contexto pedagógico assume especial particularidade, pelo facto de também ter características inerentes aos contextos mundanos, uma vez que as ações realizadas no âmbito das atividades escolares e pedagógicas fazem parte de rotinas quotidianas onde a conversa espontânea frequentemente tem lugar entre alunos e alunos e professores.

O modelo da Análise Conversacional (AC) tem o seu enfoque no modo como os participantes desenvolvem as suas atividades institucionais, por meio da fala em interação, nos

diferentes mundos sociais, seja do direito, da medicina, da educação, da comunicação social, seja de outros cenários institucionais.

Para os teóricos da Análise Conversacional, nem sempre existiu uma distinção nítida entre a conversação espontânea em contextos mundanos e a conversação em contextos institucionais, embora a conversação espontânea seja considerada “the predominant medium of interaction in the social world” (Drew & Heritage, 1992: 19). Estes autores defendem que, apesar de não haver uma distinção clara entre o discurso mundano e o discurso institucional, existem características comuns perceptíveis entre os dois tipos de discurso e, por isso, afirmam que “CA is equally applicable to institutional interactions as it is to mundane conversations” (Drew & Heritage, 1992: 7).

De acordo com H. Bishop, a essência de um contexto institucional

is that it involves one or more participants representing a formal organization and interactions tend to be task related. In the classroom setting, the teacher clearly represents the institution, and it is plausible that some features of teacher talk may be readily distinguishable from ordinary conversation.

(H. Bishop, 2008: 24)

Segundo Ladeira (2005), embora a AC utilize a mesma metodologia para ambos os contextos, o estudo da conversação em interação em contextos institucionais prioriza as ações realizadas nas situações de trabalho ou prestação de serviços. Para a autora, a conversação em interação nas situações diárias de trabalho subdivide-se em diferentes tipos de contextos institucionais, de acordo com a tarefa a ser executada. Nestas situações, os atores sociais moldam as suas condutas de acordo com a instituição que representam ou de que são clientes, pois é a natureza da situação social imediata que dá relevância aos atributos sociais dos participantes da interação em curso (Goffman 1998a, referido por Ladeira (2005: 37).

O estudo de Tannen e Wallat (1993, 1998) demonstra como determinadas particularidades linguísticas estão relacionadas com certas atividades no âmbito de uma situação institucional. A este respeito, Ladeira (2005) afirma: “As atividades executadas em uma interação institucional restringem as possibilidades de escolhas discursivas dos seus interlocutores, revelando diferenças significativas em relação à estruturação da conversa cotidiana” (Ladeira, 2005: 37).

Nas situações específicas em contextos institucionais, os participantes são orientados para identidades e papéis relevantes consoante a situação em causa (Atkinson & Drew, 1979). Deste modo, a análise empírica da fala em interação em contextos institucionais deve centrar-se na “conduta dos participantes de acordo com identidades locais específicas e na organização subjacente às atividades dos atores sociais em interação” (Ladeira, 2005: 37). Além disso, deve ser tido em consideração o facto de a conduta e a orientação dos participantes serem circunscritas pelo carácter



institucional do contexto. Contexto e identidade são, por conseguinte, produzidos localmente, desenvolvidos e transformados no momento da interação (Antaki & Widdicombe, 1998; Ladeira, 2005: 37; Almeida, 2005, 2010b: 129).

A investigação em interações institucionais tem afirmado a sua natureza assimétrica, em contraste com a conversação quotidiana, que, idealmente, seria mais simétrica. Na perspetiva de Drew e Heritage (1992), as interações institucionais caracterizam-se por assimetrias em termos de distribuição de conhecimento, de acesso a recursos conversacionais e direitos de participação na interação. Os autores propõem três características nas interações em contextos institucionais: (i) a orientação de pelo menos um dos participantes para determinado objetivo, tarefa ou identidade central, convencionalmente associados à instituição em causa; (ii) a presença de restrições específicas que direcionam o que é uma contribuição relevante para o curso da interação; (iii) a associação a um enquadramento inferencial e a procedimentos que são específicos a determinados contextos institucionais (Drew & Heritage, 1992: 22).

As interações permitem a modificação das relações interlocutivas e interacionais entre os participantes na troca: as interações são sequências estruturadas de ações mas elas são também por excelência o lugar onde se instalam os rituais, onde se constroem identidades, ou se negociam os estatutos (Kerbrat-Orecchioni, 1992; Almeida, 2010b: 129).

Na perspetiva de C. Almeida,

o estudo interpretativo das «estratégias discursivas» põe a tónica nos processos de compreensão actualizados pelos participantes no decorrer da interacção, isto é, considera os procedimentos inferenciais realizados com base nos *indícios de contextualização* e enfatiza a dimensão argumentativo-retórica da *linguagem em acção*, o discurso como *alocução* e *interacção* e o modo como se constrói a *ordem interaccional* destas trocas discursivas na rádio.

(Almeida, 2012a: 237-238)

As relações interativas e interlocutivas no desenvolvimento das interações são, segundo a autora, estabelecidas por meio de:

estratégias de *alinhamento* delineadas pelos participantes, entendendo estas, em sentido lato, como a relação que se estabelece entre estes em termos de gestão e a manutenção da *ordem interaccional* ou, num sentido específico, em função do posicionamento dos interactantes em relação a um tópico específico.

(Almeida, 2012a: 237)

O tópico é considerado como uma componente crucial na delimitação dos enquadramentos interacionais e das fronteiras contextuais interpretativas (Oliveira, 2009). Nas conversas espontâneas, em geral, os tópicos não são formulados *a priori* e a negociação das situações acontece “de uma forma menos conflituosa, em virtude de uma distribuição mais igualitária dos

direitos de participação” (Oliveira, 2009: 5). Todavia, em contextos institucionais, os tópicos são ditados por uma agenda e geridos por quem ocupa uma posição de maior poder na assimetria interacional: “As interações entre professores e alunos em sala de aula, por exemplo, normalmente são orientadas pela agenda pedagógica do professor, cujos tópicos são, em geral, pré-fixados. O professor orienta a organização da interação pela indicação do tópico, o que indica a forma desigual com que o conhecimento é distribuído nesse contexto específico” (Lopes 1995: 352; Oliveira, 2009: 5-6). Os deveres e direitos dos alunos em sala de aula traduzem-se em “(...) operar em estruturas de participação social, cujos tópicos são, em geral, sugeridos pela agenda pedagógica do professor” (Lopes 1995: 352, Oliveira, 2009: 5-6).

Na perspectiva das ciências cognitivas, o estudo de Gibbons (2009) chama a atenção para a necessidade de os professores desenvolverem o conhecimento acadêmico e a literacia dos alunos, na disciplina da sua área curricular, com base no conceito de “rich tasks” (Cummins, 2009: ix). Estas tarefas constituem ideias centrais de um tópico ou assunto e requerem que os alunos demonstrem “deep knowledge of the field, rather than simply knowledge of isolated facts” (Cummins, 2009: ix). Os alunos devem adquirir os conhecimentos acadêmicos necessários para alcançarem o sucesso escolar através do envolvimento nestas “high-challenge, high-support tasks” (Cummins, 2009: x), que devem ser implementadas nas áreas disciplinares “across the entire curriculum” (Cummins, 2009: x).

Gibbons (2009) propõe a noção de “literacy engagement and development in an intellectually challenging curriculum where *thinking* is valued” (Gibbons, 2009: 1), ou seja, um *curriculum* que ofereça a todos os alunos as oportunidades “to think creatively, transform information, engage in inquiry-oriented activity, and construct their own understandings through participating in substantive conversation and critically” (Cummins, 2009: 1), por meio de apoio ou *scaffolding* para serem bem sucedidos (Cummins, 2009: 1).

#### 2.2.4. O discurso pedagógico

*We shall define pedagogic discourse as the rule which embeds a discourse of competence (skills of various kinds) into a discourse of social order in such a way that the latter always dominates the former. We shall call the discourse transmitting specialised competences and their relation to each other “instructional” discourse, and the discourse creating specialised order, relation and identity “regulative” discourse.*  
(B. Bernstein, 2003: 183)

O discurso pedagógico consiste num conjunto de princípios e textos que realizam esses princípios, transmitidos por agências/agentes especializados, e integra um discurso de

competência, o *discurso instrucional*, num discurso de ordem, o *discurso regulador*.<sup>38</sup> “O discurso pedagógico ao instituir as categorias de transmissor e aquisidor, a que, no discurso da aula, correspondem normalmente as categorias ‘professor’ e ‘aluno’, e ao definir formas para a sua realização comunicativa, configura-se num instrumento privilegiado do processo de reprodução cultural (Bernstein, 1985; Domingos *et al.*, 1986)” (Castro, 1991: 24).

Estudar o discurso da aula é estudar o conjunto de práticas discursivas que, na sala de aula, realizam o processo de transmissão e aquisição do discurso pedagógico. Trata-se de um discurso especializado pelo tipo de relações que estabelece com outros níveis de discurso pedagógico caracterizado por fatores particulares da interação verbal.

A análise do discurso pedagógico pressupõe ter em consideração que a sala de aula possui características próprias que a tornam num “espaço complexo” (Cazden, 2001: 156), no qual existe um conjunto de alunos com especificidades e características próprias e conhecimentos prévios “prior knowlwdge” (Cazden, 2001: 156) fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens.

A investigação da aula teve início em meados do século XX e, ao contrário do que se possa pensar, não teve origem nos investigadores de orientação linguística, mas entre os formadores de professores, que pretendiam responder a problemas suscitados pela prática pedagógica para auxiliar os formandos por meio do *feedback* necessário à sua atuação no decurso da aula. Aos formadores colocava-se a necessidade de investigação sobre um ensino eficaz, cujos resultados seriam integrados na formação de professores. Foi também a formação de professores que forneceu os instrumentos básicos para a observação da aula no processo de ensino e aprendizagem (cf. Pedro, 1992: 17).

Na área da investigação em ensino destacam-se, entre outros, os estudos de Basil Bernstein (1971, 1977, 1981, 1986, 1990, 1999, 2000, 2001) que muito têm contribuído para a investigação da linguagem, da comunicação e do ensino, no âmbito da Teoria Sociolinguística.

Em *Class, Codes and Control*, Bernstein ([1990], 2003) explica que “the distribution of power and principle of control are realized in the relationship within and between meanings, realization, and contexts” (Bernstein, 2003: 32). Segundo o autor,

Crucial to our perspective here is the analytic distinction between power and control, that is, between what is to be reproduced and the form of its acquisition. The latter directs our attention to the specific practices between transmitters and acquirers, which creates the local context of reproduction. Social relations refer to the specific practices regulating the relationships between transmitters and acquirers, which constitute the context of acquisition. Essentially, social relations regulate the form of the pedagogic practice, and so the specific category-message. *The fundamental message of a pedagogic*

<sup>38</sup> Itálico do autor.

*practice is the rule for legitimate communication.* Thus the social relations within reproduction control principles of communication, and in so doing regulate what we shall call the communicative context. (Bernstein, 2003: 34)

O contexto comunicativo ou “*the form of the communicative context*” é uma característica central “generated by their social relations, through the pedagogic practices the social relations regulate” (Bernstein, 2003: 34). Estas práticas constituem, interrelacionam e regulam as possibilidades de dois princípios comunicativos: o princípio interacional e o princípio locacional. O princípio interacional “regulates the selection, organization sequencing, criteria, and pacing of communication (oral/written/visual) together with the position, posture, and dress of the communicants” (Bernstein, 2003: 34). O princípio locacional “regulates physical location and the form of its realization (i.e. the range of objects, their attributes, their relation to each other, and the space in which they are constituted)” (Bernstein, 2003: 34).

De acordo com o autor, o princípio interacional “is the dominant feature of the communicative context, for it is this principle that establishes, interrelates, regulates, and *changes* the possibilities of the two principles” (Bernstein, 2003: 35). De acordo com o princípio interacional, existe uma relação dinâmica entre voz e mensagem: “Message is the means of changing voice” (Bernstein, 2003: 34).

Morais e Neves (2007) explicam que, na perspetiva do Modelo de Reprodução e Transformação Cultural, de Bernstein (1981), a classificação corresponde ao grau de manutenção de fronteiras entre categorias (professores, alunos, escola, família, etc.); a classificação é forte quando existe uma separação clara entre categorias com estatuto, voz e poder; a classificação é fraca quando não existe uma separação de fronteiras entre categorias. O enquadramento é forte quando as categorias com mais estatuto assumem o controlo da relação; o enquadramento é fraco, quando as categorias com menor estatuto detêm também algum controlo na relação entre si (cf. Moraes & Neves, 2007: 117).

O código é um conceito central no desenvolvimento deste modelo. Trata-se de um princípio regulador da relação entre contextos, a partir do qual se fundam princípios orientadores de produção de textos adequados a cada contexto. O código refere-se ao princípio regulador que diz respeito ao currículo e à pedagogia enquanto sistemas de mensagem que, em conjunto com o terceiro sistema – o de avaliação – constituem a estrutura e o processo do conhecimento escolar, da transmissão e da prática (cf. Moraes & Neves, 2007: 116-118).

Bernstein (1986) desenvolve o Modelo do Discurso Pedagógico, centrado no que é transmitido como conhecimento educacional. Segundo este modelo, a gramática interna do

discurso pedagógico “é fornecida pelo aparelho pedagógico através de regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação” (Morais & Neves, 2007: 121).

O autor considera que “(...) in any teaching relation, the essence of the relation is to evaluate the competence of the acquirer” (Bernstein, 2003: 66).

De acordo com o autor,

We shall define pedagogic discourse as the rules for embedding and relating two discourses. It will be remembered that the distributive rules attempt to control the embedding and relating of the material in the immaterial, the mundane in the transcendental, and the distribution of such meanings. Pedagogic discourse is the specialized communication whereby differential transmission/acquisition is effected. We commence with the question ‘What discourse is embedded in what discourse?’

We shall define pedagogic discourse as the rule which embeds a discourse of competence (skills of various kinds) into a discourse of social order in such a way that the latter always dominates the former. We shall call the discourse transmitting specialized competences and their relation to each other *instructional* discourse, and the discourse creating specialized order, relation and identity regulative discourse (...). *Pedagogic discourse is a principle for appropriating other discourses and bringing them into a special relation with each other for the purposes of their selective transmission and acquisition.* (...) It is a *recontextualizing* principle which selectively appropriates, relocates, refocuses, and relates other discourses to constitute its own order and orderings. In this sense, pedagogic discourse cannot be identified with any of the discourses it has recontextualized. In this sense it has no discourse of its own, other than a recontextualizing discourse.

(Bernstein, 2003: 183-184)

No que respeita ao contexto pedagógico, a divisão social realiza-se por meio de dois tipos de agentes, os “transmissores” (professores) e os “aquisidores” (alunos), aos quais correspondem categorias de discurso ou *vozes*. O isolamento entre o discurso dos professores e o discurso dos alunos leva a que cada um dos tipos de agentes tenha o seu discurso ou a sua *voz* especializada.

A forma de especialização da comunicação educacional é regulada pelo código pedagógico, o que significa que o discurso pedagógico, presente nos vários níveis e em várias agências educacionais, encerra uma mensagem sociológica que é função da modalidade de código que regula a interacção pedagógica (sendo, ao mesmo tempo, regulado por essa interacção). Deste ponto de vista, o código pedagógico pode dar origem a diversas formas de discurso pedagógico e a diversos contextos sociais, dependendo da distribuição de poder e dos princípios de controlo.

(Morais & Neves, 2007: 123)

Segundo Bernstein,

Codes enable subjects not only to read and create texts that are legitimately available to be so constructed but also to read and create texts that are within the possibilities of the syntax of generation/realization as potential orthodox/heterodox texts.

(Bernstein, 2003: 41)

As relações sociais que se estabelecem entre os participantes no discurso da sala de aula, segundo esta perspetiva teórica, permitem a compreensão da construção dos papéis discursivos nas interações verbais em contexto pedagógico.

Numa perspetiva de análise de base linguística, realçamos os trabalhos de Sinclair e Coulthard ([1975], 1978), sobre a estrutura do discurso pedagógico na interacção verbal que ocorre entre professor e alunos na sala de aula.

A investigação de Sinclair e Coulthard ([1975], 1978) *Towards an Analysis of Discourse – The English used by teachers and pupils* constitui um marco fundamental para a análise da comunicação na sala de aula, na qual os autores desenvolvem um modelo de base linguística, tendo como ponto de partida a escala de classificação de Halliday (1961), designada *Categories of a Theory of Grammar*. Ao centrar a sua atenção na função comunicativa dos enunciados, Sinclair e Coulthard (1978) procuram encontrar respostas para as questões:

how are successive utterances related; who controls the discourse; how does he do it; how, if at all, do other participants take control; how do the roles of speaker and listener pass from one participant to another; how are new topics introduced and old ones ended; what linguistic evidence is there for discourse units larger than the utterance?

(Sinclair & Coulthard, 1978: 4)

Os autores centram o seu trabalho no discurso pedagógico, porque o consideram

a more simple type of spoken discourse, one which has much more overt structure, where one participant has acknowledged responsibility for the direction of the discourse, for deciding who shall speak when, and for introducing and ending topics. We also wanted a situation where all participants were genuinely trying to communicate, and where potentially ambiguous utterances were likely to have one accepted meaning. We found the kind of situation we wanted in the classroom.

(Sinclair & Coulthard, 1978: 6)

O modelo apresentado consiste na descrição do discurso oral entre professor e aluno, no contexto da sala de aula, baseado numa hierarquia de unidades discursivas ou níveis de organização, em que a *lição* (“lesson”) é “the highest unit of classroom discourse made of a series of transactions” (Sinclair & Coulthard, 1978: 59), ou seja, a unidade superior que corresponde à situação linguística em estudo, e o *ato*, a unidade mínima. As *trocas* (“exchanges”), os *movimentos* (“moves”) e os *atos* (“acts”) são as unidades fundamentais da interação sobre as quais mais tem incidido a investigação (Sinclair & Coulthard, 1978: 24-27).

Os atos correspondem aproximadamente à unidade gramatical proposição (“clause”), mas quando se descreve uma unidade como um ato, faz-se algo muito diferente de quando o descrevemos como proposição (Sinclair & Coulthard, 1978: 27). A gramática diz respeito às propriedades *formais* de uma unidade, enquanto o discurso diz respeito às propriedades *funcionais* (Sinclair & Coulthard, 1978: 27-28), isto é, às intenções comunicativas dos falantes.

Todavia, como explica Sousa,

esta correspondência é puramente comparativa, uma vez que, enquanto a análise das proposições se preocupa com as suas propriedades formais, na análise dos atos entram em linha de conta as suas propriedades funcionais, ou seja, são as intenções comunicativas dos falantes que estão em observação. A análise dos referidos autores pressupõe, naturalmente, a distinção entre forma e função dos enunciados.

(Sousa, 1998: 73)

Sinclair e Coulthard (1978: 40-44) identificam vinte e um atos, classificados em três categorias, tendo sido, posteriormente, reduzidos por Coulthard (1985) para dezassete. Eles são definidos pela função interativa que desempenham sobre a ação do seu interlocutor, condicionando-a (Sousa, 1998: 73).

Para Sinclair e Coulthard, a unidade de análise é o *movimento* (*move*). Os movimentos são constituídos por atos e eles próprios têm lugar na estrutura das trocas verbais. Os autores identificam cinco classes de movimentos: “*Framing*”, “*Focusing*”, “*Opening*”, “*Answering*”, e “*Follow-up*”, que realizam dois tipos de trocas: as trocas de transição (“*Boundary*”) e as trocas de ensino (“*Teaching*”). Os movimentos de enquadramento (“*Framing*”) e de focagem (“*Focusing*”) realizam trocas de transição (“boundary exchanges”) e os de abertura (“*Opening*”), de resposta (“*Answering*”), e *Follow-up* realizam trocas de ensino (“teaching exchanges”) (Sinclair & Coulthard, 1978: 44).

As trocas verbais do professor constituem a unidade básica por meio da qual a aula/lição progride, estando organizada segundo a estrutura “Initiation” – “Response” – “Feedback”, designada modelo IRF. Uma troca típica na sala de aula “consists of an *initiation*, by the teacher, followed by a *response* from the pupil, followed by *feedback*, to the pupil’s response from the teacher” (Sinclair & Coulthard, 1978: 21). Segundo os autores, estas categorias correspondem aos movimentos de solicitar, responder e reagir (“soliciting, responding, and reacting”) (Sinclair & Coulthard, 1978: 21) propostos por Bellack (1966).

Cada um dos movimentos desempenha uma função diferente. Os movimentos de enquadramento e focagem que realizam trocas de transição (“boundary exchanges”) indicam o princípio ou o fim de uma etapa da aula, desempenham uma função metadiscursiva e representam mudanças dos planos que constituem o discurso pedagógico, em que o professor, por um momento, interrompe o discurso e diz: “We are going to/have been communicating; this is what our communication will be/was about” (Sinclair & Coulthard, 1978: 45).

Nas trocas de ensino, existem onze subcategorias, com funções específicas e estruturas únicas; seis são trocas livres (“*Free exchanges*”) e cinco são trocas dependentes (“*Bound exchanges*”) (Sinclair & Coulthard, 1978: 45). As trocas livres estão divididas em quatro grupos, de acordo com a função, estando estes grupos subdivididos em dois subgrupos, consoante se trate do professor ou do aluno a proceder à iniciação. As quatro principais trocas são “*informing, directing, eliciting, and checking*” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49), diferenciadas pelo tipo de ato que “realizes the head of the initiating move, informative, directive, elicitation, and check

respectively” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49-50).

São cinco as trocas dependentes; uma troca é dependente “either if it has no initiating move, or if the initiating move it does have has no head, but simply consists of nomination, prompt or clue” (Sinclair & Coulthard, 1978: 53). A função destas trocas, tal como o nome indica, é “to signal the beginning or end of what the teacher considers to be a stage in the lesson” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49). Os movimentos de abertura (“Opening”), resposta (“Answer”) e *follow-up* concretizam as trocas de ensino (“teaching exchanges”). Segundo os autores, “teaching are the individual steps by which the lesson progresses” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49). A estrutura das trocas é expressa em termos de “Initiation (I), Response (R), Feedback (F)” (Sinclair & Coulthard, 1978: 50).

Neste modelo, as trocas de ensino constituem-se em três classes distintas conforme o tipo de ato dos seus movimentos de abertura: (i) trocas de informação (“informing transactions”), (ii) de solicitação (“eliciting transactions”) e (iii) diretivas (“directing transactions”) (Sinclair & Coulthard, 1978: 56-58) e o mesmo é válido para os movimentos de resposta. A um movimento informativo corresponde uma resposta de reconhecimento (“acknowledge”) de que se está a ouvir o que é dito; a um ato diretivo segue-se uma resposta de reação (“react”) e a uma solicitação corresponde uma réplica (“reply”).

Como referimos, as interações verbais na aula são particularmente organizadas, fundadas numa estrutura tripartida de “abertura – resposta – *follow up*”. Uma vez que a responsabilidade da iniciação destas trocas é feita maioritariamente, pelo professor, “evidencia-se, tal como em Bellack *et al.*, uma distribuição assimétrica de funções e papéis” (Sousa, 1998: 74).

Esta assimetria parece conferir ao professor um poder discricionário, pois é a ele que assiste o direito de (i) *iniciar* a maior parte das trocas verbais, selecionando o falante seguinte; (ii) *impedir*, a possibilidade de autosseleção de qualquer dos outros participantes, o que, a acontecer, pode ser sancionado; (iii) *pôr fim à troca*, selecionando um outro sujeito, assistindo-lhe também o direito de decidir da duração e suficiência da resposta dos alunos (Sousa, 1998: 74).

O professor também tem o direito e, simultaneamente, a obrigação de *comentar*, avaliando positiva ou negativamente, a resposta. Se não o fizer, pode dar lugar a mal-entendidos, como os que se verificam quando um aluno corrige uma sua resposta anterior face à repetição da pergunta para um outro colega. Neste caso, em que não há uma avaliação explícita, o aluno pode ser levado a pensar que a pergunta é uma avaliação negativa. Assiste ainda ao professor o direito de retirar



a palavra ao aluno, depois de lhe ter sido atribuída, interrompendo-o, seja pela duração excessiva da resposta, seja pela orientação dada à resposta (cf. Sousa, 1998: 74-75).

Para Sousa (1998), o modelo de Sinclair e Coulthard ([1975], 1978) não responde a questões relacionadas sobre o tipo de estratégias que o professor utiliza para resolver situações problemáticas ou o tipo de competências exigidas dos falantes, no momento em que essas estratégias ocorrem, porque “através dele não temos instrumentos de análise que dêem resposta, em termos estruturais, às situações desviantes que, por o serem, não se subordinam ao critério da previsibilidade (Sousa, 1998: 76). De entre as situações referidas, destacam-se as respostas inadequadas, no que respeita ao conteúdo e à tomada da palavra, bem como os silêncios, que podem alterar a interação na aula (cf. Sousa, 1998: 76).

Pedro (1992) também tece algumas críticas ao trabalho de Sinclair e Coulthard ([1975], 1978), sobre o discurso pedagógico, declarando que, muito raramente, é tida em conta a perspetiva da aula enquanto espaço comunicativo, caracterizado por relações explícitas ou implícitas, que se estabelecem entre os participantes por meio de estratégias linguísticas e paralinguísticas. “Ao contrário, a grande maioria desses estudos apresenta características mecanicistas ou, quando considera certos aspectos da relação entre os actores (Sinclair e Coulthard 1975, é um desses casos), olha-os como se existissem num contexto socialmente vazio e certamente não implicado por componentes institucionais” (Pedro, 1992: 16).

A forma como o processo de ensino e de aprendizagem está estruturado é apresentado por Mehan (1979a), no estudo *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, sob o ponto de vista linguístico, mas sobretudo centrado nos aspetos comportamentais que envolvem as regras e rotinas. Trata-se de uma análise sobre o processo de estruturação da aula num relato minucioso dos vários modos e métodos de atividades requeridas para alcançar aquilo que ele refere como uma participação efetiva ou participação na sala de aula (Mehan, 1979a: 127).

Numa perspetiva etnometodológica da Análise Conversacional, o objetivo dos estudos de Mehan (1979a) consiste em trazer à superfície todas as convenções implícitas e entendimentos requeridos para que a comunicação se realize e que a transmissão de conhecimentos aconteça de uma forma interativa. Para isso, os participantes devem ser dotados de competências interacionais que lhes permitam adequar o seu discurso e o seu comportamento de acordo com os diferentes contextos comunicativos, ou seja, devem saber que “certas formas de falar e agir são apropriadas em certas ocasiões e não em outras” e conhecer “quando, onde e com quem certos tipos de comportamento podem ocorrer (Mehan, 1985: 124-125)” (Castro, 1991: 35).

Na teorização de Mehan (1979a), a estrutura das aulas é feita com base num conjunto de estratégias, realizadas por professor e alunos, entre as quais, a atribuição da palavra aos alunos ou “turn-allocation”. O autor propõe três componentes na constituição do discurso pedagógico, a sequência de Iniciação (“Initiation”) – Resposta (“Reply”) – Avaliação (“Evaluation”) (IRE) que, de acordo com o tipo do primeiro movimento, se designam sequência de Direção (“directive”), Eliciação (“elicit”) e Informação (“informative”). A estas sequências correspondem, respetivamente, uma fase aberta (“opening phase”) em que os participantes comunicam que vão dar início à aula, uma fase instrucional (“instructional phase”), na qual se troca a informação entre professor e alunos, e uma fase fechada (“closing phase”) onde se recorda aos alunos o assunto central desenvolvido na aula (Mehan, 1979a).

Ao longo do tempo, os alunos aprendem a iniciar o discurso na aula com sucesso e tornam-se mais seguros no discurso subsequente, com base num conjunto de trocas iniciativas, às quais Mehan (1979b) designa Topically Related Sets (TRS), isto é, um conjunto de trocas ligadas por um tópico. Brown (2011) explica que “If a pupil’s initiation occurred within a TRS then it disrupted the lesson, but if it was at the juncture of a TRS then the pupil influenced the discourse” (Brown, 2011: 33).

No processo de ensino-aprendizagem, a tarefa de ensinar não se limita à transmissão de conhecimentos; a avaliação dos conteúdos de aprendizagem está subjacente à interação do discurso pedagógico. Por conseguinte, Mehan (1979b) considera que os professores, além de educadores, são avaliadores, na medida em que “they are placed in the conversational position of asking students questions to which they already know the answer” (Mehan, 1979b: 286). Por isso, o ato avaliativo desempenha um papel importante no discurso da sala de aula.

Atentemos na seguinte afirmação:

While it seldom appears in everyday discourse, it is an essential component of instructional interaction. It contributes information to students about the teacher’s intentions, and contributes to the negotiation of a mutually acceptable reply.

(Mehan, 1979b: 290)

Uma das críticas de Mehan (1979b) ao estudo de Sinclair e Coulthard (1975) (e ao trabalho de Bellack, 1966), sobre a interação na sala de aula, diz respeito aos atos avaliativos. Segundo Mehan (1979b), os referidos autores tratam os atos avaliativos como uma parte opcional das sequências de solicitação, enquanto Mehan os considera uma componente obrigatória das sequências instrucionais.

Professores e alunos trabalham em conjunto “to compose the social fact we call an answer

to a question” (Mehan, 1979b: 294). Respostas a perguntas são geradas a partir do conhecimento dos conteúdos académicos implicados pela pergunta, bem como do conhecimento acerca da conduta social do discurso da sala de aula (cf. Mehan, 1979b: 294). A realização dos factos sociais como respostas a perguntas tem implicações no modo como observamos a competência dos alunos no meio educacional. Assim o autor propõe que,

Instead of seeing children’s knowdege as private and internal states, as a personal possession, an interactional view of teaching and learning recommends seeing knowdege as *public* property, social constructions assembled jointly by teachers and students that become visible in social contexts. Teachers are sometimes not aware that the child’s display of knowledge is constrained by the structure of the task, the organization of discourse, and the physical parameters of the teaching – learning situation. Since each educational arrangement imposes constraints on learning, educators can examine the interactional demands of various educational and evaluative arrangements to determine if any particular arrangement is consistent with their educational goals and the child’s previous experience. (Mehan, 1979b: 294)

O estudo realizado por Nassaji e Wells (2000) sobre a resposta avaliativa, no movimento de *follow-up*, e a sua função na participação dos alunos indica que, através dos níveis de escolaridade e entre domínios curriculares, na interação, os professores “did try to encourage dialogic inquiry in their classrooms” (Nassaji & Wells, 2000: 26). Ou seja, “they tended to pose questions to be answered through negotiation and exploration of the topic more frequently than questions that simply called for a display of known information” (Nassaji & Wells, 2000: 26).

Como explicam os autores,

Whereas evaluative follow-ups to responses to Known Information Questions tended to evaluate whether the proffered information was correct or incorrect, evaluative follow-ups to responses following Negotiatory Questions often took the form of praise for the relevance of the contribution, or repeated the response to endure that everybody could hear, or prefaced some form of elaboration. (Nassaji & Wells, 2000: 29)

Na interação da aula, o movimento de *follow-up* que integra o diálogo triádico permite ao professor trabalhar a resposta dos alunos de formas diferentes, razão pela qual, “this format can be an appropriate operationalization of a wide variety of tasks, even across quite different teaching ‘philosophies’” (Nassaji & Wells, 2000: 32).

Face à continuada controvérsia sobre a função e o valor da estrutura da aula tradicional proposta por Sinclair e Coulthard (1975), Cazden (2001) refere o trabalho de Wells, (1993), no qual é apresentada uma reavaliação da estrutura IRF (“Initiation”–“Response”–“Feedback”) da aula tradicional. Ao partilhar a perspetiva de Wells (1993), Cazden considera que “Feedback, rather than Evaluation, is a more apt name for the third part of the triadic dilogue” (Cazden, 2001: 41). Esta opção deve-se ao facto de o professor usar o seu turno não só para avaliar as respostas dos alunos face aos problemas colocados pelas atividades que se encontram a

desenvolver e pelas previsões que são solicitados a fazer, mas também porque o *Feedback* serve para ampliar as suas respostas (cf. Cazden, 2001: 41-44). Uma das mais generalizadas críticas à estrutura da aula IRE/IRF (“Initiation” – “Response” – “Evaluation”) / (“Initiation” – “Response” – “Feedback”) é a de que o professor apenas coloca ou apresenta perguntas para as quais ele já sabe as respostas e, por isso, “the questions are, in short, ‘inauthentic’” (Cazden, 2001: 46).

Os estudos de Wells (1993) confirmam que a estrutura da interação controlada pelo professor, assente no modelo IRF, proporciona aos alunos oportunidades de aprendizagem e de conhecimento. Na perspetiva de Cazden (2001: 47), o valor das sequências IRF deve ser julgado pelos seus contributos na evolução da aprendizagem do aluno. Ao investigar o funcionamento de aulas consideradas não tradicionais (“nontraditional lessons”) (Cazden, 2001: 56), esta autora explica que a nova importância do discurso, nos esforços para melhorar o desempenho escolar

comes not from any anticipated substitution of nontraditional for traditional lessons, but from the need for teachers to have a repertoire of lesson structures and teaching styles, and the understanding of when one or another will be most appropriate for an increasingly complex set of educational objectives.

(Cazden, 2001: 56)

Criar as condições para a interdependência dos objetivos académicos e o desenvolvimento da linguagem para todos os alunos requer mudanças no uso da linguagem. Esta tarefa, pela sua dimensão, não pode ser realizada apenas pelos professores; deve ser tida em consideração a ideia de que “the classroom context is never wholly of the participants’ making” (Cazden, 2001: 181).

Como explica a autora,

Because of conditions both within the classroom and outside it, we need the ‘medicine’ of more careful analysis and conscious control so that our *implicit* theories of the language of teaching and learning can be open to continual re-vision. Nothing less does justice to our profession and our students.

(Cazden, 2001: 181)

No seu trabalho de análise do discurso na sala de aula, W. Yu (2009) sugere aos professores a realização de estratégias facilitadoras da manutenção do envolvimento dos alunos e da interação na aula, designadamente, as que envolvam mais interação negociada e que maximizem oportunidades para a participação dos alunos. De acordo com as suas palavras,

We should keep in mind that classroom discourse is a cooperative event in which the teacher and the students cooperate and negotiate with each other in achieving certain instructional goals in the classroom. Language classroom teachers can consider classroom discourses being composed of pedagogic and natural discourse at two poles of an interactional discourse continuum rather than as alternatives. However, we can encourage natural discourse in the language classroom by motivating more equal participation in the negotiation of meaning through various tasks and thus shifting the focus from on the interactive process itself to on promoting students’ virtual language proficiency.

(Yu, 2009: 158)

Na perspetiva da Análise Conversacional, B. Maroni (2011) estuda a importância das

pausas silenciosas na interação entre professor e alunos nas aulas do primeiro ciclo de ensino, considerando-as como parte da organização sequencial da interação na sala de aula. A autora argumenta que as pausas constituem a base para a participação das crianças na aula, possibilitando aos alunos contribuir para melhorar a qualidade das suas respostas. Ao estudar as interações na sala de aula, é importante ter em consideração a assimetria dos contributos dos participantes para a conversação, uma vez que, à semelhança do que acontece noutros contextos formais, a interação na aula caracteriza-se por “an unequal distribution of communicative rights and duties among the participants, with relatively pre-arranged turn-taking and thematic control belonging to the teacher” (Maroni, 2011: 2081).

A autora afirma que “There is no interaction without silence, but there is no silence without words. [...] Silence and speaking live in a state of symbiosis, because silence is not only the complete refusal to speak, but it is an integral part of language as well” (Maroni, 2011: 2082). Nesta perspetiva, a estrutura cíclica IRE ou a sequência tripartida IRF, na interação da sala de aula, proposta no modelo de Sinclair e Coulthard (1975), constitui “the quintessential work among discourse analytic studies of classroom interaction” (Maroni, 2011: 2082).

Sacks *et al.* (1974) identificaram três tipos de pausas: lacunas, lapsos e pausas, na conversação espontânea. O lapso é “the ensuing space in which no talking occurs when the current speaker has stopped and no other speaker starts (or continues)” (Maroni, 2011: 2083). Uma lacuna aparece “before the current speaker who terminates his or her assigns the next speaker, before another party in the interaction self-selects to be the next speaker, or before the current speaker claims further right to the floor in the conversation (Jaworski, 1993: 17)” (Maroni, 2011: 2082).

Segundo Levinson (1992: 299-300), a pausa é um silêncio dentro do turno e um tipo específico de pausa é o silêncio importante que ocorre depois do locutor seguinte ser nomeado pelo locutor em funções quando este acaba de falar. Na aula, dentro do turno do professor, a pausa ocorre entre o fim de uma frase e a seleção do locutor seguinte. Para McHoul (1978),<sup>39</sup> a seleção do locutor seguinte acontece depois de o professor produzir uma pergunta ou uma asserção endereçada a todos os alunos. Na opinião de Gilmore (1985, 1987),<sup>40</sup> os professores usam o silêncio para mostrar reprovção ou censurar os seus alunos, para os repreender, ou para tentar restabelecer a ordem na sala de aula.

---

<sup>39</sup> Cf. Maroni (2011: 2083).

<sup>40</sup> Cf. Maroni (2011: 2083).

Na linha de Erickson (1996), professores e alunos “construct an ecology of social and cognitive relations in which influence between any and all parties is mutual, simultaneously, and continuous” (Maroni, 2011: 2083). Erickson (1996) enfatiza o conceito de tempo (“timing”) como um aspeto da contextualização, proposto por Gumperz (1982, 2002), e introduz a metáfora do turno-tubarões (“turn-sharks”) para caracterizar a forma pela qual os alunos “‘steal’ and ‘violently’ take turns away from other students” (Maroni, 2011: 2083).

Num estudo sobre a interação da sala de aula, Rowe (1974)<sup>41</sup> propõe o termo “tempo de espera” (*wait time*) para as pausas que ocorrem entre a falta de resposta do aluno a uma pergunta e a avaliação feita pelo professor ou a formulação de uma nova questão. Da sua investigação, Maroni (2011) concluiu que, na interação institucional, as pausas são inerentes ao sistema de regras para a tomada de turnos e, por isso, elas são menos expostas à negociação simultânea. Esta característica das pausas é mais acentuada nas interações assimétricas como as da sala de aula, onde os direitos e deveres diferem entre os participantes e, de forma mais específica, onde estes apresentam diferenças quer na idade quer nas capacidades comunicativas. A interação na aula tem características particulares, que são específicas deste contexto, no qual, breves períodos de silêncio parecem ter um papel importante neste género de discurso, uma vez que os interlocutores (o professor e os alunos) tratam as pausas de forma diferente dos participantes nas interações normais do quotidiano (cf. Maroni, 2011: 2088-2089). A autora chama a atenção para a importância de combinar o “tempo de espera” com os turnos verbais, na medida em que parece existir um problema de calibragem (“calibration”), nas aulas.

By this, we mean that the teacher apparently does not calibrate her pauses, and thus the children do not have enough time to take their turn and respond to the question. This reveals how pauses are delicate resources in classroom discourse because pauses can be used to improve the teaching-learning process, but only if they are correctly used. These results also suggest the necessity of always interpreting the meaning of pauses according to both interactive roles and the contextual information surrounding the social interaction, as suggested by Heritage (1998).

(Maroni, 2011: 2089)

Num estudo efetuado em Singapura, Y. Liu (2008) analisa as interações entre professor e alunos, no sentido de saber como é que os professores constroem ou reduzem as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, com base no modelo IRF, e propõe interações mais significativas nas salas de aula porque “it is believed that such interactions mediate student learning and provide opportunities for negotiation of meaning (e.g. Hall & Walsh, 2002; Mackey, 2006; Westgate & Hughes, 1997)” (Liu, 2008: 99).

---

<sup>41</sup> Cf. Maroni (2011: 2083).

Liu (2008) coloca em evidência que o professor ao interligar os objetivos pedagógicos e linguísticos e ao encorajar os alunos a produzirem respostas mais completas, facilita e promove o envolvimento e o uso da linguagem (Liu, 2008: 91). Além disso, “the teacher’s nomination of turns succeeded in maintaining the interaction order and, at the same time, in engaging students, thus, promoting longer and more complex turns” (Liu, 2008: 95). Apesar de o professor controlar a tomada de turnos, o seu comportamento verbal permite aos alunos empenharem-se num discurso continuado, produzindo respostas mais longas. Quanto à contribuição dos estudantes, verifica-se, de forma clara, que estão comprometidos na construção de um discurso adequado à atividade pedagógica desenvolvida. Ou seja, o uso da linguagem é adequado ao contexto e à tarefa colocada em prática.

Liu esclarece:

The point I wish to make here is that positive acknowledgements, reformulation or requests for clarification can be powerful resources for a teacher to use in shaping students’ participation and performance in class. In addition, reformulations, requests for elaboration, or even appropriate acknowledgements of students’ contributions can lead to a high quality of interaction (...), when examined in the context of what the teacher and the students do jointly and sequentially. In fact, by building on students’ responses, teachers may invite students to collaboratively negotiate the meaning of the text. In particular, it is important that the teacher gives students opportunities for interaction in order for them to achieve sustained oral production. In doing so, he or she may invite and coordinate more meaningful interactions from the class as a whole.

(Liu, 2008: 99)

Numa perspetiva pedagógica, a investigação de Liu revela que a interação por meio da estrutura IRF dirigida pelo professor pode facultar meios e oportunidades para a aprendizagem do aluno, ajudando os professores de língua a melhor compreender as interações da sala de aula (cf. Liu, 2008: 100). Perspetiva diferente tem Brown (2011), que afirma que a estrutura de trocas no modelo de análise do discurso oral “is not sufficient to describe modern classroom discourse” (Brown, 2011: 41).

No artigo “Supporting talk? Partnership Teachers in Classroom Interaction”, A. Creese (2006) adota uma perspetiva etnográfica para, no seguimento de investigações anteriores, centrar a sua análise na interação da aula, não com um, mas com dois professores (“two-teachers classrooms”) (Creese, 2006: 435). A autora observa a construção do conhecimento dos alunos, por meio do discurso de dois professores, em trabalho colaborativo, para saber de que modo é que pares de professores – o professor curricular “Subject Teacher” (ST) e o professor de Inglês como língua segunda “English as an additional language teacher” (EALT) – produzem padrões discursivos diferentes, na mesma aula.

Segundo esta perspetiva, “the classroom interaction literature has not kept pace with practice in our interactionally complex classrooms” (Creese, 2006: 437), sendo a aprendizagem

e o ensino extraordinariamente situados “highly situated” (Creese, 2006: 437). A autora refere N. Fairclough (1997, 2000), segundo o qual, os professores com papéis institucionais diferentes encontram-se sob pressões distintas e que os discursos ligados a diferentes desempenhos de papéis têm diferentes ordens de autoridade (Creese, 2006: 437).

Como explica Creese:

Teachers with different professional roles are under different professional pressures. While it might be easy to look negatively on the ST for not asking more questions, we need to view this in a climate where ST is under heavy pressure to transmit an outcome-orientated curriculum in classes of 30 students plus. Certain aspects need to be covered, information needs to be exchanged, the children need to pass exams. Talking to the many appears potentially more satisfying and successful than working with the few.

Similarly, EALTs are under a different set of pressures. In my larger study of three schools, I found evidence in all three schools that EAL teaching was seen as less important than subject teaching. Such observations were made by management, STs and children.

(Creese, 2006: 450)

As distintas pressões profissionais às quais as duas professoras estão submetidas leva-as a interagir de maneira diferente, na sala de aula.

Spending time with students, guiding them through a series of questions allows the EALT to respond to the students' learning needs in nuanced ways. Speaking to the whole class about subject curriculum, owning the tasks and moving students through a syllabus allows STs to deliver on core secondary school aims.

(Creese, 2006: 450)

Uma conversação facilitadora no ensino das várias disciplinas constitui um desafio cada vez maior, mas também uma grande capacidade comunicativa do professor, nas aulas, perante uma “audiência” caracterizada por uma grande diversidade linguística, social e cultural, como acontece nas salas de aula, em Portugal.

No contexto português, Emília Pedro ([1982], 1992) estuda a interação do discurso pedagógico e, entre outros aspetos, analisa de modo exaustivo o discurso regulador como forma essencial de controlo, por parte do professor, afluindo o campo do discurso institucional específico, nas aulas de Português (e de Matemática), seguindo a perspetiva teórica de B. Bernstein (1971, 1973, 1975, 1980).

Segundo a autora, a investigação sobre a linguagem da aula tem sido abundante e a profusão de estudos nesta área tem origem na convicção crescente da importância do papel que a linguagem desempenha na interação pedagógica e nas relações de troca entre professores e alunos, isto é, entre os participantes num acontecimento que é, essencialmente, comunicativo.

De facto, uma aula é um espaço de comunicação entre actores/participantes num processo discursivo que lhes impõe determinados papéis socialmente condicionados. Ensinar e aprender é ser capaz de assumir práticas verbais especializadas e transformá-las em acto num contexto definido e particular. Ao professor cabe o papel essencial de transmissor discursivo e aos alunos o de receptores do discurso transmitido. Estes papéis, seleccionados para os diferentes actores, condicionam as práticas verbais



possíveis e, conseqüentemente, aquelas que não são possíveis.

Quando um actor num acontecimento comunicativo é, por definição institucional, o transmissor de saberes e conhecimentos legítimos e legitimados e os outros actores os receptores desses conhecimentos e saberes legítimos e legitimados, a consequência patenteia-se na distribuição de papéis e práticas interactivas hierarquizadas, em que interagem sabedores e ignorantes. Esta realidade resulta das relações de poder entre os actores e é tornada eficaz e efectiva através, sobretudo da linguagem.

(Pedro, 1992: 15-16)

Ao considerar que não há apenas modos diferenciados de encarar a análise do discurso, mas que há também modos diferentes de entender o próprio discurso, Pedro (1992) assume as diferenças que separam o seu estudo do trabalho realizado por Sinclair e Coulthard ([1975], 1978). Na linha de Kress (1985), segundo Pedro (1992), os discursos são entendidos como conjuntos sistemáticos e organizados que dão expressão aos significados e valores de uma instituição, exercendo múltiplas funções:

(...) os discursos definem, descrevem e delimitam o que é possível e não é possível dizer e, por extensão, o que é possível e não é possível fazer, no que respeita à área institucional específica. Um discurso fornece um conjunto de convenções possíveis sobre uma dada área, tópico, objecto, ou processo sobre que se fala. Nesse sentido, fornece descrições, regras, permissões e proibições para as acções sociais e individuais.

Assim é o discurso pedagógico, no discurso da aula. Por definição institucional, são determinados os papéis e as práticas legítimas, geradas e mantidas através da linguagem e dos processos verbais gerais e particulares. Ao reconhecerem-se nas práticas e papéis possíveis, os sujeitos participantes, alunos e professores, no caso concreto, são construídos social e ideologicamente através do processo de reconhecimento e de identificação.

(...) A instituição educativa é constituída à volta da diferença de saberes, de poder, idade e, frequentemente, de classe social. Todos os textos produzidos no interior do sistema educativo são motivados pela diferença.

(Pedro, 1992: 20-21)

No estudo de Pedro ([1982], 1992), encontramos dois conceitos e esquemas analíticos, um que engloba os princípios do discurso específico a ser transmitido e adquirido (por exemplo, Português e Matemática) e outro abrangendo os princípios em que as relações sociais de transmissão e aquisição são construídas, mantidas e legitimadas, isto é, um conceito que diz respeito à transmissão e outro relativo à constituição da ordem social (cf. Pedro, 1992: 126).

No que respeita aos resultados alcançados, a autora destaca um padrão geral para o discurso da aula, que apresentamos de forma breve:

- O discurso na aula rege-se por um conjunto de regras que determinam papéis mais ou menos fixos para professores e alunos. O discurso é dominado pelo professor que detém a autoridade e controla esse mesmo discurso, ocupando o “espaço discursivo” e dominando também a produção de linguagem na aula. O professor, ao escolher as perguntas, determina não só a forma das respostas dos alunos mas também e em grande medida o seu conteúdo;
- Este padrão geral parece ser o mesmo e repetir-se no discurso da aula nos países industrializados, indicando que as regras gerais estão fora do alcance do professor. Este tem a autoridade, mas ela forma-se fora do discurso e tem

que ser executada. Assim, o professor está limitado quanto ao conhecimento a transmitir e à forma dessa transmissão;

- Então, o que o professor controla é a realização da transmissão geral, já prescrita pelo *currículum*, pelo tempo de que dispõe, e pelas características dos alunos que constituem a aula. Por isso, as semelhanças entre discursos tornam-se diferenças quando se estuda a realização do conteúdo predeterminado e a sua forma;
- Uma vez que os fatores externos da educação (*currículum*, tempo de que se dispõe, etc.) são estabelecidos, embora possam ser realizados de vários modos, esta realização através da linguagem pode ser adquirida também de diferentes modos. Os resultados mostram que alunos de meios familiares com pequena tradição de ensino são tidos como tendo adquirido competências irrelevantes ou inadequadas ou competências *de oposição* às requeridas pela escola, o que limita o foco do discurso e as opções possíveis dos alunos. Ensinar crianças oriundas de um meio familiar com uma tradição de ensino permite um discurso com um foco mais alargado e com mais opções linguísticas, por meio dos quais o código escolar é realizado; havendo a possibilidade de criar um choque implícito mais invisível para a execução da autoridade;
- A efetiva realização linguística do discurso da aula depende das competências dos alunos e, assim, as variações na realização da linguagem são reguladas por fatores exteriores à aula;
- Portanto, por um lado, a forma exterior do discurso da aula é dada por limitações estabelecidas pelo Estado (*currículum*, horário, material, número de alunos na aula, etc.) e, por outro lado, a forma interna do discurso da aula é dada pela sociedade, através da posição social dos alunos no meio de que provêm (cf. Pedro, 1992: 174-175).

O Estado garante educação para todos, mas ao fazê-lo, “[o Estado] controla não só a forma material dos meios educativos (tempo de escolaridade, frequência, em número, por aula) mas também o conteúdo a ser transmitido nas escolas (*currículum*)” (Pedro, 1992: 176). Por conseguinte, o trabalho de Pedro ([1982], 1992) revela o modo como as condicionantes impostas pelo Estado determinam as formas exteriores da educação, evidencia o modo como se realiza o discurso da aula e de como este reflete a composição social (Pedro, 1992: 176). Ao considerar que muito continua ainda por fazer no âmbito da comunicação na aula, designadamente, no domínio das interações, a autora propõe que se intensifiquem os estudos e a investigação sobre os diferentes aspetos da interação verbal na sala de aula, pois, “é aí que tudo, todo o intercâmbio pedagógico, de facto, acontece” (Pedro, 1992: 23).

O estudo de Castro (1991) constitui um contributo fundamental na investigação das interações verbais no contexto pedagógico, especificamente, na aula de Português. Trata-se de um trabalho, no âmbito da Pragmática Linguística, mas que estabelece uma interrelação com os

diversos modelos de análise com enfoque na comunicação pedagógica, na medida em que esta se configura como realidade complexa em que se atualizam, interrelacionando-se, uma multiplicidade de códigos, designadamente, ideológicos, comportamentais, culturais, morais, educacionais e linguísticos (cf. Castro, 1991: 38-39).

A especificidade dos fatores que intervêm no discurso pedagógico distingue-o de outros contextos de comunicação e de outras práticas comunicativas, conferindo-lhe um estatuto único. Na linha de Hymes (1972: 54), Castro refere que o contexto pedagógico constitui-se como uma *comunidade de falantes*, “no sentido em que envolve sujeitos que compartilham um mesmo conjunto de regras para a actualização em interacção do sistema linguístico comum e que têm consciência da especificidade e do contexto de comunicação e das regras com eles congruentes” (Castro, 1991: 56). Para o autor, a capacidade cognitiva dos falantes de reconhecer diferentes contextos comunicativos e de produzir enunciados adequados à especificidade desses contextos e dos fatores da interação conferem à competência comunicativa, uma competência linguística e também uma competência cognitiva (cf. Castro, 1991: 56).

Nesta perspetiva,

A resultante verbal da comunicação pedagógica é um objeto estruturado, não constituindo um aglomerado caótico de enunciados, antes revelando na sua forma, e no seu significado, e na forma e significado da sua relação, princípios de organização passíveis de conexão com os papéis de quem fala e com a negociação desses papéis, com as estratégias comunicativas, etc.

(Castro, 1991: 56)

O estudo de Castro (1991), numa perspetiva de análise da interação verbal, tem como finalidades (i) descrever algumas das estruturas do discurso da aula (por meio do estudo dos enunciados, do modo da sua articulação e dos princípios que os organizam), (ii) estabelecer relações entre os enunciados e os locutores e alocutários intervenientes no processo interacional e relacionar o contexto pedagógico com outros contextos mais amplos (cf. Castro, 1991: 57).

Assim, o autor define como primeiro objetivo, identificar os atos de fala (AF) que caracterizam os papéis do aluno e do professor e avaliar a sua relação com os AF adjacentes para determinar as estruturas da interação que são produzidas. O segundo objetivo consiste em analisar a forma como é atualizada na comunicação pedagógica a categoria Distribuição, procurando uma definição mais exaustiva desta categoria e tendo em conta a sua relevância, e indagar quais os momentos em que predominantemente se verifica a infração da Distribuição, qual o estatuto dos sujeitos no momento da interação e quais os resultados das infrações no desenvolvimento da comunicação. A Distribuição é definida através de duas máximas “Para falar deve aguardar que o outro termine a sua intervenção” e “Deve falar quando é solicitado a fazê-lo”

(Castro, 1991: 44). O terceiro objetivo visa analisar as relações sociais no contexto pedagógico e as formas como elas se constituem através da transmissão/aquisição de conteúdos que ocorrem na relação pedagógica (cf. Castro, 1991: 59).

Castro (1991) apresenta uma síntese do quadro de análise sobre a interação em contexto pedagógico, da qual destacamos:

- A interação verbal na sala de aula é protagonizada por sujeitos com papéis distintos e que são portadores de valores físicos e simbólicos que realizam de forma diferenciada o universo de referência;
- A relação comunicativa caracteriza-se pela presença, no contexto de comunicação, de outros sujeitos (a audiência) que não o locutor e o alocutário. Entre o locutor e a audiência estabelece-se uma relação especial, que de certa forma tipifica a interação verbal pedagógica, uma vez que os sujeitos envolvidos nas trocas verbais podem alterar-se;
- Os sujeitos em interação posicionam-se no tempo e no espaço consoante os diferentes papéis que desempenham;
- A interação tem uma dupla regulação: realiza-se simbolicamente sobre um universo de referência e sobre um discurso anterior regulados, num primeiro nível, pelos valores físicos e simbólicos instituídos pelo *currículum* e, num segundo nível, pelos valores físicos e simbólicos que se reproduzem quer no *currículum*, quer nos sujeitos e nas suas práticas;
- Na relação “locutor - alocutário em contexto pedagógico as fronteiras daquilo que é legítimo dizer são estabelecidas imediatamente, e de modo predominante, pelo universo de referência, porque é sobre ele que os interlocutores constroem o princípio de interação, com referências imediatas ao tempo e ao espaço”;
- “O processo de interacção verbal não chega para dar significado a referências se por acaso elas não se encontram ou não se integram no universo referencial do Alocutário (Faria,1983a: 44)” (Castro, 1991: 95-96).

Na perspectiva de Castro (1998a), o valor comunicativo dos enunciados, na interação verbal, “é, ou pode ser, um valor acrescentado relativamente ao seu valor proposicional” (Castro, 1998a: 189); trata-se de um valor “regulado pela forma dos factores que constituem o contexto de interacção e pela forma da sua articulação” (Castro, 1998a: 189), de tal maneira que “a alteração dos factores e da sua relação pode fazer com que enunciados com o mesmo valor proposicional tenham, no uso, valores diferentes” (Castro, 1998a: 189). Ou seja, a mesma conversa à mesa do café, entre dois amigos, e numa aula de Português, entre professor e aluno, ainda que produzida pelo mesmo locutor, não tem o mesmo significado de uso, porque o contexto de comunicação é diferente, assim como são diferentes as relações sociais entre locutores, o espaço físico e outros factores constituintes das situações de interacção: “O significado de uso dos enunciados é regulado por princípios que ultrapassam a dimensão individual” (Castro, 1998a:

190). Na linha de Hymes (1972: 53), “os eventos de discurso [...] têm propriedades não redutíveis às da competência das pessoas para falar” (Castro, 1998a: 190).

Os fatores constituintes de interação verbal são o Locutor, o Alocutário, o Espaço, o Tempo, o Discurso Anterior e o Universo de Referência (Mateus *et al.*, 1983: 164). Estes fatores, que também são reguladores dos enunciados realizados e do seu valor uso, são identificados pela análise das situações de interação verbal (Castro, 1998a: 190).

O discurso na aula, enquanto prática de interação verbal, “funda-se na especificidade do contexto pedagógico de comunicação; é o modo particular como os seus factores se configuram e se relacionam que estabelece a relevância dos enunciados produzidos” (Castro, 1998a: 190). O autor realça uma distinção de papéis entre os sujeitos, centrada no controlo do processo de interação; a diferença de papéis torna-se evidente na forma como se relacionam entre si.

Tendo em conta que os intervenientes na interação se podem constituir como locutores e alocutários, à vez, a investigação tem revelado que a função de locutor e determinadas estratégias de controlo da comunicação, entre outras, estão “desigualmente distribuídas” (Castro, 1998a: 190.). O professor tende a desempenhar um papel preponderante na função de locutor e os alunos tendem a assumir predominantemente a função de alocutários, mas a sua participação como locutores individuais também não está distribuída de forma homogénea. A distinção dos papéis reparte-se de forma diferente entre o “*fazer linguístico*” e o “*fazer não linguístico*” (Castro, 1998a: 191), em que o primeiro é realizado pelos transmissores, o segundo é operado essencialmente pelos aquisidores.

Desta forma, o discurso da aula realiza-se em e realiza um contexto de papéis definidos, dele estando ausente uma negociação fundamental desses mesmos papéis; o que parece não dever ser dissociado das vertentes socializadora e instrucional/instrumental da acção educativa.

(Castro, 1998a: 191)

Para além dos sujeitos na interação, outro fator a considerar é a sala de aula, enquanto espaço interativo onde se constroem subespaços “definidos pelo controlo que sobre eles podem exercer ou exercem os sujeitos” (Castro, 1998a: 192).

Uma terceira categoria que regula a interação verbal é o tempo em que a aula decorre e que, geralmente, é definido e delimitado por outros que não os participantes na interação. Trata-se, pois, de um tempo que não é “passível de negociação entre os intervenientes” (Castro, 1998a: 193) que desenvolvem as estratégias discursivas em função dos limites temporais pré-estabelecidos institucionalmente. Cada tempo posiciona-se relativamente a outros tempos de outras ações pedagógicas, sendo que dentro de cada unidade temporal podem constituir-se subunidades, nas quais se desenvolvem tarefas específicas e, por conseguinte, onde ocorrem

práticas comunicativas próprias (Castro, 1998a: 193).

A quarta categoria é o discurso anterior, ou seja, as trocas verbais realizadas até um determinado momento discursivo. Uma vez que o tempo da interação estabelece relações com outros tempos anteriores, o autor refere-se a um *discurso anterior geral*, isto é, “o que realizado em todos os tempos pedagógicos anteriores constitui, ou pode constituir referência para o tempo em causa” (Castro, 1998a: 194), e de um *discurso anterior específico*, ou seja, “o anteriormente realizado em tempos em que estiveram presentes os mesmos sujeitos” (Castro, 1998a: 194).

Assim, o antecedente, constituído pelo conhecimento compartilhado, ajuda a estabelecer o consequente, pois nenhum enunciado se apresenta como “entidade monádica”:

O discurso anterior que mais sistematicamente determina a forma, o andamento e a organização da comunicação é o dos transmissores. Numa situação de troca verbal entre transmissor e aquisidor, o já dito por aquele e por este é diferentemente valorizado; o que terá necessariamente que ser associado com o que dissemos antes sobre os papéis e o estatuto que, mesmo institucionalmente, é atribuído aos sujeitos.

(Castro, 1998a: 194)

A quinta categoria na interação diz respeito ao universo de referência que se atualiza no plano das realizações verbais. O discurso instrucional, ligado ao processo de transmissão e aquisição de conteúdos de instrução, e o discurso regulador, ligado ao estabelecimento do estatuto e da forma de relação entre os interlocutores, representam modos de atualização do universo de referência. Quer o discurso instrucional, quer o discurso regulador “remetem para o conjunto de valores simbólicos que regulam as práticas comunicativas específicas” (Castro, 1998a: 195).

Os trabalhos de Pedro ([1982], 1992) e Castro (1991), realizados em Portugal sobre a interação verbal na sala de aula, confluem na perspectiva de que as atividades desenvolvidas no processo de transmissão e aquisição de conhecimentos são essencialmente atividades comunicativas, o que nos permite inferir que conhecer como se ensina e aprende é saber como se comunica na aula. De uma forma genérica, o discurso na sala de aula caracteriza-se essencialmente por parte dos sujeitos envolvidos, por um posicionamento diferenciado no espaço discursivo (Sousa, 1998: 223).

Tendo por base os trabalhos de Pedro ([1982], 1992) e Castro (1991) que incidem na aula de Português, Sousa (1998) considera que se encontram diferenças no discurso deste contexto, havendo a registar

a existência de uma configuração particular dos factores da interacção verbal, ou seja, dos sujeitos (locutor e alocutário), do espaço, do tempo, e do conteúdo ou tópico da comunicação, configuração determinada, essencialmente, pelas próprias condições de produção e determinante de práticas discursivas exclusivas deste contexto.

(Sousa, 1998: 223)

Nesta perspetiva, o discurso na aula, de um modo geral, caracteriza-se, essencialmente, por parte dos sujeitos envolvidos, por um posicionamento diferenciado no espaço discursivo (Sousa, 1998: 223). Esta diferenciação estabelece-se, por um lado, entre o número de intervenções e o espaço discursivo ocupado por professor e alunos e, por outro, sobre o que é possível dizer-se, na aula, a quem como e quando. A sala de aula

configura-nos um quadro em que os diferentes actores (professores e alunos) têm papéis, interactivos e comunicativos, marcadamente distintos: ao professor são cometidas, privilegiadamente, as funções de locutor e aos alunos a de alocutários e, até, para uma grande maioria, apenas a de ouvintes.

(Sousa, 1998: 224)

O acentuado desequilíbrio no tempo da palavra e na natureza dos atos ilocutórios, veiculado pelos estudos de Pedro ([1982], 1992), Castro (1987, 1989, 1998a) e Sousa (1993, 1998) remete-nos para os diferentes papéis e estatutos sociais desempenhados pelos atores na interação da aula, ou seja, os professores e os alunos.

No texto “A interação verbal em contexto pedagógico: Formas de realização discursiva dos *movimentos de avaliação*”, Castro e Barbosa (2002) analisam o movimento de avaliação, com base na interação verbal nas aulas de Português, na perspetiva de que este movimento constitui “um lugar privilegiado para a identificação das características fundamentais do discurso pedagógico” (Castro & Barbosa, 2002: 114), tendo como objetivo caracterizar as formas de construção de papéis discursivos na interação.

Os autores apresentam uma tipologia de movimentos de avaliação constituída por quatro posições e organizada em função de graus de adesão/rejeição ao conteúdo proposicional do enunciado em avaliação: (i) Movimentos que realizam uma validação total; (ii) Movimentos que realizam uma avaliação parcial; (iii) Movimentos que realizam uma invalidação parcial e (iv) Movimentos que realizam uma invalidação total. A distribuição dos movimentos pelas categorias de análise revela que é possível identificar uma tendência que privilegia, consecutivamente, os movimentos de *invalidação total* e de *validação total*, de *validação parcial* e de *invalidação parcial*.

Os resultados indicam que (i) são privilegiados os movimentos de validação/invalidação total, o que revela que a interação é regulada por um enquadramento forte e (ii) que, nesses movimentos, as referências às pessoas da enunciação se apagam, mostrando uma tendência para um controlo do processo interacional, assente na legitimidade/ilegitimidade do conteúdo informacional (cf. Castro & Barbosa, 2002: 124).

De acordo com a teorização de J. P. Gee (1999), segundo a qual o discurso é um

instrumento para a construção social da experiência (Gee, 1999: 1), o trabalho de Christie (2002) tem como enfoque principal a atividade da sala de aula como uma experiência estruturada “*structured experience*”, associada às noções de trabalho da aula enquanto prática social (“*social practice*”) (Christie, 2002: 3).

Ao adotar a teoria de Bernstein (1990, 2000) na sua análise linguística, a autora propõe que o discurso pedagógico seja entendido

as creating *curriculum genres* and sometimes larger unities referred to as a *curriculum macrogenres*. These, I shall argue, are to be analysed and understood in terms of the operation of two registers, a *first order or regulative register*, to do with the overall goals, directions, pacing and sequencing of classroom activity, and a *second order or instructional register*, to do with the particular ‘content’ being taught and learned.

(Christie, 2002: 3)

A atividade na sala de aula é socialmente construída e negociada que pode ser analisada em termos de géneros (“genres”) – “staged, purposive, goal-driven activities” (Christie, 2002: 161) – nos quais professores e alunos estruturam e organizam os processos de ensino-aprendizagem de vários tipos: “Where the teaching-learning activity is large enough, (...) the result may be a curriculum macrogenre: a set of related genres that together create a larger unit” (Christie, 2002: 161).

O macrogénero curricular (*curriculum macrogenre*) prototípico estrutura-se em três partes ou géneros distintos: a Iniciação ao Currículo (*Curriculum Initiation*), em que o professor indica a direção a seguir, iniciando a atividade, estabelecendo metas e predispondo os alunos para pensarem sobre as tarefas a realizar; a Colaboração/Negociação do Currículo (*Curriculum Collaboration/Negotiation*), na qual professor e alunos partilham a direção tomada, envolvendo-se na consecução das tarefas, e o Fecho do Currículo (*Curriculum Closure*) em que os alunos desenvolvem atividades de forma autónoma. A Colaboração/Negociação do Currículo estabelece uma relação de elaboração para com a Iniciação ao Currículo, enquanto o Fecho do Currículo estabelece uma relação de extensão para com a Colaboração/Negociação do Currículo. Esta estrutura em macrogéneros, com as sequências de atividades intencionalmente delineadas e sinalizadas de forma clara pelo discurso do professor contribui para o sucesso da aprendizagem (Christie, 2002: 124).

Ann Wennerstrom (2006) estuda a organização do currículo na aula de língua com base nos géneros (“genres”) textuais que define como “recognizable types of discourse (spoken or written) that meet various communicative needs of members of a culture or community” (Wennerstrom, 2006: 23). Cada género tem determinadas características linguísticas e retóricas que refletem as motivações sociais e as ideologias culturais das comunidades que as produziram.



Para esta autora, os gêneros falados (“spoken genres”) não são desestruturados ou ilógicos; a investigação da análise conversacional de que são exemplos Sacks, Schegloff e Jefferson (1974); Atkinson e Heritage (1984) têm evidenciado “that the most casual of conversations is a tightly structured system. The orchestration of turn taking involves a high degree of social coordination” (Wennerstrom, 2006: 7).

A conversação espontânea tende a envolver “a continual negotiation of what direction the interaction will take next, as each participant responds verbally or nonverbally to the last contribution” (Wennerstrom, 2006: 8), havendo a possibilidade de clarificação quando ocorrem mal-entendidos e o redirecionamento do discurso. Do mesmo modo, o *feedback* dado por um dos interlocutores a uma observação feita por outro pode afetar a direção do tópico.

Para muitos acadêmicos, o gênero não só é definido pela sua estrutura, mas também pelas circunstâncias sociais subjacentes. Para explicar a relação entre gênero e sociedade, Wennerstrom cita Swales (1990: 26), segundo o qual, os gêneros são centrados em e definidos pelas atividades comunicativas de uma comunidade de discurso “discourse community” com interesses e propósitos especiais, tais como uma disciplina acadêmica, uma profissão ou um clube social: “A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims” (Wennerstrom, 2006: 28). Ou seja, os gêneros fornecem conjuntos de escolhas linguísticas e retóricas convenientes com as quais os membros de uma comunidade ou cultura podem alcançar os seus objetivos comunicativos (Wennerstrom, 2006: 29). A comunidade de discurso proposta por Swales é distinta da comunidade de fala ou “speech community” proposta por Hymes (1974), com um sentido mais lato, sendo definida “by its members’ shared dialect and other linguistic behaviors” (Wennerstrom, 2006: 29).

No que respeita aos gêneros na educação, a autora chama a atenção para a aplicação desta abordagem, desenvolvida na Austrália, pelos linguistas Hasan e Williams e J. Martin no currículo nacional para as escolas públicas daquele país. Nesta pedagogia de base genológica (“genre-based pedagogy”), os alunos estão expostos a uma variedade de gêneros para compreenderem os seus propósitos, as suas estruturas e os padrões lexicogramaticais que tipicamente ocorrem neles.

No artigo “Authority, power, and morality in classroom discourse”, Buzzelli e Johnston (2001) salientam a ideia de que o professor “is both *an* authority and *in* authority” (Buzzelli & Johnston, 2001: 880), isto é, as suas ações são meios para instruir e para regular o comportamento dos alunos no desenvolvimento das atividades letivas. Consideram, por isso, que a autoridade tem uma dualidade de significados que está presente no contributo do professor para o diálogo e

além disso, permite a compreensão do discurso pedagógico. Os autores referem Bernstein (1990, 1996), segundo o qual, “the instructional discourse is embedded within the regulatory discourse” (Buzzelli e Johnston, 2001: 880), o que significa que a instrução/ensino se encontra sempre integrada num contexto de regulação.

É o discurso regulador que estabelece e mantém as regras morais das relações e identidades sociais e, por isso, é ele que decide o que é considerado moralmente aceitável: “In taking part in and overseeing pedagogic discourse, the teacher is inevitably using her authority both for purposes of regulating power relations and for moral ends: she is both a political and a moral agent in the classroom” (Buzzelli e Johnston, 2001: 881).

Na perspetiva da teoria das emoções, com base nos estudos de Scheff (1990, 1994, 1997), J. Aspelin (2006) analisa a forma como é construída a relação professor-aluno na interação da sala de aula e conclui que o comportamento não-verbal na sala de aula é constituído, em grande medida, por um sistema informal de regras, no qual as emoções desempenham um papel crucial (Aspelin, 2006: 227).

Segundo a autora,

As teachers, during the lessons, we are engaged in ‘topics’. We lecture about different things, we talk about things, converse about things, discuss things, analyse things, evaluate things. We try to make ourselves understood and we try to understand our pupils. We are oriented towards a subject and towards the pupils’ learning processes. If we stop to reflect on the orders of interaction and the social relations constantly produced during lessons our pedagogical actions could easily be obstructed. On the other hand we somehow have to manage a variety of relational processes in the classroom. Under the level of which we act in everyday life, presenting ourselves and controlling the impressions of others – that which Goffman (1959) calls ‘performances’ – there exists a swarm of behaviours, between and within individuals. It seems as if social life in great part is built up beneath the surface of interaction. If we seek a profound understanding of learning and socialization in a specific situation, we need to look behind the exterior and into ‘the microworld of the classroom’. With this expression I refer to the imbedded, largely unconscious, close to invisible, and to an extent suppressed social processes in teaching.

(Aspelin, 2006: 228)

O seu trabalho aponta para a existência de duas dimensões na sala de aula: uma dimensão de superfície e uma dimensão micro. No primeiro nível, os participantes dão impressões de aceitação do Outro”; trata-se de um processo de normalidade na interação e é o que provavelmente distingue a comunicação da sala de aula da comunicação em geral. Na comunicação entre os indivíduos que interagem face a face surge constantemente um grau mais alto ou mais baixo de entendimento mútuo e este é um processo quer intelectual quer emocional. Sobre a relação pedagógica entre professor-aluno, Aspelin explica:

The teachers seemed to have an unspoken and maybe unconscious goal to appear autonomous in relation to their pupils. In a similar way the pupils tried to adjust their behaviour to signals from the teacher and thus appear dependent. Teachers’ face-work, as it often appears in the episodes, seems to

be influenced by standardized expectations about how ‘one should act’ rather than of concrete and direct encounters with the pupils. In other words, the teachers adapt to abstract norms (or to the image of ‘how other teachers teach’) while at the same time they are isolated from the actual persons in front of them. On the other hand it looks as if the pupils’ face-work is directed by behavioural rules that often are finely manifested by the teachers. Since norms in no way are obvious matters in the world of school, but can shift rapidly during one lesson and of course between different classes and teachers, the pupils in this respect perform an advanced role play. [...] In many of the sequences we see signs of pupils being isolated from their teachers and of teachers being engulfed by their pupils.

(Aspelin, 2006: 239)

A relação professor-aluno, na investigação de Aspelin (1999a), revela que o professor, de forma consistente, prioriza as necessidades dos alunos face às suas, poucas tentativas faz para estabelecer a ordem na conversação confusa, aparecendo quase como uma vítima das circunstâncias, isto é, da interação privada dos alunos (cf. Aspelin, 2006: 239). O autor explica que a interação na sala de aula é envolvida por uma energia emocional e que

is, after all, not that communication in classrooms is a severely structured and controlled activity. What we learn is above all that social life in this context is breakable and to a high degree unpredictable, consisting of a swarm of more or less contradictory processes. Teaching is undoubtedly regulated by ordered interaction, which sometimes penetrates down to the smallest details of social behaviour. These orders keep individuals and groups together, through shared thoughts and feelings.

(Aspelin, 2006: 242)

No seu ponto de vista, os professores eficientes têm uma capacidade bem desenvolvida para interpretar o significado do seu próprio comportamento e da forma como se comportam os seus alunos. Apresentam uma capacidade avançada e flexível de ajustar a distância em relação aos seus alunos, de modo a não ficarem nem demasiado perto nem muito distantes deles. Estes professores são capazes de gerir as suas emoções e as dos seus alunos, em particular as emoções de vergonha e de orgulho, de maneira a que a aprendizagem seja realizada. Ou seja, os referidos professores dominam “‘emotion management’ (Hochschild, 1990)” (Aspelin, 2006: 243).

Os padrões tradicionais do discurso da sala de aula têm constituído objeto de uma extensa pesquisa educacional. O mais comum é o padrão triádico, descrito por Lemke (1985) como diálogo triádico (“triadic dialogue”), com uma estrutura de trocas tripartida, e que consiste em três movimentos principais, como referido *supra*.

Na linha de Wells (1999), Culican (2007) considera que muito tem sido documentado sobre as diferentes maneiras como este padrão funciona nas aprendizagens dos alunos, se ele limita e controla a participação dos alunos, se é fundamentalmente efetivo ou se pode ser usado de forma flexível para alcançar uma variedade de objetivos produtivos, incluindo a coconstrução de conhecimento (Culican, 2007: 12).

Christie (2002) defende que a perspetiva do modelo baseado no padrão IRE obscurece a perspetiva das grandes unidades ou ciclos das atividades pedagógicas e curriculares que,

fundamentalmente, podem produzir uma análise mais significativa. Um dos aspetos do padrão IRE frequentemente mais criticados é o uso de perguntas consideradas “máquinas de condução” (“driving machinery”)<sup>42</sup> da interação da sala de aula e os problemas interativos (“interactive trouble”) que existem nas interações professor-aluno devem-se a várias “prevalent and apparently unquestioned routines of talk” (Culican, 2007: 12).

Na perspetiva da análise do discurso, Zuengler e Cole (2008) consideram que, apesar da abundante pesquisa efetuada que muito tem contribuído para a compreensão do discurso pedagógico, muito mais há a aprender, na medida em que o discurso da sala de aula “remains a lively, major, and growing forms on investigation in both applied linguistics and education” (Zuengler & Cole (2008: 4).

### 2.2.5. A interação em contextos pedagógicos

*By conceiving of learning as an interactive process, through which learners gain the use of tools necessary to participate in their multiple social worlds, discourse analysis illuminates the form and functionality of language inside and **outside** the classroom. Students are not only learning new content, but they are also necessarily and simultaneously learning new ways of speaking and participating – they are learning about **multifunctionality** of language.*<sup>43</sup>

(B. Rymes, 2009: 26)

Como referimos no primeiro capítulo, as salas de aula constituem um contexto específico e especializado de interações, onde alunos e professores, em conjunto, procuram um consenso e um compromisso para a construção da ordem interacional, tendo em consideração os enquadramentos sociais, os papéis discursivos e os rituais verbais que condicionam a relação interlocutiva dos interactantes, no processo de ensino e aprendizagem. Neste subcapítulo apresentamos alguns estudos realizados, no âmbito da interação verbal em contexto pedagógico, sob as diferentes perspetivas teóricas.

Numa perspetiva antropológica, a investigação de B. Rymes (2009) *Classroom Discourse Analysis – A Tool For Critical Reflection*, constitui uma obra de referência nos estudos mais recentes da análise do discurso da sala de aula, incorporando uma perspetiva crítica sobre a aprendizagem: “I assume, in this book, that learning necessitates a critical perspective” (Rymes, 2009: 14). Na sua opinião, a multidimensionalidade é uma característica de cada interação na

<sup>42</sup> Freebody (1995: 312) referido por Culican (2007: 12).

<sup>43</sup> Itálico da autora, negrito nosso.

sala de aula, na medida em que influencia simultaneamente o contexto social, o contexto interacional e a ação individual. Deste modo, “a foundational dimension of classroom discourse analysis is the broad influence of the social context outside the classroom on what gets said inside the classroom” (Rymes, 2009: 21). A linguagem no uso e o contexto social influenciam-se mutuamente numa relação dialética. As formas e as funções do discurso variam de acordo com o contexto, e por isso, as formas assumem significados situados (“situated meanings”). No contexto da sala de aula, a função das palavras também se altera de acordo com a atividade a desenvolver, isto é, mesmo na aula, a linguagem tem significados diferentes em situações distintas (cf. Rymes, 2009: 21-27).

A linguagem no uso é sempre afetada pela estrutura social exterior à sala de aula. Nesta perspectiva, a linguagem é um processo interativo através do qual os alunos adquirem novas ferramentas para participarem nos seus múltiplos mundos sociais. Eles aprendem novos conteúdos e, simultaneamente, novas formas de falar e de participar, ou seja, “they are learning about the *multifunctionality* of language” (Rymes, 2009: 26).

As características do locutor ou o seu *background*, as expectativas de género e a *overdetermination* ou o uso de palavras sobredeterminadas são aspetos contextuais que também influenciam o funcionamento do discurso. Estes aspetos, J. Gee (2001) designa-os efeitos de “big D Discourse” (Rymes, 2009: 34).

O contexto interacional constitui a segunda dimensão do discurso da sala de aula. Gee (2001) refere-se às influências do contexto interacional sobre a função da linguagem como efeitos de “little d discourse” (Gee, 2001). Uma grande parte do discurso na aula é previsível e a Análise Conversacional tem enfoque nesta previsibilidade que caracteriza a interação. Deste ponto de vista, um dos primeiros instrumentos que veiculam a interação é o par adjacente, isto é, uma sequência interacional, na qual, a primeira parte (por exemplo, uma pergunta) produz uma expectativa para a segunda parte (por exemplo, uma resposta).

Admittedly, this is an obvious feature of discourse. But perhaps because of its obviousness, it is easy to ignore how powerful the force of an adjacency pair can be in interaction; if one person say something, another must respond. Even if an addressee does not respond, their silence indicates some kind of response simply because they have been addressed.

(Rymes, 2009: 34)

Alguns pares adjacentes mais comuns e que têm lugar na sala de aula, dia após dia, são a Saudação/Saudação, a Pergunta/Resposta, o Convite/Aceitação, a Avaliação/Discordância, o Pedido de Desculpa/Aceitação e a Convocação/Confirmação. Segundo Rymes, “All of these take place in classrooms day after day in predictable ways (Rymes, 2009: 35).

Nas aulas, por vezes, as expectativas criadas para a sequência da segunda parte do par adjacente saem frustradas, como acontece com o silêncio dos alunos quando não respondem ao que lhes é solicitado, seja por não saberem a resposta, seja porque precisam de tempo para pensar, constituindo, assim, o lado imprevisível da interação: “This ever-present potential for interaction to reshape the meaning of preceding individual utterances is called *interactional contingency* (Rymes, 2009: 37). No discurso da sala de aula, os professores enfrentam, todos os dias, este tipo de contingências interacionais.

De acordo com Rymes,

Understanding the multiple dimensions of classroom talk can be a first step toward gaining personal agency – and beginning to focus more on how we understand and react to administrators or our students, less on changing them. Understanding how powerful our discourse is in creating who we are, how we are understood, and how we understand our students is a lesson we can pass on to students as well.

(Rymes, 2009: 40)

A terceira dimensão do discurso interacional da aula é a ação individual. Rymes (2009) define ação individual como “personal control, the ability to act in ways that produce desired outcomes or contribute to our own personal goals and projects” (Rymes, 2009: 40).

Reeve e Tseng (2011) apresentam a noção de “agentic engagement” (Reeve & Tseng, 2011: 258), definindo-a “as students’ constructive contribution into the flow of the instruction they receive” (Reeve & Tseng, 2011: 258). Este novo conceito consiste no processo por meio do qual os alunos “intentionally and proactively try to personalize and otherwise enrich both what is to be learned and the conditions and circumstances under which it is to be learned” (Reeve & Tseng, 2011: 258). Para além do envolvimento comportamental, do envolvimento emocional e do envolvimento cognitivo, os autores propõem “agentic engagement as a new educational construct – a newly-proposed fourth aspect of students’ engagement during learning activities” (Reeve & Tseng, 2011: 264).

É por meio da ação que se controla a aprendizagem, com base nas identidades dos alunos. Rymes (2009) defende que a identidade pessoal é fundamentalmente um produto de interações sociais.<sup>44</sup> Nesta perspetiva, a autora refere James Gee (2001) que define “*identity* simply as the kind of person someone is in a given situation. This ‘in a given situation’ is an important add-on” (Rymes 2009: 45). É na aula que os alunos constroem novas identidades por meio do discurso: “New student identities, then, are *by definition* constructed through talk” (Rymes 2009:

<sup>44</sup> Tradução nossa. No original: “The person’s identity is fundamentally a product of social interactions” (Rymes 2009: 45).

45). O significado e a função do discurso da sala de aula “is built from social and interactional contexts, as well as individual agency” (Rymes 2009: 46).

A autora recorre à metáfora mecanicista para explicar a funcionalidade destas três dimensões discursivas, na sala de aula:

Imagine each of these dimensions as gears in a classroom discourse machine. Each gear pulls the others along, and no gear can move without affecting the others. Often it is difficult to know which gear is doing the most work. We would hope, in some situations, that our own *individual agency* gear could drive the discourse machine. At times, however, the *social context* gear takes over. We may find ourselves at the mercy of a system that treats our knowledge and accomplishments as meaningless. Sometimes, no matter what we try to say to change the course of an interaction, our conversation moves in an unpleasant or underproductive direction.

(Rymes, 2009: 46)

Cabe aos professores, enquanto agentes da aprendizagem, analisar se os padrões da tomada de turnos, nas suas aulas, contribuem para a aprendizagem efetiva e se correspondem aos seus objetivos pedagógicos.

O sociolinguista J. Gumperz designou *indícios de contextualização* (*contextualization cues*) às características de forma linguística que intervêm na sinalização dos pressupostos contextuais (Gumperz, 1989: 29) que funcionam como pistas para se compreender o modo de falar do Outro. Com efeito, nas interações da aula, “many functions are accomplished through the subtlest of cues. The teacher carefully orchestrates these on the first day to convey the identity of her classroom” (Rymes, 2009: 138) e da mesma forma que os alunos compreendem os professores, também os professores compreendem os alunos no uso dos indícios de contextualização. Estas pistas também variam de acordo com as diferentes situações de comunicação, formal, informal, profissional ou casual, sendo que estas variações resultam em diferentes registos (*registers*) (cf. Rymes, 2009: 139).

Segundo Rymes,

As you look at your classroom discourse, you will begin to see your own idiosyncratic use of contextualization cues, as well as the more systematic collections of contextualizations cues that comprise different registers and social varieties.

[...] As Gumperz’s research illustrates so well, we are always negotiating, and we may often be misunderstanding. [...] Use your analysis of contextualization cues to understand the roots of those misunderstandings in your own classroom and how they can be remedied through changes in discourse.

(Rymes, 2009: 141-142)

Mas as pistas de contextualização não funcionam de modo isolado; elas estão associadas com outras características da interação (a maneira de vestir, o uso de determinados objetos) e a esta associação, J. Gee (2001) designou combinação (*combination*). Estas associações ou

*combinations* são interpretadas de modo diferente consoante os diferentes contextos, verificando-se que algumas das combinações que ocorrem na sala de aula não pertencem ao universo escolar, mas a universos exteriores à aula. Por esta razão, a análise do discurso é importante para compreender de que forma os contextos exteriores à aula podem esclarecer as pistas de contextualização e as combinações que aí são usadas. Deste modo,

By studying cues like this in our classrooms, we can potentially make multiple worlds available to all participants in classroom discourse – the global become local. A useful tool for understanding multiple cues and their functional differences across contexts is the concept of *communicative competence*.  
(Rymes, 2009: 145)

O antropólogo D. Hymes (1972) propõe o conceito de competência comunicativa que consiste na capacidade de um indivíduo usar a língua, de acordo com as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere, para participar de forma adequada nos eventos comunicativos culturalmente específicos. A socialização da linguagem é feita por meio do uso da língua de forma apropriada e a aprendizagem torna-se num processo de socialização da linguagem para múltiplos contextos sociais, o que significa “learning new ways of speaking, participating in, and understanding the possible indexical values of words, grammars, and sets of contextualization cues and how they work in combination with other social features” (Rymes, 2009: 148). A indexicalidade (“indexicality”) consiste na forma como as palavras e outras características da linguagem no uso se relacionam com os significados culturalmente situados. Do ponto de vista do discurso, a aprendizagem é um processo interativo através do qual os alunos adquirem as ferramentas necessárias para participar nos seus múltiplos mundos sociais.

No âmbito da Pragmática Linguística, o estudo de Castro (1987) revela que a interação verbal da aula se configura como prática comunicativa especializada, na medida em que “os factores da interacção assumem contornos específicos que estabelecem de uma determinada forma a relevância ou a não relevância do que é dito” (Castro, 1987: 17). A especificidade dos factores de interacção no contexto pedagógico é reforçada quando se trata de um contexto particular, como a aula de Português.

Com efeito, numa perspetiva de ensino/aprendizagem, a “interacção verbal entre professores e alunos é o processo educativo por excelência” (Sousa, 1993: 11). Os factores que constituem a interacção verbal na aula de Português e a forma particular como se articulam “permitem definir a situação comunicativa da sala de aula como um **contexto formal de interacção**” (Sousa, 1993: 20; negrito do original).



Este contexto formal de interação é constituído por fatores como o Conteúdo ou Tópico da situação que se assume

como um dos principais a especializar, neste caso, a comunicação em contexto pedagógico. Porque criam universos de referência próprios, porque envolvem discursos anteriores também particulares, os diferentes conteúdos das matérias curriculares terão a corresponder-lhes, necessariamente, práticas comunicativas distintas. A sua acção constringedora deixa no discurso produzido formas mais ou menos marcadas aos vários níveis de realização. É neste sentido que é lícito falar em discursos não só de aula, mas de aula de Matemática, de Língua Estrangeira, de Português.

(Sousa, 1993: 20-21)

O Tempo e o Espaço são também elementos que condicionam a comunicação entre os participantes, na medida em que são definidos, anteriormente, por outros que não os participantes na situação comunicativa (Sousa, 1993: 21).

A aula, enquanto espaço discursivo, organiza-se em função dos papéis distintos dos seus atores. No espaço da sala de aula, as posições institucionais interativas estabelecem-se entre “*dissemelhantes*” (Sousa, 1993: 22), porque ao refletirem uma ordem social particular, traduzem-se em estatutos sociais específicos: adulto-jovens, professor-estudantes. A aula transforma-se num “espaço social onde se reproduz, como numa ‘mise-en-abîme’ um macrocosmos que lhe é exterior” (Sousa, 1993: 22). Os discursos aí produzidos não são condicionados localmente, como na conversação espontânea, mas orientados “por um funcionamento social silencioso que especifica e regula as interações verbais e não-verbais dos diferentes atores” (Sousa, 1993: 22), mesmo antes de ocorrerem.

Sobre as dissemelhanças nas posições institucionais interativas, na aula, Sousa (1998) diz tratar-se de uma situação de comunicação em que o grau de negociação, tanto do conteúdo como das formas de interação tende a ser mínimo e controlado pelo professor. Deste modo, “o poder discursivo do professor é quase discricionário: só a ele cabe controlar a organização das trocas verbais e o seu conteúdo” (Sousa, 1998: 224). E explica:

Este poder é visível na organização da interação que entre professor e alunos se desenvolve por sequências de trocas verbais de estrutura tripartida a que corresponde num nível interativo um acto de Abertura seguido por um de Resposta e um de Fechamento, e num nível comunicativo, um de Solicitação, um de Informação e um de Avaliação, cabendo a responsabilidade dos primeiros e terceiros ao professor e os segundos ao aluno.

(Sousa, 1998: 224)

Para Sousa (1993), o mecanismo regulador do discurso da “tomada e atribuição da palavra” ou *turn-taking*, que estabelece as regras de quem fala a quem e quando, liga-se com o objetivo principal da interação na aula que é “comunicar para ensinar e aprender” (Sousa, 1993: 22). Na sala de aula, alunos e professor assumem funções distintas; aos alunos compete adquirir

conhecimentos e desenvolver capacidades e valores, ao professor, cabe a tarefa de transmitir os conhecimentos e de fazer com que os alunos os adquiram.

O professor é, pois, instituído

como o único que tem poder para controlar o **conteúdo** das trocas verbais, a sua **organização** e, num outro plano, o discurso regulador explícito, constituídos por formas tendentes a criar e manter padrões de comportamento verbais e não verbais adequados à situação, isto é, a **disciplina**.

(Sousa (1993: 23)

Com base em Cicourel (1986: 103), Sousa (1993) defende que o professor tem algumas “*obrigações de serviço*”, como informar, estimular a aprendizagem, avaliar e corrigir, mas também tem o direito de gerir e orientar o rumo da interação verbal, conforme lhe convier. Por conseguinte, cabe ao professor “tomar, ceder e distribuir a palavra na aula; solicitar e avaliar as contribuições dos alunos; controlar os tópicos e as atividades. Aos alunos, nesta situação de dependência do discurso instituído pelo professor, são cometidas poucas funções verbais” (Sousa, 1993: 23).

A interação na sala de aula é diferente, sob muitos aspetos, das interações que ocorrem no discurso do quotidiano, em contextos informais. Segundo Castro (1998b), um desses aspetos que diferencia os contextos formais de comunicação, como o contexto pedagógico, prende-se com a mudança de locutor, cujos princípios aparecem modificados em relação ao que acontece na conversação. Um segundo aspeto, na linha de McHoul (1978: 211), diz respeito à existência de regras específicas na distribuição diferenciada pelos sujeitos para o “acesso ao uso de técnicas diferenciadas do tipo ‘locutor em funções seleciona o locutor seguinte’” (Castro, 1998b: 244).

Todavia, isto não significa que, no enquadramento da aula em que o professor controla o curso, a organização e o ritmo da comunicação, não ocorram situações em que vários locutores produzam diferentes enunciados simultâneos, negociando o seu estatuto e o seu posicionamento na comunicação no processo de transição de locutor.

As especificidades linguístico-discursivas da aula, evidenciadas pela investigação sobre as práticas da interação verbal, podem ser relacionadas com alguns princípios constitutivos do contexto pedagógico. Como explica Castro:

Desde logo, a interação verbal que tem lugar nas aulas é regulada por um princípio fundamental – a transmissão/aquisição de significados, sejam eles do domínio dos saberes, das capacidades ou das atitudes. A pré-definição dos papéis interacionais acarreta, por outro lado, uma implicação – a existência de um princípio de avaliação; de facto, aquilo que os sujeitos dizem, sobretudo aquilo que os alunos dizem, é continuamente contrastado com conteúdos do universo de referência, maioritariamente atualizados pela voz do professor.

(Castro, 2002: 113)

Este princípio de avaliação é, segundo o autor, um aspeto importante da interação, na medida em que, na fase instrucional da aula, a estrutura da interação é constituída por dois “pares adjacentes”, que advêm da relação dos “movimentos” Iniciação – Resposta – Avaliação, propostos por Mehan (1979, 1985). Os movimentos de Iniciação e Avaliação geralmente são realizados pelo professor, e o movimento de Resposta normalmente é efetuado pelo aluno. O movimento de avaliação é fundamental para identificar as características principais do discurso pedagógico, na medida em que permite compreender como se realiza o processo de transmissão e aquisição de conhecimentos e os papéis sociais que nele se instituem (cf. Castro, 2002: 114).

Na perspetiva da AC, o estudo de J. Hellermann (2008), centrado na coconstrução das sequências de pergunta-resposta, na sala de aula, também revela que esta estrutura sequencial é diferente, em vários aspetos, da designada interação conversacional mundana, em particular, no que respeita à avaliação. O autor analisa a importância da sequência de turnos nas trocas conversacionais, entre professor e alunos, e coloca em evidência “that the process of the co-construction of practices for talk in the classroom establishes a particular context for learning” (Hellermann, 2008: 67).

Segundo o autor,

Although classroom discourse researchers have suggested that teachers withhold third-turn feedback moves in order to encourage peer evaluation of student questions or responses, in this case, the third turn teacher feedback is only a preface to another teacher action that of asking another student to give an answer to a peer question.

[...]If classroom interaction is considered part of the social construction of learning and the educational enterprise, microanalytical studies of the sequences of turns at talk in the classroom will continue to offer insight into the local and turn-by-turn development of that construction, insight that offers empirical evidence to support theoretical studies of power and student-teacher agency in the classroom.

(Hellermann, 2008: 66-67)

Também nesta perspetiva, Stone e Kidd (2011) estudam as relações interpessoais na comunicação das aulas, no ensino universitário, e o modo como a posição social dos estudantes na sala de aula afeta a interação. Segundo os autores, “the social positioning of students in the classroom in some way affects the nature of their communication with each other and with the teacher” (Stone & Kidd, 2011: 340). As relações que os alunos estabelecem entre si têm implicações na interação pedagógica e podem ter impacto positivo na gestão da interação da sala de aula, pelo professor (Stone & Kidd, 2011: 325).

Alba-Juez e Mackenzie (2016) consideram que a comunicação verbal desempenha um papel importante na expressão das atitudes e das emoções: “in fact, there is very little language (if any at all) that can be said to be devoid of stance or emotions (Alba-Juez & Mackenzie, 2016:

236-237). Os autores sublinham que as emoções são cruciais para a compreensão da natureza humana e da interação verbal e que a expressão da emoção “is therefore essentially a pragmatic phenomenon. For that reason, in Cognitive Linguistics the conceptualization and expression of emotion is considered to be a natural function of language” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237).

De acordo com os autores, Dewaele (2013: 6) realça que, na aprendizagem de uma língua, conhecer a valência afetiva e o grau de emocionalidade de uma palavra ou expressão é tão importante como aprender a sua classe gramatical ou o seu género, porque uma compreensão imprecisa deste aspeto pode levar a efeitos ilocutórios indesejados,<sup>45</sup> o que pode ser mais embaraçoso que os erros fonológicos, morfológicos ou sintáticos (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 238).<sup>46</sup> Além disso, alguns autores<sup>47</sup> defendem a tese de que a emoção “was an important basis for the emergence of human language in the first place, given human beings’ obvious need and desire to share their emotions and/or attitudes with others (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 238).

Alba-Juez e Mackenzie sublinham que a linguagem é usada pelos seres humanos

to position themselves with respect to their opinions, thoughts, feelings, and emotions, thereby also positioning their audiences and topics. When expressing emotions, people not only make their internal states visible but also perform linguistic actions which are interpersonal in nature and have particular consequences. There is perhaps nothing more human than the verbal expression of emotion (animals can express certain basic emotions in non-verbal ways, but cannot talk about them!) and by doing so human beings reveal, and at the same time affect, certain aspects of the cognitive and social systems they form part of. It is high time the humanities, and linguistics in particular, paid more attention to them. We are now in the process of what might be labeled ‘a happy start’.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 242)

### 2.3. Contributo da Linguística Cognitiva para a investigação sociolinguística

*Conceptualization is always the conceptualization of something, and this something is first and foremost the external world we inhabit. Conceptualization resides in the very activity of **engaging** either the ‘outside’ world or else some facet of our own experience, including the mental structures we have largely established on the basis of previous engagements with the world ‘out there’.*

(R. Langacker, 2001: 36)

<sup>45</sup> Tradução livre da autora. No original: “Dewaele (2013: 6) points out that, when learning a language, knowing the affective valence and degree of emotionality of a word or expression is as important as learning its grammatical class or its gender, because an inaccurate understanding of this aspect may result in unwanted illocutionary effects...” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237-238).

<sup>46</sup> Alba-Juez e Mackenzie (2016) referem Dewaele (2013), segundo o qual “emotion can be a very strong motivating force behind the acquisition of a foreign language” (p. 238).

<sup>47</sup> Autores como, por exemplo, Arbib (2005) ou Tomasello (2008), segundo Alba-Juez e Mackenzie (2016: 238).

Para além das perspetivas anteriormente apresentadas, procurámos ainda no nosso estudo ter em conta o contributo da Linguística Cognitiva (LC) para a compreensão dos factos e usos linguísticos em análise, na interação pedagógica.

À pergunta sobre qual o papel da Língua Cognitiva na investigação sociolinguística<sup>48</sup> colocada por Geeraerts (2001: 51), o autor responde que o contributo pode ser dado em duas direções: por um lado, o mecanismo técnico e concetual da LC conduz a novas formas de estudar a variabilidade da linguagem, uma vez que desempenha um papel fundamental nesta perspetiva teórica, ou não fosse a prototipicidade uma das pedras de toque desta corrente linguística. Por outro lado, a LC foca-se na concetualização dos indivíduos sobre a realidade social quando constroem os factos linguísticos: “the sociology of language involves cultural models concerning language varieties, linguistic groups, and language behaviour” (Geeraerts, 2001: 52).

A LC tem modelos culturais ou *cultural models* (Geeraerts, 2001: 54) tanto para o comportamento linguístico como para a variação linguística, constituindo o comportamento linguístico um aspeto da realidade social, em que os indivíduos detêm modelos específicos sobre a linguagem. Enquanto parte da realidade social, o comportamento linguístico contribui para que as pessoas adquiram modelos específicos sobre a linguagem e a sua variação, tal como acontece noutros aspetos da realidade social; a estes modelos a investigação sociolinguística tradicional designa “language attitude” (Geeraerts, 2001: 54). Deste modo, os contributos da LC vão no sentido de tentar situar estas atitudes da linguagem num âmbito mais vasto que inclua formas não linguísticas do comportamento social (cf. Geeraerts, 2001: 54-55).

Na perspetiva de Dirven *et al.* (2007), cultura, linguagem e pensamento não são entidades abstratas, mas padrões básicos de comportamento, discurso e raciocínio que, numa determinada sociedade, coocorrem em cada momento da interação entre os membros dessa comunidade. As formas culturais e linguísticas que expressamos são interpretadas com base em modelos culturais, ou seja, “knowledge structures representing the collective wisdom and experience of the community, acquired and stored in the individual minds of the community’s members (Dirven *et al.*, 2007: 1217). Por conseguinte, a Linguística Cognitiva

é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autónomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

(Silva, 1997: 59)

<sup>48</sup> Tradução livre da autora. No original: “what could be the contribution of Cognitive Linguistics to sociolinguistic research?” (Geeraerts, 2001: 51).

A LC é uma corrente linguística<sup>49</sup> que se interessa pelo fenómeno da significação, estudando as características estruturais da categorização linguística, designadamente, a prototipicidade, a polissemia, os modelos cognitivos, a metáfora e as imagens mentais, considerando que o significado é o núcleo do estudo linguístico centrado na *linguagem no uso*. Assim, o enfoque do estudo da LC é a semântica, mais concretamente, a estrutura semântica, que constitui o cerne desta teoria linguística.

Soares da Silva explica que,

*toda a linguagem é acerca do significado e que o significado é perspectivista (não reflecte objectivamente o mundo, mas modela-o, constrói-o de determinada maneira ou perspectiva e, assim, de muitas perspectivas diferentes), enciclopédico (intimamente associado ao conhecimento do mundo e, por isso mesmo, não autónomo nem separado de outras capacidades cognitivas), flexível (dinâmico e adaptável às mudanças inevitáveis do nosso mundo e das nossas circunstâncias) e baseado na experiência e no uso (na nossa experiência individual corpórea ou biológica e na nossa experiência colectiva, social e cultural e, sempre, na experiência do uso actual da língua).*

(Silva, 2006: 7)

A concetualização é intrínseca ao significado e caracteriza-se por estruturas designadas “espaços”, “domínios”, “modelos mentais” ou “modelos cognitivos”. Na perspectiva cognitivista, estudar a linguística é estudar a semântica pragmática, ou seja, o *significado em uso*.

Soares da Silva sublinha que o significado

não é estático mas dinâmico, não é dado mas construído no conhecimento enciclopédico e configurado em feixes de conhecimento ou domínios, não é platónico mas corporizado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e das culturas. Mas esta flexibilidade inerente do significado não significa caos; tem os seus limites e as suas restrições; não é incompatível, ou melhor, até exige uma certa estabilidade. Flexibilidade e estabilidade são ambas essenciais e em qualquer sistema que pretenda ser eficiente: ambas contribuem para a eficiência cognitiva e comunicativa da linguagem.

(Silva, 2006: 59-60)

O significado consiste numa estrutura global, constituída por imagens da situação que representa o conteúdo do enunciado que se encontra na mente do falante, constituindo-se como objeto central para os estudos da linguagem, da cognição e da cultura de um povo. Ao rejeitar a distinção entre “conhecimento linguístico” e “conhecimento enciclopédico”, a LC assume “uma perspectiva funcional, uma vez que a construção de significação é indissociável da função de categorização da linguagem e da sua realização contextual” (Amaral, 2001: 242).

De acordo com este quadro teórico, “na construção da significação através da linguagem intervêm os mesmos processos cognitivos responsáveis por formas de raciocínio

<sup>49</sup> A LC institucionalizou-se como paradigma no final da década de 80, princípios da década de 90 do século XX, tendo como foco de interesse o fenómeno de significação, centrado na semântica lexical, numa primeira fase e, posteriormente, sobre o papel crucial dos protótipos no processo de categorização, no âmbito da investigação psicolinguística de Eleanor Rosch.

tradicionalmente entendidas como mais complexas, desde esquemas de inferência lógica a construções mais ficcionais” (Amaral, 2001: 242). Deste modo, a interpretação de um enunciado consubstancia-se “num processo criativo, por desencadear a produção de complexas estruturas mentais novas em articulação dinâmica com outras preexistentes” (Amaral, 2001: 242).

A categorização constitui uma das capacidades cognitivas fundamentais e consiste num “processo mental de identificação, classificação e nomeação de diferentes entidades como membros de uma mesma categoria” (Silva, 1997: 66). O processo de categorização linguística tem por base os protótipos, ou seja, representações mentais de estruturas cognitivas típicas ou entidades mais representativas, em que as categorias linguísticas apresentam uma estrutura prototípica: “Os sentidos de um determinado item são essencialmente *interpretações* que surgem de um contexto particular, mas em que alguns (os sentidos prototípicos) são a *perspectiva interpretativa* para outros” (Silva, 2006: 60).

É a categorização por protótipos ou *prototipicidade* que gera quer a *flexibilidade*, por meio da qual os falantes podem adaptar uma categoria a novas circunstâncias e experiências e nela integrá-las, quer a *estabilidade estrutural*, por meio da qual os falantes interpretam novos factos através do conhecimento já existente, impedindo, deste modo, que aquela flexibilidade torne a categoria comunicativamente ineficiente (Silva, 2006: 60).

Na perspectiva da LC, “a linguagem é parte integrante da cognição, indissociável dos outros aspectos do processamento cognitivo” (Amaral, 2001: 241), em interação com outros sistemas cognitivos, como a perceção, a atenção, a memória e o raciocínio,<sup>50</sup> e baseia-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, razão pela qual, deve ser estudada no seu uso e no contexto da concetualização, da categorização do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

No âmbito deste paradigma científico, a definição metodológica da LC é o modelo baseado no uso ou *usage based model*. Segundo H. Batoréo (2011), a gramática “é um sistema de estruturação conceptual, que envolve quer as capacidades cognitivas gerais quer os conhecimentos que temos sobre o mundo (integrando, assim, uma semântica enciclopédica) quer ainda mecanismos do imaginário como metáfora e metonímia” (Batoréo, 2011: 104). Deste modo, a gramaticalização envolve uma dimensão cognitiva e uma dimensão pragmático-funcional, sendo a dimensão cognitiva que caracteriza a subjectivização da linguagem,

---

<sup>50</sup> A LC constitui um paradigma que procura fontes de interpretação noutras disciplinas científicas como a Psicologia, a Filosofia ou a Etnologia.

responsável pelos processos de variação e extensão semânticas. De acordo com Semin (2009), os nossos hábitos linguísticos “are shaped by recurrent cultural patterns of representing, acting, feeling, interpreting and experienced social events. Differences in cultural practices are therefore likely to give rise to variations in recurrent features of talk” (Semin, 2009: 257).

O significado lexical tem uma concepção polissêmica uma vez que “a hipótese de um único significado geral não permite predizer todo o conjunto de usos específicos convencionalizados de uma palavra” (Silva, 2006: 6). Entendendo-se a *polissemia* como a “associação de dois ou mais sentidos relacionados entre si a uma única forma linguística” (Silva, 2006: 10), uma palavra ou expressão linguística com sentidos diferentes é considerada polissêmica. Nesta perspectiva, a polissemia é um “fenómeno gradual, *prototípico*, no sentido de se estruturar, como a maior parte dos conceitos, com base num protótipo e em extensões mais ou menos distantes desse centro” (Silva, 2006: 64). Ou, como explica H. Batoréo (2004a), a polissemia é a multiplicidade de significados de expressões linguísticas e a rede de sentidos que se estabelece entre elas, constituindo um fenómeno de caracterização prototípica, sendo, por isso, que os diversos usos do mesmo item lexical se organizam a partir do núcleo prototípico por similaridades parciais ou “parecenças de família” (cf. Batoréo, 2004a: 50).

O interesse pelo estudo do sentido múltiplo ou polissémico das palavras e expressões linguísticas surge no âmbito da LC, passando a ser realizado com base no efeito de prototipicidade, um dos fenómenos centrais desta corrente. Por serem tipicamente flexíveis, as categorias linguísticas adaptam-se aos vários contextos de uso, conferindo a cada expressão linguística múltiplos significados. Na multiplicidade de sentidos, “é provavelmente o critério de convencionalização que determina a criação das fronteiras de sentido: um uso que esteja convencionalizado constituirá um sentido diferente, que fará parte do léxico mental” (Batoréo, 2005b: 238).

A estrutura de uma categoria polissêmica, geralmente, é constituída por uma rede (*network*) complexa de sentidos interligados por relações de categorização, formada por vários níveis de esquematicidade e diversas cadeias de extensão, constituindo um espaço *multidimensional*. A análise polissêmica faz-se por meio de *representações mentais*, de acordo com os modelos da rede esquemática (“*schematic network*”) proposta por R. Langacker (1987), e da rede radial (“*radial network*”), apresentada por G. Lakoff (1987), por meio de representações mentais. Nesta perspectiva,

A mudança semântica é uma consequência de características inerentes à mente humana e à interação social. Os processos semânticos diacrónicos - cujo *output* é, muitas vezes, a polissemia – revelam



princípios de conceptualização e categorização, como a prototipicidade, princípios cognitivos e pragmáticos, como a subjectivização, importantes e produtivos mecanismos cognitivos, como a metáfora, a metonímia, a generalização, a especialização, a tendência para os significados *subjectivos*, a natureza experiencial da cognição e eficientes estratégias pragmáticas de otimização (minimização do esforço e maximização do êxito) da produção e da percepção comunicativas. Os processos semânticos diacrônicos encontram, pois, em teorias de Semântica Cognitiva, como a teoria do protótipo, a teoria da subjectivização, a teoria da gramaticalização, a teoria da metáfora conceptual, importantes respostas descritivas e explicativas.

(Silva, 2006: 108-109)

Dois dos mecanismos básicos da mudança semântica são a metáfora e a metonímia enquanto processos cognitivos centrais na compreensão e interpretação de sentido. A ideia de que a metáfora é um artifício retórico fruto da imaginação poética ou um *tropo* que não faz parte da linguagem quotidiana é contrariada por G. Lakoff e M. Johnson (2003). Os autores explicam que “metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature” (Lakoff & Johnson, 2003: 8).

Tanto a metáfora como a metonímia estão presentes no discurso do quotidiano, no discurso académico e científico; são modelos cognitivos que integram o sistema concetual humano, com base na experiência individual e coletiva, responsáveis não só pela estruturação do pensamento, da linguagem e da ação, mas também pela inovação concetual. Todavia, a metáfora e a metonímia constituem tipos de processos diferentes, como explicam os autores:

Metaphor is principally a way of conceiving one thing in terms of another, and its primary function is understanding. Metonymy, on the other hand, has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of provide understanding.

(Lakoff & Johnson, 2003: 36)

As expressões metafóricas usadas no quotidiano indicam que nos apoiamos em modelos do mundo concreto para concetualizarmos fenómenos abstratos, isto é, projetamos no domínio da experiência outro(s) domínio(s) estabelecendo analogias estruturais. Trata-se de mapeamentos metafóricos com origem em esquemas imagéticos (Johnson, 1987), que constituem interações espaciais e perceções sensorio-motoras que emergem da experiência humana, nomeadamente da experiência corpórea e da maneira como o corpo funciona e interage com o mundo que o rodeia: “A metáfora é assim um dos elementos fundamentais do *experiencialismo* (ou *realismo corporizado*) do pensamento e da linguagem” (Silva, 2006: 133), sendo o corpo humano um núcleo de expansão metafórica muito produtivo.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Soares da Silva (2006) considera que a natureza experiencialista da metáfora concetual lhe confere uma verdadeira *maneira de pensar* em domínios aparentemente hostis, como as ciências e as tecnologias. As inovações tecnológicas

Também as metonímias requerem níveis de abstração ou esquematização, porque se baseiam em relações de contiguidade de padrões metonímicos esquemáticos. O processo de saliência da metonímia é um fenómeno designado por Langacker (1984) de *zona ativa*, constituída por partes precisas de uma entidade, por exemplo: *livro em cima da mesa*, em que a superfície é a *zona ativa* da mesa, ou: *lavar o carro* e *revisão do carro*, que envolvem facetas diferentes do “carro”: na primeira expressão, a carroçaria, e na segunda, a componente mecânica (cf. Silva, 2006: 139). No entanto, o mesmo fenómeno pode abranger entidades estritamente relacionadas com a entidade designada: “por exemplo, “*ouvir o piano*, em que o que é ativado não é o piano como tal mas o som que vem deste instrumento musical, e *estar na lista*, em que o que é ativado não é a pessoa física mas o seu nome e, eventualmente, outros elementos de identificação” (Silva, 2006: 139).

A abordagem comunicativa da metonímia coloca em evidência o papel fundamental que desempenha na inferenciação pragmática, uma vez que as implicaturas conversacionais de Grice (1975) constituem mecanismos conceituais importantes na extensão semântica. De acordo com Soares da Silva (2006), a investigação funcionalista e cognitivista sobre o papel de pressuposições, implicaturas e inferências na pragmatização do significado tem colocado em evidência a principal função da metonímia na mudança semântica. O autor refere Barcelona (2004: 159), segundo o qual, “uma das contribuições mais promissoras da recente abordagem cognitiva da metonímia é o reconhecimento do seu papel fundamental na inferenciação pragmática” (Silva, 2006: 141).

Segundo Z. Kövecses (2010), as metáforas e as metonímias servem como elos cognitivos entre dois ou mais sentidos distintos de uma palavra:<sup>52</sup> “But the most significant point is that *the metaphors and metonymies that serve as cognitive links between two or more distinct senses exist independently in our conceptual system*” (Kövecses, 2010: 254; itálico do autor).

Metáforas e metonímias implicam diferentes níveis de abstração ou esquematização. Embora a metáfora e a metonímia sejam mecanismos conceituais independentes, é frequente interagirem. O cruzamento ou interação entre estes dois processos cognitivos designa-se *metaftonímia* (“metaphonymy”) (Silva, 2006: 144), dando origem a “casos de *integração* da metonímia e da metáfora, ora como ‘metonímia dentro da metáfora’ ora, mais raramente,

---

são fonte de inovação metafórica: primeiro, devido à necessidade de nomes para os novos elementos tecnológicos e, segundo, conforme as novas tecnologias se vão tornando familiares, elas próprias constituem domínio-origem da metáfora.

<sup>52</sup> Tradução livre da autora. No original: “The metaphors and metonymies serve as cognitive links between two or more distinct senses of a word” (Kövecses, 2010: 254).

‘metáfora dentro da metonímia’, e casos de *cumulação*, quer como ‘metáfora a partir de uma metonímia’ quer, menos frequentemente, como ‘metonímia a partir de uma metáfora’” (Silva, 2006: 144).

A interação metáfora-metonímia ocorre, principalmente, no domínio das emoções e sentimentos. De acordo com Soares da Silva, Kövecses (1986, 1988, 1990, 2000) e Lakoff (1987) estudam a linguagem das emoções e concluem que, na conceptualização das emoções e dos sentimentos, opera “um princípio metonímico geral de tipo EFEITO PELA CAUSA, pelo qual, a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções/sentimentos são referidos por sintomas fisiológicos correspondentes” (Silva, 2006: 145).<sup>53</sup>

Como explica o autor,

Geralmente, o calor do corpo é metonimicamente tomado em vez da emoção/sentimento e metaforicamente compreendido como um fluido quente que corre num contentor: o aumento do calor faz o fluido ferver e pode causar uma explosão, o que explica emoções tais como a ira, a alegria ou o amor, e a diminuição do calor está na base do medo.

(Silva, 2006: 145)

A nova *teoria da mesclagem* ou *integração concetual* (“blending”), a partir dos estudos de G. Fauconnier (1985) sobre *espaços mentais*, explica o modo como os interlocutores processam as correspondências concetuais e constroem novas inferências no discurso:

A ideia nova e central é a de que na projecção conceptual, tal como decorre no discurso, os domínios origem e alvo (ou espaços *input*), são projectados num espaço integrado (“blend”), cuja estrutura conceptual não deriva inteiramente dos espaços *input*.

(Silva, 2006: 147)

Segundo Z. Kövecses,

A mental space is a conceptual ‘packet’ that is built up ‘on-line’, that is, in the moment of understanding. A mental space is always much smaller than a conceptual domain, and it is also much more specific. Mental spaces are often structured by more than one conceptual domain. [...] A mental space is not a domain but is often structured by domains.

Fauconnier and Turner’s basic suggestion is that to account for the many complexities of human thought we need not just a one-domain or two-domain model but a *network (or many-space) model* of human imaginative thought.

(Kövecses, 2010: 267-268)

A teoria da integração concetual vem complementar a teoria da metáfora concetual de Lakoff e Johnson (1980, 2003), na medida em que as relações interdomínios, identificadas pela teoria da metáfora concetual, dão forma e condicionam o processo mais complexo de integração

<sup>53</sup> A partir destas metonímias fisiológicas, são desencadeadas metáforas concetuais, como, por exemplo: “IRA É CALOR / É FOGO / É ANIMAL PERIGOSO / MEDO É OPRESSOR / ALEGRIA É LUZ / ESTÁ EM CIMA, TRISTEZA É ESCURIDÃO / ESTÁ EM BAIXO, AMOR É NUTRIENTE / ALIMENTO SABOROSO / FOGO” (Silva, 2006: 145).

conceitual (Silva, 2006: 148). É, pois, no espaço *mescla* que ocorre uma nova conceitualização com “uma lógica e uma dinâmica próprias” (Silva, 2006: 149), com uma “estrutura *emergente*, constituída por não-correspondências entre os espaços origem e alvo” (Silva, 2006: 149). A expressão *o cirurgião é um carnicheiro* é um exemplo do processo de integração conceitual: o elemento crucial desta metáfora é a ‘incompetência’, mas esta noção não é projetada do domínio-origem para o domínio-alvo: “Esta avaliação negativa deriva da incongruência da combinação entre o tipo de coisas que um cirurgião faz com o tipo de coisas que um talhante faz, apesar de entre as duas actividades poder reconhecer-se algo em comum” (Silva, 2006: 150).

Os significados que são projetados na *mescla* são relacionados com o novo contexto, “herdando aspectos dos significados de origem, mas incorporando novas significações. A mesclagem é decorrente do re-arranjo das projecções efetuadas com a situação comunicativa em que ocorrem” (Chiavegatto, 2009: 92). Nesta perspectiva, “*Mesclagens* acontecem no léxico, na sintaxe, no discurso, na situação comunicativa e, mais extensivamente, em todo o processo de aprendizagem ou de atualização de saberes na vida social” (Chiavegatto, 2009: 92), sendo responsáveis pela *criatividade* da linguagem (Silva, 2006; Chiavegatto, 2009: 92).

Por conseguinte, o significado linguístico deve ser considerado “um produto da atividade mental (processamento cognitivo, atividade neurológica) de mentes humanas fisicamente corporizadas e sócio-culturalmente situadas. Afinal, os significados não podem estar noutra lugar senão nas nossas cabeças!” (Silva, 2006: 301-302). Assim, a conceitualização e a verbalização ocorrem por meio de mentes corporizadas (“embodied”) e em permanente interação com o mundo e com os outros. “Não existe cognição fora do contexto, mas sempre *cognição em contexto*, bem como não existe linguagem humana independentemente da interação e do contexto sócio-cultural” (Silva, 2006: 307).

Segundo Bernárdez (2005), a corporização ou “embodiment” “means that cognition cannot function without the physical reality of the body, which is then open to the environment” (Bernárdez, 2005: 209), ampliando-se o sentido de cognição “to include situatedness and the role of activity in cognition” (Bernárdez, 2005: 209). Deste modo, a cognição “is impossible to dissociate from interaction, understood as social activity” (Bernárdez, 2005: 209-210).

A cognição (“cognition”) é entendida como “*the act or process of obtaining knowledge, including perceiving, recognizing, reasoning, and judging* (Gander & Gardiner, 1981)” (Gardiner & Kosmitzki, 2004: 102; itálico do original). A cognição implica pensar, conhecer, lembrar-se, categorizar e resolver problemas. A linguagem (“language”) refere-se a um “*system*

*of symbols that is used to communicate information and knowledge*” (Gardiner & Kosmitzki, 2004: 102; itálicos do original). No desenvolvimento da aprendizagem da língua, as crianças adquirem capacidades cognitivas e aculturam-se num determinado modo de vida: “An effective method for achieving this is **scaffolding**, which refers to *the temporary support or guidance provided to a child by parents, older siblings, peers, or other adults in the process of solving a problem*” (Gardiner & Kosmitzki, 2004: 103-104; negrito e itálico do original).

A cognição e a linguagem são caracterizadas pelo *experientialismo ou realismo corporizado* (“embodied realism”) (Silva, 2006). Uma expressão linguística só é significativa se evocar um conjunto de conhecimentos – *domínios cognitivos, modelos cognitivos idealizados, espaços mentais ou enquadramentos* – que advêm da experiência e implicam o conhecimento comum do mundo e o conhecimento contextual e, neste âmbito, a apreensão completa do contexto imediato, nas suas dimensões discursivas e pragmáticas (cf. Silva, 2006: 308-309). O significado tem pois, uma natureza enciclopédica, uma vez que não pode ser dissociado do conhecimento do mundo e da experiência humana. O significado que construímos na e por meio da língua traduz a nossa experiência global enquanto seres humanos e abrange o conhecimento do mundo, constituindo, por isso, “categorias de experiência humana, categorias do conhecimento enciclopédico” (Silva, 2006: 309).

Todavia, o significado de uma palavra ou expressão linguística não se restringe ao conhecimento enciclopédico, em primeiro lugar, porque o conhecimento apresenta graus de centralidade e de convencionalidade e, em segundo lugar, porque o conhecimento é adquirido não só da experiência, mas também de sistemas concetuais preexistentes que operam como *modelos interpretativos* dessas experiências (Silva, 2006: 311). É por isso, que os protótipos, estereótipos, modelos culturais e modelos cognitivos que se consubstanciam em contextualizações também são fatores determinantes do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo (Silva, 2006: 311). A concetualização é interativa, uma vez que o pensamento e a linguagem inerente a cada indivíduo se constroem na interação.

Como explica Soares da Silva,

Não há, pois, nenhuma incompatibilidade entre uma perspectiva conceptualista do significado e uma perspectiva pragmático-discursiva do mesmo. A prova maior é que todas as unidades linguísticas se constituem por abstração e convencionalização, a partir de *eventos de uso*, isto é, instâncias actuais do uso da linguagem (os comumente designados *enunciados*). Consequentemente, faz parte da base conceptual do significado de uma unidade linguística qualquer aspecto recorrente do contexto interaccional e discursivo.

Sendo verdade que o significado se constrói na interacção, não é menos verdade, porém, que o seu lugar próprio é a conceptualização individual, sem a qual a própria interacção linguística não poderia ocorrer.

(Silva, 2006: 313-314)

Segundo V. Chiavegatto, os estudos de Goffman (1967), Hymes (1974), e Gumperz (1982), entre outros, evidenciam aspetos pragmáticos das relações entre línguas e culturas:

Gumperz trata do papel do contexto pragmático, Hymes das relações entre línguas e culturas e Goffman propõe os *frames* de interação, só para citar alguns dos mais significativos aspectos sócio-culturais e conversacionais intervenientes na construção dos enunciados linguísticos: eles vão constituir fundamentação consistente para o surgimento da linguística cognitiva.

(Chiavegatto, 2009: 80)

E. Bernárdez (2005) considera que a situação ou situacionalidade da cognição “situatedness of cognition” (Bernárdez, 2005: 210) deve ser integrada na investigação da LC. O enfoque na cognição situada (“situated cognition”) é orientado para o comportamento e para a atividade coletiva: “The individual’s cognition bears the imprint of the types of social activity an individual can be expected to carry out. And the individual’s cognition will heavily depend on the conditions of activity itself” (Bernárdez, 2005: 211). Mas o que se torna mais evidente é que “(individual) cognition of all individuals participating in similar collective activities will develop in similar directions, in dependence of the activities” (Bernárdez, 2005: 211). No que respeita a uma atividade particular, “all the participating individuals will collaborate in such a way that one can speak of distributed or collective cognition” (Bernárdez, 2005: 211).

Sobre a dimensão cognitiva e a dimensão social nos estudos linguísticos, Soares da Silva (2009b) considera que “não só é desejável como inevitável a aliança entre o cognitivo e o social” (Silva, 2009b: 517), o que é explicado pelo modelo cognitivo da linguagem assente: (i) na orientação para o significado; (ii) na conceção experiencialista e enciclopédica do significado; (iii) no modelo baseado no uso; (iv) na recontextualização sobre a gramática, e, essencialmente, (v) na interpretação da cognição, que se estabelece na relação entre o pensamento individual e a cognição humana (cf. Silva, 2009b: 517).

A perspetiva inicial da cognição *interna* e autónoma da cognição ampliou-se, integrando posteriormente a perspetiva da *corporização* (“embodiment”) ou integração no corpo físico do indivíduo e, mais recentemente, alarga-se, abrangendo a dimensão da situação e da interindividualidade. Assim, surge a noção de cognição *situada*, uma vez que a atividade cognitiva se desenrola num determinado contexto sociocultural, a noção de cognição *distribuída*, na medida em que o esforço cognitivo é repartido entre dois ou mais indivíduos e entre eles e os seus instrumentos cognitivos, e a noção de cognição *sinérgica* pelo facto de ser uma atividade de colaboração entre indivíduos, não só sincrónica, mas sobretudo sociohistórica, cujos mecanismos são a imitação e os “neurónios espelho”, recentemente descobertos (Silva, 2009b: 517).

Nas palavras de Soares da Silva:

Cognitivo e social estão, afinal, intrinsecamente relacionados. Por um lado, o cognitivo implica o social, visto que a cognição não pode ser entendida como um fenómeno meramente individual, mas antes como uma actividade situada, distribuída e sinérgica. Por outro lado, o social pressupõe o cognitivo, na medida em que a linguagem reside primeiramente nas mentes individuais, sem as quais a interacção linguística não poderia existir.

(Silva, 2009b: 521)

O autor sublinha que a LC tem desempenhado um papel fundamental na exploração dos conceitos de corporização e situacionalidade sociocultural da cognição humana, “no estudo da linguagem e na reinterpretação das relações entre linguagem, cultura e cognição” (Silva, 2009b: 522).





## Capítulo 3. METODOLOGIA

*The conversation analyst is an ‘archinterpreter’: he has to hypothesize step by step about the interpretative hypotheses of conversationalists who are involved in the dynamic process of collectively and sometimes conflictually constructing interactions. The higher the number of participants and the more complex the participants framework, the more difficult the analyst’s task will be.*

(C. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 92)

No presente capítulo, damos conta da metodologia seguida para a realização do estudo, relativamente à constituição do grupo de participantes, à recolha de dados e à análise efetuada.

Procedemos à caracterização do contexto sociocultural e escolar, caracterizamos os participantes, professoras e alunos, tendo como referência cada uma das turmas em que estes integram, e apresentamos o programa pedagógico, desenvolvido em algumas aulas de Português, cujos princípios teórico-metodológicos se refletem nas práticas discursivas e na interação pedagógica. Explicitamos os procedimentos adotados para a recolha de dados e a análise que incidu sobre dados recolhidos, de acordo com as perspetivas teórico-metodológicas apresentadas, com enfoque no modelo da Sociolinguística Interacional.

### 3.1. O contexto sociocultural

O estudo decorreu numa escola da cidade Leiria. Apresentaremos, de seguida, a caracterização do contexto sociocultural, tendo por referência a região em que se inclui esta cidade.

O concelho de Leiria está inserido na Região Centro de Portugal, na Zona Pinhal Litoral, integrando uma posição favorecida no nosso país. É constituído por 29 freguesias e tem cerca de 119847 habitantes.

O concelho destaca-se por constituir uma área de grande influência socioeconómica, fortemente representativa do total da região. O município é limitado a norte/nordeste pelo

concelho de Pombal, a leste, pelo de Ourém, a sul, pelos municípios da Batalha e Porto de Mós, a sudeste, pelo município de Alcobaça e a oeste pelo concelho da Marinha Grande.

A cidade de Leiria, sede de concelho e capital de distrito, tem seis freguesias inseridas na sua mancha urbana. Situa-se a uma distância média de 146 quilómetros de Lisboa, a capital do país, sendo a sua localização um dos aspetos fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento. Leiria foi elevada a cidade em 1545 e o seu mais emblemático monumento é o Castelo altaneiro.

Leiria é atravessada pelo rio Lis, sendo este a principal linha fluvial que corre de Sul para Norte. Para além da agricultura e da pecuária, Leiria é o centro das indústrias de moldes, vidro, alimentos compostos para animais, moagem, serração de madeiras, serração de mármore, resinagem, cimentos, metais, construção civil, comércio e turismo. A região de Leiria apresenta um clima temperado marítimo. De um modo geral, as temperaturas são amenas, apresentando, por vezes, grandes amplitudes térmicas.

A cidade conta com dois Centros de Saúde públicos, um hospital distrital público e um vasto número de serviços privados na área da saúde. Existem três estabelecimentos prisionais e serviços de segurança pública, nomeadamente, a PSP e a GNR.

A região de Leiria apresenta vários monumentos históricos e de atração turística, designadamente, o Castelo de Leiria, a Sé Catedral, o Mosteiro de Santa Maria da Vitória (vulgarmente conhecido por Mosteiro da Batalha), o Mosteiro de Alcobaça, o Parque Natural da Serra de Aire e Candeeiros, as Pegadas de Dinossauros, entre outros. A cidade dispõe, também, de espaços culturais, designadamente, a biblioteca municipal Afonso Lopes Vieira, o teatro José Lúcio da Silva, o teatro Miguel Franco, o Orfeão de Leiria, a Sociedade Artística e Musical dos Pousos, o Moinho de Papel, a Casa-Museu João Soares, entre outros.

O concelho de Leiria, em virtude da sua centralidade associada à atração demográfica, funcional e industrial, possui 191 estabelecimentos de ensino da rede pública e 38 da rede privada ou em contrato de associação e, no ano de 2001, foram recenseados cerca de 27 mil indivíduos a frequentar os diversos estabelecimentos de ensino.

No que respeita às instituições de ensino, no concelho de Leiria existem equipamentos escolares que abrangem todos os graus de ensino desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Superior. O concelho de Leiria dispõe de 62 Jardins de Infância, 122 Escolas Básicas do 1.º ciclo, 7 Escolas Básicas do 2.º e 3.º Ciclo (uma das quais com ensino secundário), 2 escolas Básicas Integradas, 3 Escolas Secundárias, uma do ensino profissional, 2 de ensino artístico especializado

e 1 estabelecimento de educação especial. Para além destes, na cidade, existe o Instituto Politécnico de Leiria, enquanto instituição de Ensino Superior, com cinco escolas, três das quais situadas na cidade: a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a Escola Superior de Gestão e a Escola Superior de Saúde. É no 1.º ciclo que se concentra um maior número de alunos.

### **3.2. O contexto escolar**

O Agrupamento de Escolas em que decorreu o estudo, situado numa zona periférica da cidade de Leiria, serve alunos provenientes do meio rural e urbano, abrangendo as freguesias de Leiria, Arrabal e Pousos. A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo na qual o presente estudo foi implementado constitui a escola-sede do Agrupamento. Apesar de integrada na zona urbana de Leiria, esta escola localiza-se na freguesia de Pousos.

O edifício da escola é um bloco único, com dois pisos, ao qual foram acrescentados dois anexos, uma sala de alunos e duas salas pré-fabricadas. No primeiro piso, encontra-se a sala da direção, a sala dos serviços administrativos, a sala dos professores, a sala de diretores de turma, a sala de receção aos encarregados de educação, a sala de multideficiência, a reprografia, o refeitório e o bar. Os espaços pedagógicos estão distribuídos pelos dois pisos do edifício. Nos últimos anos, as salas de aula têm sofrido melhoramentos.

A área envolvente da escola é constituída por pátios de grandes dimensões onde se inserem os campos de jogos que servem de local de recreio para os alunos. No interior da escola, existem alguns espaços de lazer como o bar e a sala de alunos, ambos bem equipados. Mas estes espaços tornam-se pequenos aquando de condições climatéricas menos propícias à permanência dos alunos no recreio exterior, pois exige um aglomerado de alunos no interior do edifício.

A escola é dotada do centro de recursos educativos, composto pela biblioteca escolar, pela sala de tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pelo gabinete/arquivo. A biblioteca escolar/centro de recursos educativos (BECRE) está organizada em cinco áreas funcionais: área de acolhimento, área de leitura, área de consulta e pesquisa, área de audiovisuais e área informática.

A BECRE promove projetos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com o objetivo de facilitar a existência de aprendizagens diversificadas, bem como o acesso a recursos documentais e tecnológicos complementares ao estudo em contexto de sala de aula. Os objetivos da biblioteca integram-se nos definidos pelo Manifesto da Unesco para as

bibliotecas escolares, cujas metas se traduzem nas funções informativa, educativa, cultural e recreativa. A biblioteca é, assim, parte integrante do processo educativo dos alunos, tendo como objetivos essenciais o desenvolvimento da literacia, da leitura, das competências de informação, de ensino-aprendizagem e da cultura.

O Programa Educação 2015, do Ministério da Educação, visa alcançar as metas nacionais para 2014-2015 referentes aos indicadores de qualidade educativa, tendo como objetivos melhorar as competências básicas dos alunos portugueses e assegurar a permanência no sistema educativo dos jovens até aos 18 anos. De acordo com o referido programa, o Agrupamento traçou os seguintes eixos prioritários: (i) a obtenção de melhores competências básicas nos alunos, (ii) menor índice de abandono escolar, (iii) a análise das taxas de retenção e (iv) a análise comparativa dos níveis absolutos do sucesso educativo, entendendo-se por sucesso educativo a transição de ano de escolaridade sem níveis inferiores a três. Para além destas áreas de avaliação, foram criados indicadores para monitorizar a melhoria do cumprimento das regras de convivência.

#### *A população escolar*

O Agrupamento de Escolas é frequentado por cerca de 950 alunos distribuídos da seguinte forma: 107 alunos na educação pré-escolar, com 5 educadoras em cinco Jardins de Infância e 406 no 1.º ciclo do ensino básico, com 27 professores em 9 escolas. Na escola-sede, no 2.º ciclo do ensino básico, existem 106 alunos, em 5 turmas do 5.º ano; 110 alunos em 5 turmas do 6.º ano; 118 alunos, em 5 turmas do 7.º ano; 94 alunos, em 5 turmas do 8.º ano; 72 alunos em 3 turmas do 9.º ano e 43 alunos nos Cursos de Educação e Formação (CEF). A escola-sede integra no total 543 alunos, dos quais 23 estão abrangidos pelo Decreto-Lei 3/08 e 70 são alunos estrangeiros. O corpo docente da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos é constituído por 86 docentes e 28 elementos do pessoal não docente.

#### *As salas de aula*

As aulas de Português do 5.º A são lecionadas na sala 11, situada no segundo piso da escola-sede, em frente à biblioteca escolar. Trata-se de um espaço grande, organizado em cinco filas de mesas, cada uma com seis mesas de pares e respetivas cadeiras, em frente das quais se encontra a secretária da professora e, ao lado desta, uma segunda secretária, sobre a qual está o computador com ligação a um vídeo projetor. Por trás da secretária da professora, encontram-se

um quadro branco interativo e, ao lado, um quadro escuro tradicional onde se escreve a giz. A sala tem dez janelas, cinco numa das paredes laterais e cinco na parede do fundo, o que lhe dá muita luz natural. Na parede do lado da porta, existem dois grandes *placards* para exposição de trabalhos e, na parede do lado oposto, existe, pintada, uma rosa-dos-ventos com os pontos cardeais. A sala dispõe de mesas móveis, o que pode permitir alterações na disposição dos lugares dos alunos quando necessário.

A turma A tem seis tempos de quarenta e cinco minutos por semana, distribuídos da seguinte maneira: às terças-feiras, das 12.00h às 13.30h, às quartas-feiras, das 10.20h às 11.50h, e às sextas-feiras, das 8.30h às 10.00h.

As aulas de Português do 5.º C são lecionadas na sala 13, situada no segundo piso do edifício da escola, encontrando-se muito próxima da biblioteca. Trata-se de uma sala relativamente pequena, mas com materiais e equipamentos adequados ao grupo de alunos a que se destina. Na parede lateral, situada à esquerda da porta, existem cinco janelas, o que proporciona uma boa luminosidade natural, apesar de existirem condições de luminosidade artificial adequadas. A sala está equipada com três filas de mesas de pares e respetivas cadeiras. Em frente das mesas dos alunos fica a secretária da professora, sobre a qual está o computador ligado a um videoprojector. Atrás da secretária da professora, encontra-se um quadro tradicional a giz e um quadro branco extensível para o uso do projetor. Na sala estão ainda disponíveis três *placards*, um ao lado do quadro e dois na parede lateral esquerda. A sala dispõe de mesas móveis, o que pode permitir alterações na disposição dos lugares dos alunos quando necessário.

A turma C tem seis tempos de quarenta e cinco minutos por semana, distribuídos da seguinte maneira: às terças-feiras, das 8.30 às 10.00, às quartas-feiras, das 8.30 às 10.00 e às sextas-feiras, das 10.20 às 11.50.

### **3.3. Os participantes**

Partindo da finalidade geral de estudar as práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico, delimitámos o nosso estudo aos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, do 2.º ciclo de ensino, na disciplina de Português. O número total de alunos integrados no grupo de estudo é de quarenta e quatro.

A seleção das turmas A e C teve por base o facto de terem sido as turmas de Português atribuídas, no início do ano letivo de 2012/2013, à professora que efetuou o presente estudo, na

sua componente letiva. Estas turmas apresentam entre si características diferentes, integrando, cada uma delas, alunos que as tornam bastante heterogêneas, como se verá adiante.

A professora cooperante integra a categoria de professora do quadro de escola do 2.º ciclo, do grupo 220, no Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus e, no ano letivo de 2012/2013 a que este estudo se reporta, completava 28 anos de serviço docente. Para além da disciplina de Português, esta professora lecionava também a disciplina de Inglês às turmas A e C do 5.º ano.

Desde o início de outubro de 2012 até final de janeiro de 2013, a disciplina de Português foi lecionada, na turma C, por duas professoras formandas que se encontravam a realizar a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) de Leiria, tendo sido acompanhadas pela professora de Português, na qualidade de orientadora cooperante. Estas formandas (aqui referidas pelas abreviaturas P2 e P3) apresentam um perfil académico de boas alunas, tendo-se mostrado empenhadas e entusiasmadas nas atividades de prática pedagógica. As formandas já eram detentoras da experiência de desenvolvimento da prática pedagógica, no ano letivo anterior, no 1.º ciclo do ensino básico. A P2 é da região de Leiria e a P3 é natural de uma cidade do norte do país.

A seleção da turma C para a supervisão pedagógica teve por base a compatibilidade do horário da leção das aulas de Português da professora curricular da disciplina, com a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

Durante o ano letivo a que o presente trabalho se reporta, a referida professora frequentou a Oficina de Formação *Ler e Escrever para Aprender nas Diferentes Disciplinas: ensino de leitura e escrita de base genológica* e, no âmbito da ação de formação, pretendia desenvolver nas suas aulas de Português estratégias baseadas no programa *Ler para Aprender (Reading to Learn – R2L)*. As duas professoras-formandas frequentaram também a Oficina de Formação, o que possibilitou, em algumas aulas, a implementação das estratégias do programa R2L, durante a sua Prática Supervisionada de Português, também na turma C. Estas duas professoras lecionaram Português na turma C enquanto a investigadora lecionou esta disciplina na turma A.

Para a caracterização dos alunos participantes no estudo, procedeu-se à aplicação de um questionário elaborado pela coordenação dos diretores de turma da escola, no início do ano letivo, tendo como objetivo a recolha de dados relativos ao aluno e ao seu agregado familiar/encarregados de educação. O questionário está dividido em duas partes, uma relativa aos aspetos sociofamiliares dos alunos e outra, relacionada como seu percurso escolar. A recolha

de dados incidiu, na primeira parte, nos seguintes aspetos: idade; escola frequentada no 1.º ciclo de ensino; nacionalidade; local de residência; parentesco do encarregado de educação; familiares com quem vive e número de irmãos; idade dos pais; profissão/situação profissional e habilitações literárias. Na segunda parte, em relação aos alunos, o questionário incide sobre os seguintes dados: frequência da educação pré-escolar; progressão/retenção no 1.º ciclo; necessidades educativas especiais (NEE); planos de acompanhamento ou de desenvolvimento; deslocação para a escola; disciplinas preferidas; dificuldades nas disciplinas curriculares; ajuda no estudo, em casa; acompanhamento pelo encarregado de educação; meios informáticos disponíveis; profissão futura perspectivada; passatempos; frequência de escola de línguas estrangeiras; saúde e refeições (pequeno-almoço e almoço).

Para a caracterização da relação dos alunos com a disciplina de Português, utilizámos as informações sobre o percurso escolar de cada aluno, distribuídas, no início do ano letivo, pelos respetivos diretores de turma aos docentes das várias disciplinas. Nestas informações, consta o seguinte: o aproveitamento escolar no 1.º ciclo, designadamente na área disciplinar de Português; as atitudes de cada aluno face à aprendizagem nas três áreas disciplinares do 4.º ano de Português, Matemática e Estudo do Meio; o número de retenções no percurso escolar; os planos elaborados; o acompanhamento pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e o aproveitamento escolar global.

### 3.3.1. A turma A do 5.º ano

A turma A é constituída por vinte e cinco alunos, treze rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Vinte e três alunos têm dez anos, um aluno tem nove e um aluno tem onze anos de idade.

No que respeita ao aproveitamento dos alunos, no final do 4.º ano, verifica-se que a turma é, de certo modo, heterogénea, com níveis de desempenho que variam entre o Satisfaz e o Excelente. De acordo com a caracterização da turma, elaborada pela respetiva diretora de turma, no início do ano letivo de 2012/2013, na avaliação final do 4.º ano, houve a registar um aluno com Excelente, oito alunos com Satisfaz Muito Bem, onze alunos com Satisfaz Bem e quatro alunos com Satisfaz. De um modo geral, o aproveitamento da turma foi considerado bastante bom.

Nesta turma, 24 alunos não apresentam qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar e um aluno apresenta uma retenção no 2.º ano de escolaridade, tendo Necessidades Educativas

Especiais (NEE). O aluno com nove anos fez o primeiro ciclo em apenas três anos e o aluno com onze anos apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE). Trata-se de um aluno que sofre de epilepsia, hiperatividade e déficit de atenção e, por isso, usufruiu de um plano de reforço e desenvolvimento de competências específicas e de adequações curriculares individuais, no 5.º ano. Este aluno, à semelhança do que acontecia no 3.º e 4.º ano de escolaridade, tem um acompanhamento individual, com uma professora da Educação Especial, semanalmente, durante duas aulas de Português de noventa minutos.

Dos 25 alunos, 18 dizem ter dificuldades a, pelo menos, uma disciplina curricular. Para além do aluno referenciado com NEE, há alunos que revelam algumas dificuldades no que respeita à aprendizagem, designadamente, um aluno manifesta falta de hábitos de trabalho e de estudo, três alunos apresentam problemas de atenção e de concentração e um aluno revela muitas dificuldades na leitura e na compreensão leitora. Esta turma integra três alunos que evidenciam hábitos de leitura de nível elevado, já enraizados desde o primeiro ciclo.

Todos os alunos são portugueses e, à exceção de um aluno, todos residem na cidade e/ou no concelho de Leiria.

O 5.º A é uma turma de ensino articulado: através de uma parceria entre o Agrupamento de Escolas e uma entidade associativa da freguesia dedicada ao ensino da música, a Sociedade Artística Musical dos Pousos (SAMP), todos os alunos têm o ensino de música integrado no seu currículo escolar, lecionado por professores da SAMP, e contemplando três disciplinas musicais específicas, designadamente, Classe Conjunto, Formação Musical e Instrumento.

Seguindo as orientações emanadas do Conselho Pedagógico, no início do ano letivo, a professora de Português realizou e procedeu à aplicação de um teste de diagnóstico para aferir o nível de aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos na turma A foram os seguintes: cinco alunos obtiveram a classificação de Não Satisfaz, o que corresponde ao nível 2; dez alunos alcançaram a classificação de Satisfaz, o que corresponde ao nível 3; sete alunos obtiveram Satisfaz Bem, correspondendo ao nível 4 e três alunos alcançaram Satisfaz Muito Bem, o que equivale ao nível 5.

No que respeita à relação dos alunos com a escola, observamos que, de um modo geral, todos os alunos da turma A dizem gostar da escola. No que diz respeito à sua relação com a disciplina, todos os alunos dizem gostar de Português, mas apenas sete elegem o Português como a disciplina preferida e um aluno refere que tem muitas dificuldades na sua aprendizagem.



Os passatempos preferidos destes alunos são, por ordem de preferência, ver televisão, tocar música, ouvir música, brincar, jogar, ler, praticar desporto, estar ao computador, ir ao cinema, dançar e conversar com amigos.

Os interesses profissionais e as expectativas futuras dos alunos da turma A são diversificados; pretendem vir a ser, por ordem de preferência, médicos, atores, arqueólogos, polícias de investigação criminal, desenhadores e quinze alunos não indicam qualquer profissão como projeto já existente para o futuro.

Os pais destes alunos apresentam as seguintes habilitações académicas: três têm o 6.º ano de escolaridade, um tem o 8.º ano, cinco têm o 9.º ano, um tem o 11.º ano, 5 têm o 12.º ano, um tem o bacharelato e nove têm a licenciatura. As habilitações literárias das mães são as seguintes: uma tem o 4.º ano, três têm o 6.º ano, duas têm o 9.º ano, sete têm o 12.º ano, uma tem o bacharelato, nove têm a licenciatura e uma tem o mestrado.

Os pais exercem profissões diversificadas, designadamente, armador de ferro, contabilista, desenhador de moldes, eletricista, empresário, engenheiro, fresador, funcionário público, gestor, mecânico, motorista, operário, professor, serralheiro e um dos pais encontra-se desempregado. As mães exercem as seguintes profissões: administrativa, advogada, cabeleireira, contabilista, costureira, empregada doméstica, empregada de balcão, empresária, escriturária, funcionária pública, professora, secretária, e uma mãe encontra-se desempregada. Nesta turma, vinte e dois alunos têm a mãe como encarregada de educação e três têm o pai a desempenhar esta função.

No que respeita aos hábitos de leitura dos alunos, fora da escola, e de acordo com o questionário aplicado no início do ano letivo, sobre a frequência com que os alunos leem (i) livros ou textos narrativos, (ii) textos expositivos, (iii) revistas, (iv) jornais, (v) textos instrucionais e (vi) brochuras de publicidade ou catálogos, observou-se que quase todos os alunos da turma respondem que leem textos narrativos uma a duas vezes por semana e seis alunos leem diariamente; metade da turma lê textos expositivos uma a duas vezes por semana e alguns leem uma a duas vezes por mês; apenas seis alunos leem semanalmente revistas, três alunos leem revistas todos os dias e cinco nunca leem revistas; metade dos alunos da turma lê jornais uma a duas vezes por semana e outra metade nunca lê jornais; em relação aos textos instrucionais, como, por exemplo, receitas de culinária ou instruções sobre como jogar um jogo, cerca de 15 alunos da turma leem uma ou duas vezes por mês e cerca de dez alunos leem semanalmente brochuras de publicidade ou catálogos e o mesmo número de alunos lê-os uma a duas vezes por mês. Regista-se um aluno que nunca lê qualquer tipo de textos.

Relativamente ao tempo que os alunos dedicam às atividades, fora da escola, como (i) ver TV, (ii) jogar jogos no computador, (iii) ler histórias e artigos na Internet e (iv) ler histórias e artigos em livros ou revistas fora da escola, num dia normal de aulas, verifica-se que todos veem televisão, à exceção de um aluno; metade da turma passa uma a três horas, por dia, a ver televisão, quase metade da turma passa uma a três horas a jogar no computador, seis alunos passam uma a três horas a ler histórias e artigos na Internet e três alunos passam uma a três horas a ler histórias e artigos em livros ou revistas; oito alunos não leem histórias ou artigos, nem na Internet, nem em livros ou revistas.

### 3.3.2. A turma C do 5.º ano

No início do ano letivo, A turma C era constituída por 19 alunos, dez rapazes e nove raparigas, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos. Cinco alunos têm nove anos, doze têm dez anos, um aluno tem onze anos e um aluno tem doze anos de idade. Todos os alunos são portugueses, à exceção de uma aluna de nacionalidade francesa, chegada a Portugal no verão de 2012. A esta aluna foi aplicado um teste diagnóstico de proficiência linguística, por ter o Português como Língua Não Materna (PLNM). De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem e Ensino* (2001), a aluna encontrava-se no nível linguístico A1, o mais elementar de proficiência linguística, tendo tido aulas de apoio de Português Língua Não Materna (PLNM) com a professora de Português, durante o primeiro e segundo períodos letivos.

De acordo com a caracterização da turma, elaborada pela respetiva diretora de turma, no início do ano letivo de 2012/2013, dos dezanove alunos que constituem a turma, dezassete não apresentam qualquer retenção no seu percurso escolar. O aluno com doze anos de idade ficou retido no 5.º ano, no ano letivo de 2011/2012, estando a frequentar o 5.º ano pela segunda vez e um aluno apresenta uma retenção no segundo ano de escolaridade, no primeiro ciclo do ensino básico.

Na turma C, seis alunos evidenciam muitas dificuldades de aprendizagem, na maior parte das disciplinas, e em particular na disciplina de Português, havendo a registar três alunos com planos de recuperação e um aluno que beneficia de um plano de acompanhamento. A maior parte dos alunos desta turma manifesta poucos hábitos de estudo, fraco empenho nas tarefas escolares e pouca organização nos materiais. Um dos alunos é de etnia cigana e, por questões familiares e culturais, falta às aulas durante longos períodos de tempo e, sempre que aparece, raramente traz

consigo o material necessário. Este aluno revela falta de pré-requisitos do primeiro ciclo e, por conseguinte, muitas dificuldades na aprendizagem do Português e das diversas disciplinas curriculares. Dois alunos têm hiperatividade e défice de atenção e dois alunos apresentam um relatório de acompanhamento psicológico, um aluno foi proposto para ser acompanhado, na escola, pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), devido ao seu comportamento para com os colegas e professores, perturbador do bom funcionamento das aulas.

De um modo geral, o aproveitamento da turma, na avaliação final do quarto ano, foi considerado satisfatório. Trata-se de uma turma com níveis de desempenho díspares, na disciplina de Português, havendo a registar um aluno com a classificação de Excelente, um aluno com Satisfaz Muito Bem, sete alunos com a classificação de Satisfaz Bem, quatro alunos com Satisfaz, dois alunos com Satisfaz Pouco e três com a classificação de Não Satisfaz. A aluna estrangeira não frequentou a disciplina de Português, no ano letivo transato, pelo que não lhe foi atribuída qualquer classificação.

Da aplicação do teste de diagnóstico, os alunos do 5.º C obtiveram os seguintes resultados: um aluno obteve a classificação de Fraco, o que corresponde ao nível 1; quatro alunos alcançaram a classificação de Não Satisfaz, o correspondente ao nível 2; quatro alunos obtiveram Satisfaz, o que equivale ao nível 3; oito alunos alcançaram Satisfaz Bem, o que corresponde ao nível 4, e dois alunos conseguiram obter Satisfaz Muito Bem, o equivalente ao nível 5.

Na turma C, seis alunos tiveram apoio educativo no 4.º ano de escolaridade, devido às suas dificuldades na disciplina de Português, tendo os mesmos alunos frequentado, no 5.º ano, o apoio ao estudo na disciplina de Português, com vista à melhoria das suas aprendizagens. Verifica-se que um número significativo de alunos revela muitas dificuldades na leitura (no início do ano letivo, alguns alunos ainda soletravam), na compreensão leitora e na expressão escrita.

Durante o ano letivo a que o presente trabalho diz respeito, foi notória a falta de hábitos de leitura dos alunos desta turma, de uma maneira geral. Todavia, quando questionados acerca do seu gosto pela leitura, à exceção de três alunos, todos afirmam gostar de ler. Em relação à escrita, catorze alunos dizem gostar de escrever, três afirmam não gostar de escrever e um não respondeu.

No que respeita à relação dos alunos com a escola, observamos que, de um modo geral, todos os alunos da turma C gostam de frequentar a escola e também afirmam gostar da sua turma. Relativamente às atividades pedagógicas realizadas nas aulas, selecionam o jogo como a sua atividade preferida e, nos momentos de lazer, na escola, elegem a leitura, a brincadeira e o convívio com os amigos como as atividades preferidas.

Os interesses profissionais e as expectativas futuras dos alunos da turma C são diversificados; pretendem vir a ser, por ordem de preferência, futebolistas, engenheiros, médicos, veterinários, cantores, artistas, polícias de investigação criminal, cabeleireiros e alguns não indicam o que gostariam de vir a exercer.

Os pais exercem as profissões de advogado, camionista, comerciante, electricista, engenheiro mecânico, jurista, mecânico, militar, motorista, operário e professor. As mães exercem as seguintes profissões: administrativa, assistente social, técnica da ação educativa, comerciante, empregada doméstica, enfermeira, engenheira, funcionária pública, médica, e uma mãe encontra-se desempregada. Nesta turma, dezassete alunos têm a mãe como encarregada de educação, um tem o pai e outro tem a avó paterna a desempenhar esta função.

Em relação aos hábitos de leitura dos alunos, fora da escola, designadamente, sobre a frequência com que os alunos leem (i) livros ou textos narrativos, (ii) textos expositivos, (iii) revistas, (iv) jornais, (v) textos instrucionais e (vi) brochuras de publicidade ou catálogos, verificou-se o seguinte: quatro alunos leem todos os dias textos narrativos e um terço dos alunos lê textos narrativos e textos instrucionais, uma a duas vezes por semana; metade da turma lê brochuras uma a duas vezes por mês e mais de metade da turma nunca lê jornais, um terço dos alunos da turma nunca lê revistas e um terço dos alunos nunca lê qualquer tipo de textos.

Relativamente ao tempo que os alunos dedicam às atividades, fora da escola, como (i) ver TV, (ii) jogar jogos no computador, (iii) ler histórias e artigos na Internet e (iv) ler histórias e artigos em livros ou revistas fora da escola, num dia normal de aulas, verifica-se que todos veem televisão, à exceção de um aluno; quase metade da turma passa uma a três horas, por dia, a ver televisão, um terço dos alunos passa três a cinco horas a jogar no computador, sete alunos nunca leem histórias e artigos na Internet e seis alunos nunca leem histórias e artigos em livros ou revistas.

No decurso do ano letivo, os alunos do 5.º C revelaram-se muito conversadores nas aulas, sobre assuntos alheios às mesmas, tendo havido necessidade de as docentes reforçarem a importância do cumprimento das regras estabelecidas no regulamento interno do Agrupamento, com o objetivo de os alunos permanecerem atentos e concentrados nas aulas, e respeitarem as intervenções dos colegas, colocando o dedo no ar para intervir, de modo a falarem na sua vez. Alguns alunos também se revelaram muito incumpridores em relação às tarefas solicitadas, tendo a diretora de turma contactado os respetivos encarregados de educação, no sentido de lhes pedir colaboração no cumprimento dos deveres escolares dos seus educandos.

### 3.4. O programa pedagógico

Na qualidade de professora de Português, a investigadora frequentou, no ano letivo de 2012/2013, a Oficina de Formação *Ler e escrever para aprender nas diferentes disciplinas: ensino de leitura e escrita de base genológica*. Esta formação foi dinamizada pela Escola Superior de Educação (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria que se encontra a participar no projeto europeu *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE)* – Formação de Professores para o Desenvolvimento da Literacia na Europa. Neste projeto, a leitura e a escrita dos diversos géneros textuais assumem um papel fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, nas diferentes áreas do currículo.

Um dos objetivos principais do projeto é preparar os professores participantes para a promoção da aprendizagem de todos os alunos da turma, com a sua diversidade, segundo níveis elevados de sucesso, incluindo os alunos que experimentam maiores dificuldades. Para isso, o projeto baseia-se nas estratégias do programa *Ler para Aprender (Reading to Learn – R2L)*. Este programa foi criado na Universidade de Sydney, na Austrália, por D. Rose, na sequência de projetos anteriores de promoção da literacia, levados a cabo pela denominada Escola de Sydney, a partir da década de oitenta (Martin, 2009; Rose & Martin, 2012; Rose, 2006; Rose, 2011, 2012a,b).

Em Portugal, o projeto TeL4ELE foi promovido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), tendo sido desenvolvido em dois núcleos, o núcleo de Lisboa (ILTEC) e o núcleo de Leiria (ESECS). O primeiro ano do projeto foi dedicado à preparação de formadores, segundo a pedagogia baseada nos géneros textuais (*genre based pedagogy*) e a metodologia *Ler para Aprender*. No segundo ano (2012/2013), decorreu a concretização do projeto em contexto de sala de aula, com a implementação das estratégias de ensino-aprendizagem, nas escolas com as quais a ESECS estabeleceu parcerias, entre elas, o Agrupamento de Escolas onde decorreu o estudo, em Leiria.

O programa *Ler para Aprender* inclui três níveis de apoio ao desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos, que podem ser integrados em momentos variados de um programa de ensino. De acordo com o enquadramento da ação de formação no contexto português, a afirmação do papel da leitura e da escrita na aprendizagem está presente no discurso dos professores de Português, mas também no discurso dos professores das diferentes disciplinas. Contudo, no que respeita a selecionar, conceber e aplicar estratégias e atividades que apoiem ou *escorem* o aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (*scaffolding*), os

professores manifestam dificuldades. Estas dificuldades têm origem em diversos fatores, entre os quais se destaca o reduzido conhecimento do texto enquanto objeto de comunicação em ligação a cada uma das áreas da atividade humana, na qual a atividade de aprendizagem escolar se inclui, e em ligação a cada uma das áreas de conhecimento ou disciplinas lecionadas na escola.

A pedagogia da literacia baseada no *gênero* permite aos alunos desenvolver a capacidade de mobilização das leituras efetuadas nos seus materiais de ensino habituais na produção de textos escritos de qualidade em todas as áreas do currículo, promovendo a literacia e a sua aprendizagem. A pedagogia genológica foi aplicada com alguma regularidade nas aulas de Português, ao longo do ano letivo. No entanto, dada a necessidade da leção dos conteúdos programáticos, para além da necessidade de preparação de materiais específicos, não foi possível a sua aplicação de uma forma generalizada a todas as aulas.

As formandas foram convidadas a participar no projeto TeL4ELE, uma vez que iriam trabalhar com a professora orientadora, que iria aplicar as estratégias do Programa. Por este motivo, as formandas também participaram na oficina de formação, no sentido de conhecerem os pressupostos teóricos do programa de formação, de tomarem contacto com a metodologia proposta e aplicarem, no âmbito da Prática Pedagógica, as estratégias pedagógicas apresentadas no projeto, em algumas das suas aulas de Português do 5.º ano de escolaridade.

#### 3.4.1. O papel do apoio na aprendizagem – “*the scaffolding learning cycle*”

Os autores do Programa *R2L* consideram que a sua abordagem se caracteriza por “to treat differences between students, not as innate abilities, but as differences in skills, that can be overcome by teaching all students the skills they need to succeed. This is done by carefully analysing the nature of learning tasks, and carefully planning how to teach all students to do them successfully” (Rose, 2012a: 4).

Nesta perspetiva, e tendo em vista potenciar o desenvolvimento da aprendizagem por parte de todos os alunos e reduzir as diferenças entre os alunos com maior e menor sucesso escolar, as tarefas aplicadas nas turmas de Português tiveram como enfoque a eliminação das chamadas “ability differences” entre os alunos em cada turma, tendo como base a implementação das estratégias do Programa *R2L*.

Assim, o processo de aprendizagem desenvolve-se essencialmente por meio da realização de tarefas, de acordo com o designado “The scaffolding learning cycle”, segundo o qual, o sucesso da tarefa depende da sua preparação por parte do professor, de modo a que se adeque ao

perfil dos alunos e, uma vez concretizada com sucesso, dará origem a um nível mais elevado de compreensão ao qual se designa elaboração. Esta abordagem contrasta com outras perspetivas em que os alunos tentam realizar a tarefa e só depois lhes é dado o *feedback*. Neste ciclo de aprendizagem, devem cumprir-se os seguintes passos: Preparação – Realização da Tarefa – Elaboração.

#### 3.4.2. Os ciclos de interação na relação pedagógica

Os ciclos de interação na sala de aula, para além das respostas dos alunos às perguntas colocadas pelos professores, são importantes na medida em que “(...) teachers use student’s responses as stepping stones in a lesson” (Rose, 2012a: 7). Ou seja, o professor procede à elaboração a partir daquilo que o aluno diz, adicionando mais detalhes; generalizando, especificando ou exemplificando; parafraseando em termos mais técnicos ou abstratos; explanando razões; ligando às metas de aprendizagem; discutindo a experiência e o conhecimento dos alunos. Segundo Rose (2012a), a componente de preparação para a tarefa desempenha um papel fundamental: “This ability to prepare our students to give the response we want is a central skill of teaching” (Rose, 2012a: 7).

De acordo com S. Culican (2007), “Key elements of the *R2L* teacher training program developed by Rose are building teacher knowledge about texts and language across curriculum learning areas and cultivating teacher awareness of patterns of pedagogic discourse” (Culican, 2007: 10). A participação das professoras formandas e da investigadora no projeto permitiu-lhes um maior conhecimento sobre o uso da linguagem e dos textos, na aula, e uma maior consciência do uso do discurso pedagógico na promoção das aprendizagens escolares dos alunos.

#### 3.4.3. As tarefas de leitura e de escrita e os ciclos de aprendizagem do programa R2L

O Programa *Ler para Aprender* contempla todas as diferentes “skills”, designadamente, a leitura, a escrita, a oralidade, de forma integrada.

As tarefas de leitura e de escrita implicam reconhecer e usar padrões de linguagem em três níveis: i) ao nível do texto, a leitura envolve questões como, por exemplo: De que é que o texto fala? Como está organizado [sequência de eventos nas histórias; blocos de informação nos textos factuais] e a escrita pressupõe seleccionar os elementos de uma história ou texto factual e organizá-lo em sequências coerentes; ii) ao nível da frase, a leitura leva os alunos a reconhecer como as palavras estão dispostas para formarem sequências com sentido e a escrita leva-os a

selecionar as palavras apropriadas ao tópico e organizá-las; iii) ao nível da palavra, a leitura permite-lhes descobrir o significado das palavras e reconhecer a combinação de letras para darem a forma ortográfica em sequências com sentido e a escrita permite-lhes ter uma variedade de palavras apropriadas para poder escolher entre elas e saber como se escrevem.

As tarefas de Leitura e de Escrita são complexas por natureza e, como explicitámos, pressupõem o reconhecimento e o uso de padrões de linguagem em três níveis: ao nível do texto, ao nível da frase e ao nível da palavra. Deste modo, a compreensão do texto é feita por meio da decodificação (ao nível da palavra), da compreensão literal (ao nível da frase), da compreensão inferencial (ao nível do texto) e da interpretação (ao nível do discurso).

A aplicação das estratégias do programa ocorreu a partir de meados do primeiro período (segunda semana de novembro). No período abarcado pelo presente estudo (de setembro a janeiro), houve uma primeira parte em que as aulas foram planificadas e concretizadas, sem terem ainda em conta as propostas do programa. A partir da segunda semana de novembro, as planificações e a prática pedagógica das professoras, nas turmas 5.º A e 5.º C, passaram a integrar algumas das estratégias preconizadas pelo programa *Ler para Aprender*. Deste modo, será possível contrastar alguns aspetos da interação ligados a essas estratégias, com a interação conduzida anteriormente.

No período correspondente à realização do estudo, foram aplicadas estratégias ligadas ao ciclo externo e ao ciclo intermédio, de entre os três ciclos preconizados.

### 3.5. Recolha, tratamento de dados e análise efetuados

*Most discourse analysts who work with authentic spoken language data recognize that “perfect” native speaker speech is a fallacy and that it may be more helpful to think instead in terms of a descriptive/prescriptive dichotomy. In other words, researchers who take on the task of describing language that is used in real, unrehearsed talk observe that the speech of native speakers often does not conform to a prescriptive “standard”. Spoken language is notably different than written language; formal rehearsed language is notably different than language used in unrehearsed, informal contexts.*

(Riggenbach, 2006: 42-43)

Na perspetiva de Riggenbach (2006), a observação da linguagem natural falada pelos usuários reais da língua permite aos investigadores obter informação não sobre aquilo que eles pensam acerca da linguagem, mas sobre a forma como realmente ela funciona e, por isso, os dados constituem-se como “extended text” (Riggenbach, 2006: 54).

Analyses need not be intuition based but are accountable to the data: they try to explain the data both



sequentially (Why does X follow Y?) and distributionally (Why does X occur with Y and not with Z?)  
On an even broader level, what people think about is revealed in their ways of speaking – in their choice of topics as well as the manner in which they express themselves, verbally and nonverbally.  
(Riggenbach, 2006: 54)

A conversação natural e espontânea do dia-a-dia constitui o gênero (“genre”) mais comum e universal da linguagem, uma vez que, em cada língua e em cada cultura, a conversação é uma atividade da fala na qual todos os membros de uma comunidade participam de forma rotineira. A conversação é considerada o primeiro domínio para a socialização e o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “ everyone learns how to make conversation, and everyone routinely makes conversation (with a few, very rare exceptions)” (Riggenbach, 2006: 55).

No âmbito da Análise Conversacional, os analistas focam a sua atenção naquilo que é sistemático na conversação espontânea do cotidiano: “Systematic features are exhibited as practices *in* conversation and as practices *of* conversation” (Riggenbach, 2006: 55). Na conversação, os interlocutores realizam funções sociais, como cumprimentar, fazer perguntas, dar informação, pedir desculpa, discordar, e convidar, entre outras, e executam um conjunto de atividades, a maior parte, de forma inconsciente.

Estas atividades constituem os recursos sistemáticos da conversação e consistem na troca de turnos dos interlocutores, na observância das regras específicas da tomada da palavra, nas trocas reparadoras, quando surgem imprecisões de linguagem, e na indicação da compreensão ou não compreensão do que é dito pelo interlocutor. A estes recursos Goffman (1976) designa “universal constraints”, uma vez que ocorrem em todos os sistemas de comunicação (Riggenbach, 2006: 55). Também são considerados universais os constrangimentos sociais ou “social constraints” que suavizam/regulam as interações e que permitem aos participantes revelar a sua competência enquanto falantes de uma língua e membros de uma sociedade.

No que respeita aos professores, Riggenbach afirma:

Interestingly, most of these componentes have not drawn attention from language teachers, perhaps in part because they are largely unconscious practices and are thus not thought of as easily teachable. However, functions that speakers accomplish in conversation, called speech acts or language functions, have in fact been of interest to language teachers, since such functions are usually easily identifiable and formulaic and are therefore viewed as teachable and learnable.

(Riggenbach, 2006: 55)

As diferentes tradições analíticas do discurso apresentam ligeiras diferenças, no que respeita ao objetivo da pesquisa. Riggenbach (2006) faz uma breve sinopse sobre (i) os dados específicos usados pelos investigadores; (ii) as crenças fundamentais dos investigadores; e (iii)

os interesses especiais dos investigadores.<sup>54</sup>

A sala de aula constitui um contexto específico de interações entre professores e alunos, designadamente, no processo de ensino e aprendizagem do Português (Castro, 1989, 1991, 1995) e Pedro ([1982], 1992). Na perspetiva de Pedro ([1982], 1992), o desenvolvimento da investigação na aula “reflete o surgimento da análise do discurso como um domínio de inquirição linguística” (Pedro, 1992: 19) e os investigadores passaram a considerar as transcrições das aulas gravadas como os dados essenciais para a investigação. O processo de transcrição do discurso, embora seja muito prolongado no tempo, “garante um registo pormenorizado da interacção linguística nas aulas” (Pedro, 1992: 19), constituindo, por isso, um registo de dados fundamental para o investigador.

O enfoque em excertos de discurso oral na aula constituem, naturalmente, unidades de análise diferentes dos termos usados na análise sintática, como frase, oração ou expressão. Em vez disso, os analistas do discurso estudam o modo como a fala é estruturada, investigando conceitos como enunciados, estratégias de reparação, nominação de tópicos e tomadas de palavra ou formas de assumir a vez de elocução. Na investigação, “os analistas do discurso usam tipicamente transcrições e interacções gravadas ou vídeo, como dados básicos” (Pedro, 1992: 20). As transcrições são registos escritos da interacção, em que o investigador copia exatamente os dados dos participantes, variando muito no nível de complexidade técnica: “Podem usar a ortografia padrão ou representações fonéticas detalhadas da fala, dependendo dos objectivos da investigação” (Pedro, 1992: 20).

---

<sup>54</sup> **Os analistas da conversação** usam como dados gravações vídeo e áudio das interações conversacionais apoiadas por transcrições detalhadas. Acreditam que a conversa pode revelar verdades sobre contextos sociais e que a conversação invoca o contexto. Interessam-se pelos mecanismos micro da conversação, como a sequencialidade, a tomada de vez e a reparação.

**Os sociolinguistas** utilizam como dados a linguagem em uso - comunicações observadas ou gravadas. Creem que cada comunidade ou subcultura tem seu próprio conjunto único de convenções, regras e padrões para a conduta da comunicação e interessam-se particularmente por saber como essas regras e padrões podem ser entendidos no contexto de um sistema geral que reflete os valores e a estrutura da sociedade em que ocorrem.

**Os analistas de eventos discursivos** usam como dados o conjunto de enunciados, eliciados ou observados, que juntos desempenham uma função comunicativa. Acreditam que a pesquisa deve resultar numa descrição da configuração do discurso, dos participantes e da estrutura do evento estabelecida numa sequência modelo. Interessam-se especialmente pela conexão entre função e forma, e pelo modo como as funções do ato de fala são realizadas em unidades de texto maiores.

**Os etnógrafos** utilizam como dados entrevistas e observações de participantes e não participantes que ocorrem em cenários ou ambientes naturais durante um longo período de tempo. Creem que os significados culturais são revelados pelo comportamento das pessoas, o que só pode ser compreendido pela incorporação das percepções subjetivas e pelo conjunto de crenças do investigador. Os etnógrafos interessam-se por desenvolver relatos descritivos e interpretativos que caracterizam a cultura de um grupo ou de um indivíduo (Riggenbach, 2006: 61).

Segundo J. Gumperz (2002: 24), a Sociolinguística Interacional, tradicionalmente, inicia o trabalho de investigação por meio da gravação do discurso diário de falantes selecionados, de acordo com critérios de amostragem sociológicos, considerado representativo de um grupo ou de uma comunidade particular.

Para a realização do presente estudo que se insere na confluência dos modelos da Análise do Discurso, da Análise Conversacional, da Análise Interacional e da Sociolinguística Interacional, procedemos às transcrições do discurso oral produzido nas aulas de Português, das duas turmas do 5.º ano (5.º A e 5.º C), tendo as mesmas servido de base para o estudo das interações verbais entre professores e alunos e entre alunos das turmas em estudo.

O *corpus* que integra o discurso interativo oral do presente estudo é constituído por um total de 36 aulas gravadas, integrando produções de quarenta e sete interlocutores, dos quais, quarenta e quatro são alunos (vinte e três do sexo masculino e vinte e um do sexo feminino) e três professoras (a professora da disciplina curricular de Português e duas professoras formandas da ESECS do Instituto Politécnico de Leiria, que se encontravam a realizar a prática pedagógica de Português do 2.º ciclo do ensino básico, tendo como professora cooperante da prática pedagógica a autora deste trabalho.

Os dados foram recolhidos no ano letivo de 2012/2013, durante quatro meses, entre a primeira semana de outubro e a última semana de janeiro, nas aulas de Português. A gravação áudio foi realizada pela investigadora, quer na turma A, onde lecionava Português, quer na turma C, onde estava presente como professora cooperante a acompanhar a prática pedagógica de duas formandas. A gravação das aulas fez-se por meio de um gravador áudio, colocado na secretária da professora, contígua à primeira carteira de uma das filas de carteiras existentes nas salas de aula.

Depois de recolhidos, os dados foram transcritos e informatizados, durante o ano letivo de 2012/2013 e na primeira metade de 2013/2014. A transcrição do oral revelou-se um processo moroso e difícil, havendo a necessidade de se proceder a reformulações e à revisão final do sistema de notação. A transcrição do *corpus* teve em consideração as normas do sistema de notação de transcrição ortográfica utilizado na recolha do *corpus* oral do Português Fundamental (Bacelar *et al*, 1987). Uma vez que o sistema de notação integra uma grande parte dos sinais ortográficos, a transcrição do *corpus* assemelha-se à ortografia atual.

Uma vez que a enunciação constitui o objeto de estudo do presente trabalho, pretendia-se que as notações correspondessem à marcação de aspetos como a entoação suspensiva e o

prolongamento enfático. Também se procedeu às notações situacionais ou comportamentais, como risos e outros sons vocálicos. Para que a transcrição dos textos orais dos alunos fosse o mais fidedigna possível, procedeu-se à transcrição ortográfica dos vocábulos inventados por eles (criatividade lexical) e de outras palavras próprias do discurso interativo oral, como as formas reduzidas do verbo “tar”, entre outras. Procedemos também à notação de interjeições, onomatopeias, e outras formas que traduzissem a realidade fónica, de acordo com o sistema de transcrição adotado neste estudo.

Para a transcrição o *corpus* em análise, foram utilizados os seguintes sinais diacríticos:

- , – pausa breve
- . – pausa longa
- ? – interrogação
- ! – exclamação
- ... – outras pausas: interrupções, entoação suspensiva, prolongamento enfático
- x – – sequências intercaladas (com espaço à esquerda e à direita)
- : «» – discurso direto
- «» – citações
- (... ) – sequência incompreensível
- [ x ] – comentário e/ou o que se ouviu
- | x | – divergências de audição, sinal de incompreensão
- x – enunciados simultâneos
- eh – qualquer fático/hesitação
- hum – qualquer acordo

Para determinar as falas dos interlocutores, e uma vez que se trata do discurso pedagógico na sala de aula, usámos a terminologia “professora” e “aluno”, abreviadas nas transcrições da seguinte forma: P (Professora), A (aluno) e AA (dois ou mais alunos simultaneamente).

## Capítulo 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*(...) the social input to conversation is itself communicated through a system of verbal and nonverbal signs that both channel the progress of an encounter and affect the interpretation of intent. It follows that analysis of such ongoing processes requires different and perhaps more indirect methods of study which examine not the lexical meaning of words or the semantic structure of sentences but interpretation as a function of the dynamic pattern of moves and countermoves as they follow one another in ongoing conversation.*

(J. Gumperz, [1982], 2002: 153)

*Any generalization should be the result of scrupulous and detailed analysis of “actual episodes of interaction of one sort or another”. The data must be plentiful (“long collections of talk”) and for the most part, naturally occurring.*

(C. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 73)

*Interpreting dialogical discourse is, in fact, even more complex than interpreting monological discourse, as it involves reconstructing the interpretations made by the different participants turn after turn. The conversation analyst is an “archinterpreter”: he has to hypothesize step by step about the interpretative hypotheses of conversationalists who are involved in the dynamic process of collectively and sometimes conflictually constructing interactions. The higher the number of participants and the more complex the participation framework, the more difficult the analyst’s task will be.*

(C. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 92)

No presente capítulo, procedemos à análise do *corpus*, com base no enquadramento teórico realizado, designadamente nos pressupostos teórico-metodológicos e nas orientações analíticas da Sociolinguística Interacional. Como ficou expresso no capítulo relativo à metodologia, o nosso objeto de análise consiste num *corpus oral* constituído por interações verbais transcritas, registadas em trinta e seis aulas de Português, com a duração de noventa minutos cada. O enfoque analítico incide sobre os sentidos coconstruídos em interação, nas atividades comunicativas

realizadas no contexto de uso da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento das competências linguísticas em Português Europeu, que constitui, para a quase generalidade dos alunos das turmas participantes a sua língua materna. Esse enfoque desenvolve-se segundo três eixos temáticos principais:

- A organização estrutural das interações em contexto pedagógico, designadamente no contexto correspondente à aula;
- As estratégias discursivas ativadas na aula, com finalidades diversas, com realce para as estratégias orientadas para a construção do conhecimento por parte dos alunos;
- A caracterização da interação no subconjunto de aulas nas quais foram levadas à prática proposta da pedagogia genológica (Rose & Martin, 2012), em relação às estratégias conducentes à participação dos alunos e à apresentação, avaliação e alargamento / aprofundamento do conhecimento.

Começamos por apresentar a organização estrutural das interações em contexto pedagógico, enquanto situação interlocutiva e/ou enunciativo-pragmática a que corresponde uma *ordem interacional* (Goffman, 1987) própria ou *alinhamento* dos participantes e das suas interações nas aulas de Português, por meio do estudo da coerência pragmático-funcional do discurso que constitui ou institui essa ordem no *corpus* analisado. A ritualização das práticas discursivas nas trocas conversacionais é evidenciada em relação às sequências de abertura, desenvolvimento e fecho, nas aulas.

De seguida, analisamos as *estratégias discursivas* (Gumperz, [1982], 1997, 2002), que caracterizam o discurso pedagógico em interação, os mecanismos conversacionais específicos como o sistema da seleção da vez de elocução (“turn-taking system”), o modo como se estabelecem os diferentes papéis/estatutos sociais entre alunos e professores na interação pedagógica, as posições interacionais geradoras de identidades discursivas próprias, o trabalho de figuração (“face work”) que orienta as relações interlocutivas dos participantes na interação verbal e os processos de coconstrução de sentido, designadamente dos processos orientados para a aprendizagem ou construção do conhecimento. Estudamos também as estratégias emocionais que estão na base do envolvimento afetivo nas interações, mobilizando uma dimensão que se intersesta com a construção do conhecimento.

A pedagogia genológica baseia as suas propostas não apenas na aplicação de determinadas atividades no ciclo de ensino-aprendizagem, mas também na forma (ou formato) como a interação em aula, nomeadamente entre professor e aluno, é concretizada. A análise do

subconjunto de aulas em que essas atividades propostas pela pedagogia genológica foram colocadas em prática permitirá apreender a eventual saliência de determinadas estratégias, mas também a maneira como os professores que se iniciam nesta perspectiva pedagógica as procuram realizar.

Ao longo do capítulo, conjugaremos a perspectiva de apresentação de dados com a perspectiva analítica, ou seja, faremos emergir do *corpus* as manifestações que evidenciam os sentidos ou orientações encontrados nos domínios que vão sendo colocados em foco pela instrumentação analítica baseada na Sociolinguística Interacional. Tal significa que esses instrumentos e perspectivas analíticas irão sendo retomados ao longo do capítulo para construir a análise.

#### **4.1. A organização estrutural das interações em contexto pedagógico**

Começamos por reativar vetores de análise que emergem do enquadramento teórico realizado, designadamente no âmbito da Sociolinguística Interacional, e que permitem apreender a organização do discurso no contexto pedagógico da sala de aula. Esses vetores colocam em foco eixos como os turnos de interação, a sequência da interação, os participantes e respetivos papéis no contexto da aula e os tipos de trocas verbais, em relação aos objetivos pretendidos no decurso da aula.

Uma atividade comunicativa consiste num conjunto de relações sociais ativadas sobre um conjunto de esquemas em relação a um determinado objetivo comunicativo. Estas atividades discursivas podem ser caracterizadas pelas expectativas sobre a progressão temática, sobre as regras da troca de turnos (“turn-taking rules”), a forma e o resultado da interação, bem como os constrangimentos relativamente ao conteúdo (cf. Gumperz, 2002: 166).

Na análise dos contextos sequenciais, Schegloff (1988) explica que “as elocuições são proferidas à vez, e as vezes fazem parte de sequências” (Schegloff, 1988: 61), ou seja, as dimensões sequenciais e interativas dos atos de discurso são constituídas por “unidades estruturantes da vez de elocução” (Schegloff, 1992: 116) e por regras da conversação ou “mecanismos da vez de elocução” (“turn-taking machinery”) (Sacks *et al.*, 1974). Deste modo, Schegloff (1988) refere a sequencialidade como um aspeto constitutivo do “falar-em-interação” ou “interação conversacional” (Heritage, 1989: 22). Os estudiosos da Análise Conversacional (AC) procuram estudar os padrões linguísticos que determinam o modo como os interactantes colaboram e/ou competem na construção conjunta do decurso das ações (cf. Heritage, 1989: 33).

De acordo com J. Fonseca (1992), “o discurso traduz e produz influências do Locutor sobre o Alocutário” (Fonseca, 1992: 277), seja no domínio cognitivo, passional ou dos comportamentos verbais e não-verbais, e, uma vez que é dirigido “*a/sobre* alguém, comporta uma inequívoca dimensão causativa: na verdade, ele é agente de mudança” (Fonseca, 1992: 277).

A troca de enunciados assente na “intermutabilidade ou reversibilidade sequencial dos papéis de Locutor e de Alocutário” (Fonseca, 1992: 277) confere ao discurso uma dimensão interlocutiva e, conseqüentemente, uma dimensão interativa, dando origem a “um jogo de recíproca influência entre Locutor e Alocutário” (Fonseca, 1992: 278). A atividade verbal, que se desenvolve por meio de uma permanente gestão da dualidade das instâncias envolvidas ou cogestão, confere ao discurso “uma ampla negociação” (Fonseca, 1992: 279). Esta cogestão do discurso do Locutor e do Alocutário é responsável pela ratificação sucessiva dos seus papéis de interlocutores, pela coordenação, ajustamento ou sincronização dos seus estados epistémicos ou passionais, pela coordenação da distribuição da palavra, da manutenção e da transição ajustadas de temas ou tópicos, e pela regulação das relações interpessoais, designadamente no que respeita à negociação de *lugares* e à seleção de modalidades discursivas (cf. Fonseca, 1992: 280).

O estudo da interação verbal no contexto situacional da aula centra-se na explicação do modo como os interlocutores reconhecem a ação desempenhada pelo enunciado do locutor e respondem de modo apropriado e coerente. Desse ato de interação face a face, posto em discurso pelo enunciado, depende o comportamento do alocutário que mobiliza regras pragmáticas para interpretar o enunciado, por meio do qual se constitui um tipo de relação entre ambos (cf. Fonseca, 1992).

Segundo Fonseca (1992), a interpretação é “um processo activo, eminentemente dinâmico (...) em que ela é a *atribuição* – e não o mero reconhecimento por parte do Alocutário de uma intenção ao Locutor. Na interpretação, “o que conta não é propriamente a intenção do Locutor, mas a intenção que lhe pode ser assignada pelo receptor” (Fonseca, 1992: 280), daí os subentendidos e as implicaturas não convencionais, de um modo geral, em que “o Locutor deixa ou dá a entender que diz precisamente o que Alocutário-intérprete ‘lhe faz dizer’” (Fonseca, 1992: 280).

A análise pragmática e a *deíxis* convergem para o estudo da linguagem em contexto, considerando como ponto fulcral as dimensões cognitivas, psicológicas, sociais e culturais do indivíduo em interação. O sujeito falante constitui-se como tal através da “capacidade de ao dizer «eu» instituir a sua própria existência, a de um «tu» e a da linguagem” (Fonseca, 1992: 58) e



surge como ponto de partida e ponto de chegada do processo de comunicação. O sujeito falante tem quadros de referência assentes num conjunto de pressupostos e comunica com base nos conhecimentos partilhados com os seus interlocutores.

As coordenadas enunciativas “Eu”, “Tu”, “Aqui” e “Agora” (Fonseca, 1992) integram um conjunto de saberes partilhados, ou seja, a competência enciclopédica que preside à produção e à receção/interpretação do discurso e que permite ativar o sistema de referências e de avaliações (explícitas e implícitas) dessas referências, que vai sendo construído. O universo de saberes compartilhados envolve, também, a imagem que o locutor dá de si e aquela que ele vai construindo dos seus interlocutores. O sistema de referências e a dimensão ilocutória e/ou perlocutória dominante configuram a tipologia do discurso da sala de aula. Neste, como em todo e qualquer discurso, a coerência e a coesão discursivas são as dimensões fundadoras, tanto ao nível da produção, como ao nível da sua decodificação, constituindo-se como princípio interpretativo básico (Fonseca 1992: 315).

Segundo Nassaji e Wells (2000), o modo de interação dominante, na sala de aula, não é “casual conversation” (Nassaji & Wells, 2000: 4), uma vez que a maior parte da conversação entre professor e alunos tem um objetivo pedagógico (Nassaji & Wells, 2000: 4). Na aula, o professor desempenha não só o papel de “primary knower” (Nassaji & Wells, 2000: 4) como também o de “manager” ou “facilitator” (Nassaji & Wells, 2000: 4) na coconstrução do conhecimento. Na interação professor-alunos/turma, é o professor que, geralmente, inicia as sequências e as trocas conversacionais, uma vez que é necessário “somebody to ensure that the discussion proceeds in an orderly manner and that, as far as possible, all participants contribute to, and benefit from, the co-contruction of knowledge that is the purpose of discourse” (Nassaji & Wells, 2000: 4).

Uma boa parte daquilo que o professor diz nas aulas e daquilo que os alunos respondem é previsível e é este tipo de previsibilidade, sem a qual “it would be difficult to conduct class at all” (Rymes, 2009: 34), que está incorporada na interação. O par adjacente é “One of the primary tools driving interaction” (Rymes, 2009: 34). Trata-se de uma sequência interacional de duas partes, na qual a primeira parte (uma pergunta) produz a expectativa para a segunda parte (uma resposta). Esta é uma característica óbvia do discurso, mas por causa da sua evidência é fácil ignorar “how powerful the force of an adjacency pair can be in interaction; if one person says something, another must respond” (Rymes, 2009: 34).

De acordo com Sinclair e Coulthard, ([1975], 1978), na interação da sala de aula, os

participantes, consoante os objetivos pretendidos, realizam dois tipos de trocas verbais: as trocas de fronteira (“Boundary exchanges”) e as trocas de ensino (“Teaching exchanges”). Nas trocas de fronteira, realizam-se os movimentos de enquadramento (“Framing”) e de foco (“Focusing”); nas trocas de ensino, têm lugar as trocas de iniciação ou abertura (“Initiation”/“Opening”), as trocas de resposta (“Response”/“Answering”) e as trocas de seguimento (“Follow-up”). As trocas de fronteira “signal the beginning of what the teacher considers to be a stage in the lesson” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49) e as trocas de ensino “are the individual steps by which the lesson progresses” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49). Nas trocas de ensino, os enunciados desempenham quatro funções principais, correspondentes a informar, dirigir, solicitar, verificar.

Tomando a aula como unidade espaço-temporal e também enunciativa, o seu espaço e tempo são instaurados discursivamente pelos participantes, nos seus respetivos papéis. O seu tempo é demarcado pelos momentos de abertura e de fecho, refletidos discursivamente, e pelas atividades e discursos ou interações discursivas que decorrem entre esses momentos.

#### 4.1.1. As sequências de abertura da aula

A análise das sequências discursivas visa conhecer o modo como a linguagem transmite significado em interação, ou seja, “how language conveys meaning *in interaction*” (Tannen, 2005: 205). J. Fonseca (1996) sublinha que a “Abertura é o primeiro segmento estrutural da interacção” (Fonseca, 1996: 99) e que “as trocas que perfazem a Abertura da conversação têm um conteúdo marcadamente relacional” (Fonseca, 1996: 99).

O par adjacente Saudação/Saudação é frequente, nos momentos de *abertura* das aulas, constituindo rituais verbais ou “rotinas de cortesia” (Almeida, 2012a: 104), como denotam as sequências seguintes, retiradas do nosso *corpus*:

(1)

P: Então bom dia!

AA: Bom dia.

[Aula n.º 8 – P1]

(2)

P: Então, bom dia a todos!

AA: Bom dia! *Vários alunos*

[Aula n.º 11 – P3]

(3)

P: Bom dia!

AA: Bom dia!

[Aula n.º 18 – P1]

(4)

P: Ora bem, bom dia!

AA: Bom dia!

[Aula n.º 20 – P1]

(5)

P: Então bom dia, vamos fazer...

A: Bom dia, professora.

P: O sumário da aula anterior.

AA: Nós já fizemos.

A: Nós fizemos.

[Aula n.º 24 – P1]

A saudação consiste num dos atos ilocutórios expressivos que não tem conteúdo proposicional. Segundo Searle (1969, 1979), os atos expressivos exprimem o estado psicológico especificado na condição de sinceridade acerca de um estado de coisas que o conteúdo proposicional indica. O autor refere que os atos expressivos, como o ato de saudar, não têm direção de ajuste: “In performing an expressive, the speaker is neither trying to get the world to match the words nor the words to match the world, rather the truth of the expressed proposition is presupposed” (Searle, 1979: 15).

O ato de saudar ou cumprimentar expresso no par adjacente saudação/saudação é um ritual convencional que, geralmente, ocorre nos momentos de *abertura* das aulas, entre professor e alunos, isto é, quando o locutor e os alocutários acabaram de se encontrar (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 88), no *espaço interacional* (Gumperz, 1989: 9) da sala de aula.

Sempre que falamos de saudação (“greeting”) deve ter-se presente a teoria dos atos de fala, na medida em que “saudar” consiste num ato de fala específico, por meio do qual o falante “courteously indicates that he has recognized the listener: such is the illocutionary value of so-called ‘greeting’ utterances, according to Searle (1972: 107)” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 88).<sup>55</sup> Geralmente, a saudação surge no início de uma interação, implicando uma sequência discursiva em que “one greeting calls for another one in return (the exchange is ‘symmetrical’)” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 88).

De acordo com a teoria dos atos de fala (Searle, 1969, 1982), a saudação é, essencialmente, um ato de cortesia ou delicadeza, constituindo um ato suavizador da faces, ou seja, a *face flattering act* (FFA) (Brown & Levinson, 1978), no trabalho de “figuração” ou *face work* (Goffman, 1973, 1974) que explica os “rituais de interação”, no início das aulas, entre professor/a

---

<sup>55</sup> A autora explica, em nota de rodapé, que a “condição essencial” de uma saudação se manifesta quando o falante indica ao destinatário que ele o reconheceu e/ou tem a intenção de se envolver numa troca verbal com ele.

e alunos. Estamos, segundo Goffman, perante a realização de “rituais confirmativos” (Goffman, 1973).

### C. Almeida explica que

o trabalho ritual consiste em validar, confirmar um direito à palavra, isto é, trata-se de um processo de *ratificação da troca* que se situa no prolongamento da dimensão confirmativa das trocas conversacionais. [...] A possibilidade de o interlocutor poder dar diferentes tipos de resposta, satisfazendo os constrangimentos do sistema e os constrangimentos rituais, confere à realização da troca uma grande *flexibilidade*.

(Almeida, 2012a: 105)

Os atos efetuados por uma parte e outra, ao longo da interação, podem possuir um caráter ameaçador para os interactantes. A perda da face é uma derrota simbólica, que tentamos evitar a nós próprios e aos outros. Assim, à noção de “ameaçar a face” por meio de atos ameaçadores ou *face threatening acts* (FTAs), junta-se o conceito de “salvar a face” por meio de atos suavizadores ou *face flattering acts* (FFAs), mas também o desejo de preservação das faces (*face want*), isto é, as faces são, ao mesmo tempo e contraditoriamente, o alvo de ameaças potenciais permanentes e o objeto de um desejo de preservação. Para resolver esta contradição, os interactantes realizam um trabalho de figuração (*face work*) (Goffman, 1973, 1974), ou estratégias de delicadeza (Brown & Levinson, 1978), enquanto meio de conciliar o desejo mútuo da preservação das faces.<sup>56</sup> Por conseguinte, a larga ocorrência do par Saudação/Saudação instaura esse estado de cortesia, de delicadeza ou harmonia entre os participantes, a partir do qual se podem construir outros atos dotados de conteúdo proposicional em relação à condução das atividades ligadas à aprendizagem.

Mesmo instaurado pela Saudação, esse estado de harmonia pode ser atenuado ou contraditado na interação por outros atos que evidenciam precisamente os atentados à face (ou ameaças da face), na perspetiva de um dos participantes, designadamente o professor, a essa harmonia. O seu papel é também evidenciar tais ameaças, o que pode fazer por meio de atos incursivos. Na interação face a face, os atos incursivos são estratégias suscetíveis de atentar contra o narcisismo do Outro (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Nas aulas, este tipo de atos ocorre com frequência, em particular quando as regras de atuação e funcionamento da sala de aula não são respeitadas, como denota o enunciado:

---

<sup>56</sup> A noção de atos suavizadores da face foi introduzida juntamente com a noção de atos ameaçadores da face por Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005). A autora explica que: “Personally I have suggested introducing the notion of ‘Face Flattering Acts’ (FFA) into the model, alongside the notion of ‘Face Threatening Acts’ (FTA) – in a similar way others talk about ‘face enhancing acts’ or ‘face boosting acts’ – as politeness consists not only of softening up threatening acts (negative politeness) but also of producing valorizing acts (positive politeness)” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 79).

(6)

A: Bom dia!

P: Bom dia! Atrasado!

A: Mais ou menos.

[Aula n.º 26 – P3]

Nesta sequência interativa, o primeiro turno é iniciado pelo aluno que chega à aula pouco tempo depois de esta ter começado, saudando a professora que, no segundo turno, lhe retribui a saudação e realiza um ato indireto de advertência ou censura, por meio da asserção “Atrasado!”, reforçado pela entoação exclamativa. O aluno infere o significado implícito no enunciado expresso pela professora de que não está a cumprir uma das regras da sala de aula, designadamente a regra segundo a qual os alunos devem chegar a horas. Ao responder “mais ou menos”, o aluno tenta justificar o seu comportamento e minimizar o valor de verdade do conteúdo proposicional do ato, desvalorizando, assim, o seu atraso.

São os valores interacionais que poderemos designar “perlocutórios” que se juntam ao valor ilocutório do ato indireto de censura (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 89). Nos quadros de participação, “participation frameworks” (Goffman) ou quadros interpretativos (Gumperz) da sala de aula, “específicos de uma posição social e cultural” (Almeida, 2012a: 51), o ato suavizador (FFA) é seriamente prejudicado, tornando a componente ameaçadora mais forte do que a componente suavizadora, de tal modo que quase a elimina. Deste modo, a autoimagem do aluno ou a “presentation of self” (Goffman, 1959) perante a turma fica diminuída e fragilizada.

Na análise da interação face a face, o enfoque na imagem que o “eu” constrói na vida social de todos os dias leva a uma visão ritualizada das produções discursivas. Goffman salienta os “rituais confirmativos” de ratificação mútua, como as saudações, e destaca as “trocas reparadoras” de estabelecimento de um “equilíbrio interacional” ameaçado por atos como a crítica, denotada na sequência transcrita *supra*. Os constrangimentos rituais exigem dos interlocutores um trabalho ritual de validação e de confirmação do direito à palavra. Segundo o autor, “les contraintes rituelles” dizem respeito

à la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres, afin de ne pas se discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité, ni celle des autres à être des personnes dotées de valeur sociale et dont il convient de respecter les diverses formes de territorialité.

(Goffman, 1987: 22)

Segundo Julie Diamond (1996), “(...) presenting a positive self-image is a contextually depend activity” (Diamond, 1996: 18) e a autoimagem que reivindicamos para nós próprios na interação é uma imagem significativa no contexto da interação, no conjunto das autoimagens socialmente aceitáveis de um determinado grupo. Apresentar uma autoimagem positiva “(...)

depends on the other's interactants ability to receive or acknowledge our claim" (Diamond, 1996: 18). A aceitação ou recusa da nossa autoimagem depende do nosso envolvimento na interação.

A autora explica que,

if person A presents himself or herself to B as a peer or fellow student, this necessary defines B as an equal. It could also be that A presents himself or herself as a teacher, superior or skilled professional, for example, thus defining B as a student, inferior, or novice. Thus, the most basic aspect of interaction, presentation of positive self-image happens against a backdrop of latent conflict surrounding these *de facto* definitions. The conversation, therefore, becomes a careful negotiation and management of this backdrop of conflict.

(Diamond, 1996: 18)

Em todas as organizações e interações sociais, “podemos testemunhar a dinâmica, por um lado, da afirmação individual do ‘eu’ sobre o grupo e, por outro lado, a necessidade de preservar e fortalecer a unidade do grupo, substituindo, assim, as necessidades dos indivíduos” (Diamond, 1996: 19).<sup>57</sup>

De um modo geral, são os professores que abrem as sequências nas interações nos momentos de *abertura* da aula com a realização do ato de saudação. Todavia, no *corpus*, verifica-se a ocorrência de sequências interativas de *abertura* em que apenas a professora realiza o ato de saudar, estando ausente a saudação por parte do par adjacente:

(7)

P: Bom dia, vamos começar. Vamos acabar a conversa.

*Sobreposição de vozes*

....

P: Vou escrever a lição.

...

P: Hoje são as lições setenta e três e setenta e quatro.

AA: Sim.

[Aula n.º 29 – P1]

A professora dá início à aula por meio de uma sequência prototípica constituída por um ato de saudação, um ato de proposta ou convite ao início do trabalho, seguido de uma asserção que, por derivação ilocutória, constitui um ato indireto de ordem: “Bom dia, vamos começar. Vamos acabar a conversa.” Segue-se um ato ilocutório compromissivo da professora, cuja intenção é comprometer o locutor relativamente à prática de uma ação futura, determinada pelo conteúdo proposicional do enunciado “Vou escrever a lição.” e um ato assertivo com a indicação do número das lições: “Hoje são as lições setenta e três e setenta e quatro.”, sendo esta asserção confirmada pelos alunos, através do regulador discursivo: “Sim”.

---

<sup>57</sup> Tradução livre da autora. No original: “(...) we can witness the dynamic of, on one hand, the individual asserting the self over the group, and, on the other hand, the need to preserve and strength the unity of the group, thus, overriding the needs of the individuals” (Diamond, 1996: 19).

Nas trocas interacionais de *abertura* da aula, a ausência de saudação pelo par adjacente também ocorre devido à necessidade do cumprimento do plano de aula, estabelecido pela “agenda pedagógica do professor” (Lopes, 1995: 352; Oliveira, 2009: 5-6). É o que acontece nas aulas de implementação do projeto *Ler para Aprender (Reading to Learn)*, quando se realizam atividades de Reescrita Conjunta e de Reescrita Individual, em que a professora, logo na fase de *abertura*, imprime um ritmo mais acelerado à aula:

(8)

P: Ora bem, bom dia a todos. Hoje temos, como sabem, a reescrita pra fazermos.

A: Professora.

P: Atenção, mas, antes disso, eu tenho aqui, fichas para entregar e queria pedir-vos o seguinte... Espera aí, R. Queria pedir-vos duas... eh... reescritas conjuntas que realizámos sobre o anão.

A: Duas não, só temos uma.

P: O encontro de Isabel com o anão.

[Aula n.º 30 – P1]

Os momentos de abertura assumem características particulares, quando, na aula, algo de especial acontece, ou seja, “when a new event is beginning” (Rymes, 2009: 138):

(9)

P: Hoje tenho uma novidade para vos dar.

A1: O que é?

A2: Vamos falar da autora.

A3: Vamos falar de Ilse Losa.

P: Vamos falar de Ilse Losa, mas isso não é novidade. Vão aparecer aqui umas senhoras, pronto, estrangeiras ...

A4: Ah!

A5: Uh...

A6: Falam o quê?

P: Falam inglês, eh... vamos ter que nos portar bem durante a manhã. Não sei bem a que horas é que vão aparecer aqui... portanto vamos ter que dar o exemplo.

A6: Vão falar inglês connosco?

P: Não, não vão ter de falar inglês, mas se quiserem quando elas vierem podem dizer “Good morning!”

[Aula n.º 33 – P2]

A professora realiza um ato de asserção que constitui uma pré-sequência de preparação para o que vai dizer de seguida, implicando um ato futuro de oferta de algo que beneficiará o alocutário: “Hoje tenho uma novidade para vos dar.”, averbado pelo ato de pergunta do aluno (A1): “O que é?” e ao qual se seguem asserções de dois alunos (A2 e A3): “Vamos falar da autora.”, “Vamos falar de Ilse Losa.”. Estes enunciados evidenciam as expectativas criadas sobre a novidade (“a oferta”) que os alunos esperam ouvir (“receber”). A oferta inscreve-se nos atos comissivos de Searle (1979, 1982), “partilhando com a promessa não só a orientação presente-futuro do estado de coisas correspondente ao conteúdo preposicional, como também a presença

de uma dimensão avaliativa positiva sobre tal conteúdo e ainda a assunção por parte do locutor de um *compromisso*” (Almeida, 1998: 158). Com base no quadro de Roulet (1977: 536), Almeida (1998) explica que, ao realizar um ato de oferta de modo indireto, “o locutor predica um acto futuro que ele mesmo terá de realizar (o locutor fica na obrigação de realizar Q – condição essencial de Searle)” (Almeida, 1998: 161).

Segundo Oliveira (2009), “o tópico é tido como um componente para a delimitação dos enquadres interacionais e das fronteiras contextuais interpretativas” (Oliveira, 2009: 5). Nas conversas espontâneas, a negociação dos quadros interativos ocorre de uma forma menos conflituosa, “em virtude de uma distribuição mais igualitária dos direitos de participação” (Oliveira, 2009: 5), ao contrário do que acontece nas interações entre professores e alunos, em que os tópicos são pré-estabelecidos, contribuindo, por isso, para uma negociação menos equitativa no que respeita à participação.

Nas interações da aula, os alunos constroem expectativas que consistem em quadros interacionais, “frames” ou *alinhamentos* (“footings”, “interactive footings”) (Goffman, 1974). Estes alinhamentos são responsáveis pela “negociação das relações interpessoais e a constituição dos próprios eventos comunicativos” (Almeida, 2012a: 56).

Na conversação, as expressões linguísticas dos interlocutores traçam quadros ou “frames” que incluem “pistas de contextualização” ou *contextualization cues* (Gumperz, 2002: 131), cujo significado está implícito e é transmitido como parte do processo interativo. A informação sobre os esquemas interpretativos (“schemata”) é transmitida por meio do conteúdo das frases e por meio de aspetos formais, como a pronúncia, o dialeto ou o estilo do discurso (Gumperz, 2002: 22). O modo como a professora realizou o ato de oferta implícito acompanhado pela expressão facial, o volume, o tom de voz e a escolha das palavras constituem formas não-verbais de comunicação ou “pistas de contextualização” geralmente usadas pelos professores e interpretadas pelos alunos na situação de interação na aula.

E. Goffman (1973, 1974) considera que o mundo é um teatro onde cada um de nós, individualmente ou em grupo, é ator consoante as circunstâncias em que se encontra, marcado por rituais distintos relativamente a outros indivíduos ou grupos. O comportamento quotidiano dos interlocutores é semelhante ao dos atores no palco, no sentido em que os indivíduos e os grupos estão constantemente a representar. No entanto, as impressões, ao serem transmitidas nas interações sociais, podem ser deliberadamente manipuladas com o objetivo de criar perceções mais favoráveis do que o são na realidade. Esta “fraude consciente”, na expressão de E. Goffman, leva a uma visão ritualizada das produções discursivas.



De acordo com Goffman (1987: 20), os interlocutores obedecem a condicionalismos sistêmicos e a condicionalismos rituais. Os primeiros têm como finalidade assegurar a interação verbal, fazendo com que cada um dos interactantes monitorize em permanência a atenção do Outro e assinale ao Outro que permanece empenhado no mesmo foco de atenção ou envolvido na mesma atividade comum. Os condicionalismos rituais asseguram aquilo que Goffman designa de figuração (“face work”), preservam e mantêm os territórios próprios de cada um dos interactantes, assim como a estima e a imagem de cada um dos interlocutores e, caso estas tenham sido perdidas ou postas em causa, asseguram a sua recuperação.

Os rituais verbais estão presentes na multiplicidade dos discursos do quotidiano e o objetivo do estudo das interações verbais procura dar conta das normas que os falantes respeitam e dos condicionalismos aos quais se submetem nas diversas situações interacionais em que se envolvem. A interação verbal é, pois, constituída pela atividade (ou atividades) realizada em conjunto pelos participantes envolvidos, constituindo o foco de atenção dos que nela tomam parte e que contribuem ativamente para o seu desenvolvimento.

De um modo geral, a entrada nas aulas, ao contrário do que se possa pensar, constitui um momento de agitação e de conversas paralelas. Não raro, os alunos entram na sala de forma ruidosa, havendo necessidade da intervenção da professora. Constituem exemplos as sequências discursivas em que a abertura da aula é feita por meio de atos ilocutórios de ordem, de apelo à calma e ao silêncio, para que se consiga estabelecer a comunicação na sala de aula e dar início às atividades letivas:

(10)

P: Pronto, vamos acalmar! Vamos lá acalmar. Chiiii!

...

A1: Professora.

P: Sim.

A1: (...)

P: Desculpa, não percebi.

A1: Vamos começar a ler *A floresta*?

P: Vamos. Começar? Nós já começámos, não já, M.?

[Aula n.º 13 – P1]

(11)

P: Chiiii! Caderno diário, dossiê em cima da mesa. Chiiiiiiii... VAMOS LÁ ESCREVER A LIÇÃO!

A1: Eu já escrevi a lição.

P: QUEM JÁ ESCREVEU A LIÇÃO ESPERA UM BOCADINHO, M. e N., já está? TESTE EM CIMA DA MESA, FAZ FAVOR!

*Os alunos conversam entre si*

[Aula n.º 28 – P3]

Na sequência (10), a professora realiza atos ilocutórios diretivos de ordem, por meio de duas asserções: “Pronto, vamos acalmar! Vamos lá acalmar.”, seguidas da manifestação paraverbal, ou “regulador vocal” (Almeida, 2012a) “Chiiii!””, com recurso à primeira pessoa englobante ou “pseudoinclusiva”. Trata-se de uma estratégia de mitigação que representa “a softening form of verbal behaviour” (Haverkate, 1992: 518): “The pseudo-inclusive reference of the plural of modesty plays an important part in developing mitigation strategies in academic discussions” (Haverkate, 1992: 518). As estratégias pseudoinclusivas ocorrem não só nas formas assertivas, mas também nas formas diretivas de interação, envolvendo relações assimétricas como as que se estabelecem entre professores e alunos (Haverkate, 1992: 518). Alves (2002) explica que a “pseudoinclusiva consiste num mecanismo de mitigação do acto directivo, em que o locutor finge participação na acção, e tem correspondência na utilização de formas de auto-referência de primeira pessoa do plural” (Alves, 2002: 151). No entanto, o enunciado “Pronto, vamos acalmar! Vamos lá acalmar.” revela que se pode considerar que também há participação da professora.

O pedido de desculpa, em (10), por parte da professora a uma aluna pelo facto de não ter percebido a sua pergunta “Desculpa, não percebi.” “pretende reequilibrar a relação entre locutor e alocutário” (Alves, 2002: 157), dando possibilidade à aluna de repetir a pergunta: “Vamos começar a ler *A floresta*?”. Os atos ilocutórios de pergunta e de pedido de confirmação “Começar? Nós já começámos, não já, M.?” constituem FTAs, pois indiretamente a professora realiza um ato de censura à aluna por não se lembrar de que já tinham iniciado a leitura da obra literária, embora mitigado pela pergunta-tag. Os pedidos de confirmação integram a categoria de perguntas orientadas, ou seja, perguntas diretas de tipo total que não constituem pedidos de informação e, por isso, “não visam buscar o valor de verdade da proposição subjacente a elas, mas antes orientar o seu receptor no sentido de este confirmar o valor de verdade que o locutor fez passar na sua pergunta” (Rodrigues, 1998: 52).

Segundo C. Rodrigues, as perguntas são orientadas na medida em que pretendem que L2 admita o ponto de vista de L1. Assim, é através da pergunta orientada que a professora manifesta aquilo que acredita como óbvio e incontestável e, simultaneamente, convida a aluna a confirmar a sua assunção e a corroborar essa evidência (Rodrigues, 1998: 52).<sup>58</sup> Na sequência (11), a

---

<sup>58</sup> “Neste sentido, podemos dizer que a pergunta orientada é bastante manipuladora, pois afastada a neutralidade típica da verdadeira pergunta total, aquela apresenta-se como preparadora e instauradora de um quadro enunciativo extremamente constritor quer para a pessoa de L2 que localmente se vê “obrigado” a ter de confirmar as pretensões de L1, quer, conseqüentemente, para o desenrolar global da interacção” (Rodrigues, 1998: 53).

professora realiza, por duas vezes, o mesmo sinal paraverbal e eleva o volume de voz para se fazer ouvir e para que os alunos terminem a conversa ou conversas entre si: “VAMOS LÁ ESCREVER A LIÇÃO!” e “QUEM JÁ ESCREVEU A LIÇÃO ESPERA UM BOCADINHO, M. e N., já está? TESTE EM CIMA DA MESA, FAZ FAVOR!”. Estes atos ilocutórios diretivos “consistem na vontade, evidenciada pelo locutor, de conduzir o alocutário a fazer algo; apresentam diferentes forças ilocutórias que oscilam entre o pedido (fórmula atenuada e menos marcada de poder) e a ordem directa (manifestação explícita de poder)” (Alves, 2002: 150).

Uma das primeiras atividades da aula é a denominada “abertura da lição”, realizada pela professora e pelos alunos, com o registo, no quadro, do número da(s) lição(ões) e da data, para que os alunos procedam à cópia e escrevam estes elementos nos seus cadernos diários. As sequências seguintes correspondem ao início das aulas com esse registo:

(12)

*Sobreposição de vozes*

P: Hoje é dia?

A: Quatro.

P: Quatro de dezembro. Ó G., tu já entraste na sala há (...)

*Breve sobreposição de vozes*

P: Então vá! Vamos lá.

[Aula n.º 21 – P2]

Nesta sequência, a professora repara que o aluno ainda não tem o material em cima da carteira para proceder ao registo do número da lição e da respetiva data, apesar de se encontrar na sala há algum tempo, e convoca o aluno a fazê-lo, por meio da expressão: “Então vá! Vamos lá.”, encorajando-o a iniciar as atividades e evitando, assim, que se atrase no acompanhamento da aula. Esta convocação é uma espécie de convite como um ato comissivo diretivo, na medida em que,

A dimensão comissiva corresponde claramente ao estabelecimento de um compromisso da parte do locutor; a dimensão directiva, por sua vez, residirá na circunstância de aqueles actos envolverem um apelo ao alocutário no sentido de este ratificar a intenção do locutor de os realizar/concretizar.

(Almeida, 1998: 165)

O convite é um ato ilocutório que se integra nos chamados atos precooperativos ou “precooperative acts” (Hancher, 1979: 8, Almeida, 1998: 165): “*unilateral illocutionary acts have both comissive and directive force: for example, inviting, offering, bidding, formal challenging*” (Hancher, 1979: 8, Almeida, 1998: 165).

Geralmente, o caderno diário dos alunos está dividido em três partes, de acordo com os períodos letivos. Por isso, no início de cada período, os alunos escrevem o número do período letivo correspondente, como denota a interação seguinte:

(13)

P: Então vamos abrir a lição de hoje.

A: Professora, podemos escrever segundo período?

P: Podem escrever segundo período, antes de abrirem a lição.

[Aula n.º 32 – P2]

No início da aula, a professora convoca os alunos a registarem o número da lição. No entanto, como se trata da primeira aula do segundo período, um aluno realiza um ato ilocutório de pedido de autorização: “Professora, podemos escrever segundo período?”. Este ato é aceite pela professora, por meio da asserção: “Podem escrever segundo período, antes de abrirem a lição.”. Este enunciado comporta uma orientação dada pela professora sobre o procedimento a seguir pelos alunos, ao registar o número da lição, no caderno diário. Segundo Gouveia (2009), “*dar e pedir* são os dois tipos de papéis discursivos que caracterizam a generalidade dos papéis mais particulares que poderemos normalmente reconhecer no nosso quotidiano” (Gouveia, 2009: 34).

Gouveia (2009) explica que o falante ou dá algo ao interlocutor (uma informação, por exemplo), ou pede-lhe algo (que abra a janela, que lhe diga as horas, que lhe responda sim ou não, etc.).

Mas as duas realidades, dar e pedir, não são categorias estanques e estão interligadas, isto é, estão relacionadas uma com a outra, porquanto um acto de discurso é naturalmente dialógico, uma negociação, uma relação biunívoca; enfim, é naturalmente interacção, uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar, em resposta. Um acto de discurso não é unilateral, requer retroacção, da mesma forma que a consequência, em qualquer sistema estável, actua sobre a causa que a determina. Sistematizando, a função semântica de uma oração na troca de informação é uma proposição; a função semântica de uma oração na troca de bens & serviços é uma proposta.

(Gouveia, 2009: 35)

O registo de presenças dos alunos constitui uma atividade a realizar pela professora, no início da aula. No entanto, a chamada nem sempre é feita oralmente, de forma individual, na medida em que, geralmente, os alunos têm lugares fixos e, ao olhar para a turma, identifica os alunos em falta, como acontece na interação:

(14)

P: Então está a faltar o E. e o G.

A1: O G. está em férias de verão.

A2: Ó professora, finalmente ele está aqui.

[Aula n.º 32 – P2]

Nesta interação, a professora realiza uma asserção, na qual identifica os alunos ausentes da aula, esperando um ato confirmativo, mas, em vez da confirmação, um aluno realiza um ato humorístico: “O G. está em férias de verão”. A descodificação e interpretação dos significados implícitos desta expressão humorística são feitas por meio de inferências com base no

conhecimento enciclopédico e dos saberes compartilhados dos participantes na interação. Estes atos humorísticos em contexto institucional de sala de aula são, segundo Diamond (1996), “estratégias de solidariedade” que estabelecem a identidade discursiva e evidenciam a boa disposição na relação entre alunos e professora, contribuindo para a construção de um espaço interacional colaborativo” (Almeida, 2012a:159).

Em síntese, constituem regularidades discursivas dos momentos de *abertura* das aulas, a saudação inicial, as estratégias discursivas de apelo à calma, ao silêncio, os atos de ordem e de convocação ou convite ao trabalho, a troca de informação sobre o número das lições e da data, podendo ainda manifestar-se a censura, a crítica e o humor, a acompanhar as sequências anteriores.

#### 4.1.2. As sequências de desenvolvimento da aula

De acordo com J. Fonseca (1996), o *desenvolvimento* é o “segundo momento estrutural da interação” (Fonseca, 1996: 99). A seguir à *abertura*, é esperado que a aula prossiga por meio de atividades que, com maior ou menor grau de interação entre os participantes, permitam a construção da aprendizagem. Essas atividades apresentam elas próprias a respetiva abertura, fase de desenvolvimento e encerramento e eventual transição para novas atividades. Para além disso, são de natureza diversificada, quanto ao objeto ou domínio de aprendizagem sobre que incidem, materiais ou recursos mobilizados, envolvimento de professores e alunos.

Não raro, antes de dar início às atividades pedagógicas específicas do *desenvolvimento* da aula, a professora apresenta aos alunos, oralmente, o objetivo geral da aula, como acontece nesta interação:

(15)

P: Vamos lá meninos. Hoje, HOJE, objetivo principal da aula, todos aqui dentro, vamos sair a pontuar melhor um texto. Porque vocês têm muita dificuldade nisso, não é?

A: (...)

P: Pontuação, pontos de exclamação, vírgulas, pontos de interrogação, vamos aprender isso tudo hoje. Já posso apagar?

[Aula n.º 1 – P2]

A professora convoca os alunos para que iniciem as atividades da aula, enunciando: “Vamos lá meninos.”. Esta expressão desempenha a “função de incentivar à participação e realização das actividades lectivas” (Alves, 2002: 160). Após a asserção declarativa que produz um ato indireto de ordem, a professora realiza duas asserções, seguidas de uma pergunta-tag: “Hoje, HOJE, objetivo principal da aula, todos aqui dentro, vamos sair a pontuar melhor um

texto. Porque vocês têm muita dificuldade nisso, não é?” e explicita, por extensão, o significado de pontuação, enumerando alguns dos sinais: “Pontuação, pontos de exclamação, vírgulas, pontos de interrogação, vamos aprender isso tudo hoje.”, e termina a interação com a realização de um ato ilocutório de pergunta: “Já posso apagar?”, estando implícito que vai precisar do quadro para registrar informação sobre o tópico em estudo.

Mardi Kidwell (2013), explica que os atos de convocar “the summons”, enquanto ação inicial, “(...) seeks to elicit a response from a would-be recipient” (Kidwell, 2013: 237). Esta resposta, que pode assumir uma forma verbal “a verbal form” ou uma forma incorporada “embodied form” funciona “(...) as a show of availability for interaction and a willingness and ability to be a recipient of an action that is to follow” (Kidwell, 2013: 238). Segundo a autora, os atos de convocação enquanto ações que procuram compelir o outro para agir de uma determinada forma, “(...) are usually terminated when the directive recipient demonstrates that s/he is going to, or about to, comply with the directive. Together, directive and response form a sequence” (Kidwell, 2013: 238).

Outra forma de dar início ao *desenvolvimento* das aulas consiste na ativação do conhecimento enciclopédico dos alunos, no sentido de serem transpostos para o estudo dos diferentes gêneros textuais. Observemos a interação que se segue:

(16)

P: Sophia de Mello Breyner, exatamente! Se eu vos disser assim: esta aula vamos falar da biografia da autora, e vos perguntasse o que é que é uma biografia, o que é que vocês me diziam? Diz lá, M.

A: Acontecimentos da autora.

P: OK! Acontecimentos na vida de alguém.

*A professora escreve no quadro.*

P: Quaisquer acontecimentos?

A: Não.

P: São os acontecimentos de quê?

A: Mais importantes.

[Aula n.º 3 – P2]

Após a correção do trabalho de casa sobre a pontuação, solicitado aos alunos na aula anterior, a professora faz a transição para a fase de *desenvolvimento* da aula, por meio do enunciado: “Sophia de Mello Breyner, exatamente! Se eu vos disser assim: esta aula vamos falar da biografia da autora, e vos perguntasse o que é que é uma biografia, o que é que vocês me diziam? Diz lá, M.”. Trata-se de uma sequência, por meio da qual, a professora ratifica uma intervenção anterior de um aluno, realiza duas asserções, seguidas de um ato literal de pergunta, dando a vez de elocução a uma aluna. Esta estratégia de iniciar as atividades de *desenvolvimento* da aula visa captar a atenção dos alunos e motivá-los a participar nas tarefas. O enunciado da

professora: “São os acontecimentos de quê?” consiste numa pergunta de orientação direcionada aos alunos “(...) into a particular interactional trajectory in a step-by-step fashion (...)” (Lee, 2007: 1215).

Os domínios da leitura, da oralidade, da escrita e da gramática são desenvolvidos na fase de *desenvolvimento* da aula e, por conseguinte, as atividades realizadas nesta fase dizem respeito a estes domínios. Na introdução da atividade de leitura de textos, a professora, geralmente inicia a leitura, em voz alta, facultando uma leitura modelo, para depois dar a vez aos alunos, como denota a interação:

(17)

P: Vou começar a ler. Todos a acompanhar a leitura, porque depois vou pedir a alguns pra lerem, está bem? M., presta atenção. Capítulo 1. “Era uma vez”, espera lá.

A: Ah, ah, ah.

P: Tudo concentrado?

A: Sim.

[Aula n.º 6 – P2]

Antes de iniciar a leitura, a professora realiza uma sequência discursiva específica da sala de aula constituída por meio de uma asserção, informando da atividade a realizar, à qual se seguem os seguintes atos: um ato indireto de ordem “Todos a acompanhar a leitura”, uma asserção explicativa que termina com uma pergunta-tag, e um novo ato diretivo, para chamar à atenção um aluno desatento. Deste modo, a professora assegura-se de que os alunos estão devidamente atentos e concentrados e, só depois, dá início à atividade: “Tudo concentrado?”, tendo obtido a resposta afirmativa de um aluno, por meio do regulador verbal: “Sim.”. Na verdade, sempre que se dá início à leitura de um novo texto, particularmente de uma história, mas também no caso de outros textos, os alunos silenciam as suas vozes e permanecem atentos à leitura.

É também na fase de *desenvolvimento*, que o professor recorre muitas vezes à convocação para levar os alunos à participação e colaboração nas atividades ou tarefas escolares, como exemplifica a sequência transcrita acima. M. Kidwell (2013) realça que o recurso à convocação seguida de um ato diretivo “represents a more collaborative intervention approach” (Kidwell, 2013: 239). Para além disso, na linha de Schegloff (1968), a sequência convocação-resposta (“summons-answer sequence”) demonstra “how this two-part structure is a powerful tool for the coordinated entry of participants into a possibly more extended engagement” (Kidwell, 2013: 237). Por conseguinte, esta estratégia discursiva garante o *alinhamento interacional*, “particularly at the start of interaction” (Kidwell, 2013: 237).

Depois da leitura do primeiro excerto, a professora dá a vez de elocução aos alunos, para continuarem a leitura, como denota a interação:

(18)

P: Então, agora pode ler o R.

A: Posso ser eu, professora?

P: Chchchchch! Eh... onde começa... “Em geral” Vais ler: “Em geral” até “chave”. “Fechadas à chave”.

A: “Fechadas à chave”? Ah, já sei.

[Aula n.º 6 – P2]

No primeiro turno, a professora realiza uma asserção, por meio da qual nomeia o aluno para dar continuidade à leitura mas, no segundo turno, outro aluno intervém, realizando um ato literal de pedido de autorização, com a intenção de que a professora o deixe ler: “Posso ser eu, professora?”, constituindo uma estratégia de autosseleção. Ignorando o pedido do aluno, a professora manda silenciar a turma, através do “regulador vocal” “Chchchchch!” e, de seguida, realiza uma asserção, por meio da qual faz a delimitação do excerto a ser lido pelo aluno: *Vais ler: “Em geral” até “chave”. “Fechadas à chave”.*

Os pedidos de permissão para a leitura de textos, nas aulas, são estratégias discursivas dos alunos frequentes na fase de *desenvolvimento*, ilustradas na sequência que se segue:

(19)

A: Professora, posso ler? Professora, posso ler?

P: Está bem! E, agora, vamos ouvir o E. a ler. Olhem! R., atenção! Vai ler o E. Chiiii!

Começa, E.

[Aula n.º 16 – P1]

O aluno realiza um ato literal de *pedido de autorização* para continuar a ler o texto, tendo sido ratificado pela professora que, de seguida, lhe concede a vez de elocução, por meio da expressão afirmativa: “Está bem!”. Enquanto o pedido de autorização requer um ato futuro do locutor [Eu], o pedido implica um ato futuro do alocutário [Tu]. A atitude do locutor na realização do *pedido de autorização* é a seguinte: EU quero, TU estás disponível?” (cf. Almeida, 1998: 169). Deste modo, ao realizar o pedido de autorização, o locutor consulta o alocutário sobre a sua disponibilidade ou volição na ação em que ambos estão envolvidos, contribuindo, deste modo, para a negociação que se estabelece entre os interlocutores. Trata-se, por conseguinte, de regularidades discursivas específicas do discurso institucional, muito frequentes na fase de *desenvolvimento* da aula.

De acordo com I. Casanova (1996), “Desejar que o alocutário execute determinada tarefa pode constituir um PEDIDO ou uma SUGESTÃO. Ambos são formas de desejo, isto é, ambos constituem actos directivos cujo não cumprimento não é sancionável uma vez que o alocutário



não se encontra vinculado a um dever de obediência” (Casanova, 1996: 433). É a DIREÇÃO DE INTERESSES que os distingue: “o pedido visa beneficiar e satisfazer o locutor, a sugestão visa beneficiar o alocutário. Assim, o pedido será favorável ao locutor enquanto a sugestão será favorável ao alocutário” (Casanova, 1996: 433; maiúsculas do original). Por conseguinte, o enunciado: “Professora, posso ler? Professora, posso ler?” consiste num pedido, na medida em que o aluno, enquanto locutor, pretende tirar benefício e satisfazer os seus próprios interesses.

Nesta interação, face à distração de alguns alunos, a professora realiza também atos ilocutórios diretivos de chamadas de atenção: “E, agora, vamos ouvir o E. a ler. Olhem! R., atenção!”, e de apelo ao silêncio, com recurso ao regulador vocal “Chiiiiii!”, pois um dos problemas que os professores enfrentam na sala de aula diz respeito à falta de silêncio provocada pela sobreposição de vozes dos alunos, ou seja, “(...) too many students talking at the same time” (Cazden, 2001: 86).

Após a atividade de leitura, a professora introduz outra atividade que consiste na compreensão do texto ou compreensão da leitura, por meio da realização de atos de pergunta e de resposta, seguindo a estrutura triádica com o par “pergunta-resposta”, com vista ao desenvolvimento das competências de compreensão leitora e, simultaneamente, das competências de oralidade. Para além deste par adjacente, ocorrem outros, como o par proposta-sugestão/aceitação e convocação-convite (ao uso da palavra ou incitamento) / aceitação.

Atentemos nesta interação:

(20)

P: Pronto. E acabámos aqui. Saltámos aqui algumas partes porque tinha aqui muita descrição. Mas daquilo que nós lemos, o que é que nós podemos dizer da história? Vamos lá pensar, de uma maneira geral. O que é que, o que é que, o que é que nós vimos que aconteceu aqui?

A1: (...) Aconteceu antes.

P: Ainda não aconteceu. R.

A2: Que há uma cozinheira malvada.

A3: Eia?!

[Aula n.º 6 – P2]

A professora dá por terminada a atividade de leitura, explicando aos alunos a razão pela qual não foram lidos alguns excertos, por meio de três atos assertivos que se inscrevem num macroato de explicação de natureza sequencial (Fonseca, 1992: 299)<sup>59</sup>: “Pronto. E acabámos aqui. Saltámos aqui algumas partes porque tinha aqui muita descrição.” Estes atos são seguidos

<sup>59</sup> Segundo Joaquim Fonseca, as sequências discursivas de explicação, justificação, refutação, ilustração, exemplificação e generalização são atos ilocutórios de “natureza sequencial” (Fonseca, 1992: 299).

de um ato ilocutório de pergunta, de uma asserção que realiza um ato indireto de ordem, e de um novo ato ilocutório de pergunta, dirigido a toda a turma: “Mas daquilo que nós lemos, o que é que nós podemos dizer da história? Vamos lá pensar, de uma maneira geral. O que é que, o que é que, o que é que nós vimos que aconteceu aqui?”. Os alunos não respondem diretamente à pergunta colocada, mas o aluno (A2) a quem a professora dá a vez de elocução apresenta a resposta, através do enunciado: “Que há uma cozinheira malvada.”.

Verificamos que, no contexto de sala de aula, ocorre um ato de *argumentação* implícito construído sucessivamente pelo professor e pelos alunos. Estamos perante o que Joaquim Fonseca chama de “(...) movimentos argumentativos de grande força”. Segundo este autor, a argumentação constitui um “macro-complexo ilocutório” ou “macroato” que tem por base seqüências de atos ilocutórios que contribuem para a construção e/ou “*configuração da coerência pragmático-funcional* do discurso” (Fonseca, 2001: 125): “E se tomarmos, como devemos tomar, a argumentação como acto ilocutório – ou, mais exactamente, como macro-complexo ilocutório que absorve outros actos, e ainda como macroacto fundamental na interacção discursiva -, então, temos também aí o domínio acentuado da ilocução sobre a delocução” (Fonseca, 2001: 135).

A expressão interrogativa-exclamativa “Eia?!” revela espanto e perplexidade pelo modo como o colega interpretou, de forma exagerada, a descrição da personagem, ou seja, da cozinheira, constituindo uma pista de contextualização (“contextualization cue”, segundo Gumperz, 2002: 131) que denota os valores implícitos referidos anteriormente. Estas pistas de contextualização são mais conscientemente percebidas em momentos específicos dos contextos interacionais: “Often, these cues function below our level of conscious choice. Like breathing, we do not usually focus on how we are using contextualization cues until there is a change of context” (Rymes, 2009: 136). A aprendizagem torna-se, assim, um processo de socialização da linguagem em múltiplos contextos (Rymes, 2009: 148): “It means learning new ways of speaking, participating in, and understanding the possible indexical values of words, grammars and sets of contextualization cues and how they work in combination with other social features” (Rymes, 2009: 148).

Com efeito, as práticas discursivas que ocorrem na aula de Português demonstram que a reflexão sobre a Língua constitui um meio e objeto de aprendizagem: “(...) a *especificidade* de uma prática pedagógica que é ela própria feita de um *exercício constante de flexão e reflexão*, já que na aula de Português a língua é simultaneamente o *meio*, o *objecto* e o *objectivo*” (Fonseca, 1994a: 131).

Observemos, agora, o modo como a professora conduz a atividade de compreensão da leitura:

(21)

P: E em relação ao tempo? Quando é que se passará esta história? Não temos aqui nenhum acontecimento concreto, mas aparecem aqui referências ao tempo. F., que referências ao tempo é que nós temos aí na nossa história?

A1: A primavera.

P: As quatro estações: a primavera...

A2: verão, outono...

P: Exatamente. Aparece aqui a descrição da vida de Isabel, mas durante as quatro estações. A isso então chamamos “o tempo”. Daquilo que lemos o que é que nós ficamos mais a perceber?

[Aula n.º 6 – P2]

No primeiro turno, os atos ilocutórios de pergunta da professora: “E em relação ao tempo? Quando é que se passará esta história?” visam a ativação do conhecimento prévio dos alunos para identificar, no texto, referências temporais, como as estações do ano. Mas a professora não se limita a fazer perguntas, também realiza asserções explicativas que orientam os alunos na elaboração da resposta, como no enunciado: “Não temos aqui nenhum acontecimento concreto, mas aparecem aqui referências ao tempo.”. É depois desta intervenção de relance por meio da qual procede ao lançamento do tema, que a professora dá a vez de elocução a um aluno, nomeando-o, antes de realizar o ato de pergunta: “F., que referências ao tempo é que nós temos aí na nossa história?”. Este aluno apenas identifica uma estação, o que leva a professora a explicitar a resposta, integrando o enunciado do aluno: “As quatro estações: a primavera...” e dando oportunidade para que outros alunos intervenham e ampliem o sentido do texto, como denota a interação: “verão, outono...”. No último turno, a professora ratifica a resposta do aluno (A2), através da expressão avaliativa: “Exatamente.” e, no mesmo enunciado, amplia e explicita os sentidos do texto e o conceito de tempo, na narrativa.

Os enunciados da professora constituem “estratégias de alinhamento” (Fonseca, 1994a), pois organizam a desorganização que ocorre no decurso da interação. Estes fenómenos discursivos evidenciam um forte “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002: 2-3; Almeida, 2012a: 217) entre os participantes, na interação.

Segundo Nassaji e Wells (2000), ao contrário do que acontece noutros contextos,<sup>60</sup> as

---

<sup>60</sup> Nassaji e Wells (2000) explicam, com base em Halliday (1984), que as realizações discursivas tendem a ser mais orientadas “(...) either to what precedes or to what will follow, as is the case with the relationship that holds between the members of an ‘adjacency pairs’, such as ‘question-answer’” (*Ibidem*: 2). Para além dos dois tipos de trocas essenciais (i) Pedir – Dar em resposta (“Demand – Give-in response”) e (ii) Oferecer/Dar (de forma espontânea, não solicitada) – Aceitar (“Give (unsolicited) – Accept”), existe um terceiro tipo de trocas que consiste na combinação destes dois: (iii) Pedir – Dar em resposta – Aceitar (“Demand – Give-in-response – Accept”). Quando

trocas discursivas, na aula, caracterizam-se pela estrutura triádica seguinte:

(Demand) D: Information (Pedir Informação)

(Give-in response) G: Information (Dar em resposta Informação)

(Accept) A: Evaluate (Aceitar Informação - Avaliação)

(22)

P: Veloz! É a ave mais veloz. O que é que quer dizer veloz, R.?

A: Quer dizer rápida.

P: Rápida, isso mesmo. Muito bem! Sim, senhor!

[Aula n.º 8 – P1]

Nesta estrutura, apenas um participante – o professor – dá início à troca e é o professor que “(...) always has the right to provide the third move, often, as above, by evaluating the student’s contribution for its conformity to what he or she considers to be a correct or acceptable response (Nassaji & Wells, 2000: 3). Deste modo, os papéis discursivos de professor e aluno são diferentes: “(...) the teacher is both the initiator and the primary knower and, as a consequence, it is only when she confirms or disconfirms the student’s response that the exchange of information can be treated as complete” (Nassaji & Wells, 2000: 4). A interação *supra* evidencia que a professora “provides an explicit evaluation”, desempenhando o papel de “primary knower” (Nassaji & Wells, 2000: 7) por meio do sinal “(...) of approval to the contribution that the secondary knower makes him in the second move” (Nassaji & Wells, 2000: 8).

(23)

P: Provavelmente, esses meninos estavam habituadíssimos a construir esse tipo de barco, não é verdade? Pronto! *Sobreposição de vozes* E então, oiçam lá, e então, esta... esta... habilidade que eles tinham, desta vez, surpreendeu alguns dos concorrentes, o que é que aconteceu? Houve aqui uma inovação este ano. O que é que é inovar? S. Só a S. tem o dedo no ar? S., o que é que é inovar?

A: Por exemplo, uma inovação é algo de novo.

P: Algo de novo, muito bem! Sim, senhora! L, queres acrescentar?

A: É um imprevisto.

P: Ah, um imprevisto? Inovação é algo de novo que surge de forma imprevista, que não está...?

A: Previsto.

P: Prevista! Muito bem!

[Aula n.º 8 – P1]

---

a informação é a troca de “bens” ou “commodity” dá origem à seguinte estrutura: Pergunta – Resposta – Confirmação/Ratificação (Question – Answer – Acknowledgement”) (Nassaji & Wells, 2000: 2):

D: Information

G: Information

A: Thanks.

Todavia, este não é o tipo de trocas que caracteriza o discurso da aula, na medida em que o terceiro movimento “does not acknowledge the given information, but rather makes a substantive reaction to it.” (Nassaji & Wells, 2000: 3).

No *desenvolvimento* da aula, a professora elicia os conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas e respostas, como nos enunciados: “O que é que é inovar? S.” / “S., o que é que é inovar?”, seguidas de avaliação das respostas dos alunos: “Algo de novo, muito bem! Sim, senhora!”. Não raro, os movimentos avaliativos são seguidos de movimentos de *follow-up* (Sinclair & Coulthard, 1975, 1978), averbados nos enunciados: “L., queres acrescentar?” / “Ah, um imprevisto? Inovação é algo de novo que surge de forma imprevista, que não está...?”. O movimento de *follow-up* visa solicitar “the students’ opinion and conjectures” (Nassaji & Wells, 2000: 8), de modo a encorajar os alunos para um discurso mais dialógico, de acordo com o tópico em estudo (Nassaji & Wells, 2000: 8). Ou seja, a função dos movimentos de *follow-up* “is more one of encouraging than of judgement, as is readily apparent from the intonation and nonverbal signals” (Nassaji & Wells, 2000: 30).

Adiante, devotaremos atenção específica à estrutura triádica e às estratégias discursivas, que caracterizam o discurso da aula, neste caso, no âmbito da atividade de compreensão textual.

O domínio da escrita está sempre muito presente na fase de *desenvolvimento* da aula. Atentemos, agora, nas estratégias discursivas a que a professora recorre para introduzir uma atividade de escrita, após a leitura e análise da autobiografia de Ilse Losa:

(24)

P: “Liceu”. Muito bem! Vamos então sublinhar. Vocês sabem aqui eh... quais são os anos de escolaridade do liceu? Quais são?

A1: Três.

P: São três, quais são?

A1: Décimo, décimo primeiro e décimo segundo.

P: Exatamente. Vocês ainda não estão lá.

A2: Era bom era.

P: Não, não, não. Pronto. Agora, perceberam mais ou menos a estrutura de uma autobiografia? Compreenderam isso? Pensaram na vossa vida? Então, o que é que vamos fazer?

AA: (...) Vamos escrever.

A: (...)

P: Claro! Então... Meninos! Dou-vos esta folhinha...

AA: (...)

P: Aqui vai ficar a história da vossa vida, escrita na primeira pessoa, ou seja, escrita por vocês. Vocês podem escolher falar de tudo, tudo... têm de escolher os... os momentos mais importantes, mas vocês é que escolhem os momentos que momentos é que querem falar.

[Aula n.º 33 – P2]

Os atos de pergunta da professora, no primeiro e terceiro turnos dão origem a respostas adequadas, pelo aluno (A1), levando a professora a realizar um ato avaliativo seguido de um comentário: “Exatamente. Vocês ainda não estão lá.”. Esta intervenção da professora dá origem ao comentário apreciativo do aluno (A2), através do enunciado: “Era bom era.”. Logo a

professora intervém para “reorientar a *ordem interaccional* do discurso” (Almeida, 2012a: 209) por meio da expressão: “Não, não, não. Pronto.”, evitando novos comentários ou conversas paralelas e, demarcando, assim, o fim da atividade anterior e o início da atividade de expressão escrita.

Depois, a professora realiza quatro atos ilocutórios de pergunta, com vista a assegurar-se de que todos os alunos estariam prontos para iniciarem a escrita do texto autobiográfico e de que tinham compreendido o que lhes estava a ser solicitado: “Agora, perceberam mais ou menos a estrutura de uma autobiografia? Compreenderam isso? Pensaram na vossa vida? Então, o que é que vamos fazer?”. Os alunos sabem que vão escrever a sua autobiografia e, por isso, a professora distribui-lhes uma folha, na qual escrevem o texto, explicitando o conteúdo e a forma do texto a ser escrito: “Aqui vai ficar a história da vossa vida, escrita na primeira pessoa, ou seja, escrita por vocês. Vocês podem escolher falar de tudo, tudo... têm de escolher os... os momentos mais importantes, mas vocês é que escolhem os momentos, que momentos é que querem falar”. Na expressão “Dou-vos esta folhinha...”, o diminutivo afetivo “folhinha” mitiga também o pedido de resposta a um enunciado. Na perspetiva de Claudia Caffi (2000), a mitigação integra os aspetos emotivos da interação e é sinónimo de atenuação, ou seja, “est le résultat de l’abaissement d’un des paramètres de l’interaction” (Caffi, 2000: 92).

O recurso à unidade linguística “lá” (que surge em (24), no enunciado “Vocês ainda não estão lá.”) é muito frequente no discurso da professora. Esta unidade linguística tem, segundo Marques e Duarte (2014), num primeiro momento, “um valor claro de adverbial de lugar” (Marques & Duarte, 2014: 4), que é, “por excelência, parte da deixis espacial” (Marques & Duarte, 2014: 4). As autoras estudam as partículas “cá” e “lá” e explicam que, enquanto “cá” tem um valor locativo, coincidindo com o espaço do eu “o território psíquico do locutor”, a unidade “lá” marca o espaço do outro, da terceira pessoa (Marques & Duarte, 2014: 4). Esta unidade, no entanto, pode assumir também um valor adverbial temporal, como no enunciado da professora, na interação *supra*: “Vocês ainda não estão lá.”. “Com valor déítico temporal, “lá” marca um afastamento relativamente ao agora da enunciação, [...] com funcionamento textual anafórico, “lá” retoma, anaforicamente, a expressão temporal” (Marques & Duarte, 2014: 5) relativa aos anos de escolaridade “Décimo, décimo primeiro e décimo segundo.”

Na sequência seguinte, alguns alunos fazem uma intervenção à qual a professora responde, lendo o enunciado para que os alunos compreendam o que lhes é solicitado, como se exemplifica:

(25)

P: Eu vou ler só o que está escrito aqui e diz assim: “Agora que já exploraste a autobiografia de Ilse Losa, redige a tua própria autobiografia referindo os momentos mais marcantes da tua vida. Deves utilizar a primeira pessoa, “eu”, pois és tu que escreves e apresentar os acontecimentos por uma ordem cronológica. Não te esqueças de utilizar uma linguagem cuidada e expressiva para que o teu texto cative o leitor. Primeira coisa a fazer é escrever nome e data para não se perder. Ah pois, mais ou menos meia horinha, tá bem?

[Aula n.º 33 – P2]

Neste enunciado, a professora recorre ao uso do diminutivo “meia horinha”, constituindo um mecanismo de mitigação, confirmado também pela pergunta-tag, com o objetivo de levar os alunos a considerar que a realização do texto escrito se restringe a curto período de tempo e, assim, motivá-los para a realização da atividade. Procurando reforçar a preparação para a tarefa de escrita, a professora orienta os alunos acerca de tópicos suscetíveis de serem tratados, por meio de intervenções de continuidade com o texto que foi trabalhado anteriormente, como denota a interação:

(26)

P: Olhem, Ilse Losa na autobiografia dela, no final, escreveu coisas que ela gostava de fazer. Que era o quê? O que é que ela gostava de fazer?

A: Escrever.

P: Escrever. Se vocês quiserem também podem fazer, falar sobre o que vocês adorem fazer neste momento.

...

P: Também pode ser uma coisa que vocês gostassem de fazer (...)

[Aula n.º 33 – P2]

Nesta fase da aula, o recurso à expressão imperativa “Olhem” denotada no primeiro enunciado da professora tem a função de chamar a atenção dos alunos para aspetos que considera importantes e que os alunos podem ter em consideração na produção do texto. Os atos ilocutórios de pergunta como: “Que era o quê?” “O que é que ela gostava de fazer?”, direcionados para uma determinada resposta: “Escrever.”, reorientam o discurso com vista a fornecer elementos sobre o tópico relativo à produção do texto escrito: “Escrever. Se vocês quiserem também podem fazer, falar sobre o que vocês adorem fazer neste momento.”

No final do tempo estipulado para a atividade de escrita, a professora realiza uma asserção declarativa com valor ilocutório de aviso sobre o tempo que resta para os alunos concluírem a tarefa, como exemplifica a sequência discursiva:

(27)

P: Têm dois minutos para acabar.

A: Ah, temos dois minutos para acabar!?

[Aula n.º 33 – P2]

Um dos alunos reage ao aviso da professora, manifestando espanto e realizando, simultaneamente um ato de pergunta, para confirmar o enunciado da professora: “Ah, temos dois

minutos para acabar!?”. Este tipo de intervenção por parte dos alunos é frequente sempre que se trata de atividades de escrita em que os alunos manifestam mais dificuldade na realização da tarefa e, por conseguinte, na gestão do tempo estipulado para a sua concretização.

Também as atividades relacionadas com o conhecimento explícito da língua, ou seja, com a gramática e a metalinguagem estão presentes na fase de *desenvolvimento* da aula, como denota a interação que se segue:

(28)

P: “Havia” o tempo verbal... Calma! Era nítido, aqui, no nosso texto, que o tempo verbal que indicava a descrição, o relato é... era o qual?

A: É o pretérito imperfeito.

P: Imperfeito. E, sempre que acontecia algo de importante na ação, sempre que a ação avançava, que Isabel fazia qualquer coisa, não é? O tempo verbal era o qual? Era usado o pretérito...?

A: Perfeito.

P: Perfeito. Isso mesmo.

[Aula n.º 16 – P1]

Os tempos verbais do modo indicativo fazem parte dos conteúdos curriculares de Português, do quinto ano de escolaridade, razão pela qual, a partir do texto lido, a professora leva os alunos a distinguir pretérito imperfeito, averbado nos momentos de pausa ou descrição da história, do pretérito perfeito, denotado nos momentos de avanço da ação.

A metalinguagem permite a reflexão sobre as aprendizagens da própria língua. Observemos o modo como a professora introduz o estudo de recursos expressivos:

(29)

P: Ora bem! Na aula passada recordam-se de termos falado de várias coisas. Em primeiro lugar, quando lemos e analisámos e muito bem, estes dois capítulos iniciais, nós falamos de duas coisas muito importantes, falámos de recursos estilísticos, e vimos que havia, no texto, comparações, em que se comparava... o quê? Lembram-se da comparação que aparecia no texto? O que é uma comparação? Lembram-se que...

A1: (...)

P: Não, G. Lembram-se que...

A2: Comparação?

P: Sim.

A3: Comparação é comparar qualquer coisa.

P: Exatamente. Então, (...) no texto...

[Aula n.º 16 – P1]

Esta interação exemplifica o modo como a professora transita de atividade para introduzir os recursos expressivos ou estilísticos. A expressão inicial do enunciado: “Ora bem!” indica que a professora terminou uma atividade da aula para dar início a outra. Trata-se de um regulador verbal muito usado no discurso da professora para demarcar o fim de uma atividade e o início de outra. A professora solicita os alunos para a ativação do conhecimento prévio sobre os dois



primeiros capítulos da história, nos quais se fez referência aos recursos estilísticos presentes no texto, por meio de asserções, seguidas de três atos ilocutórios de pergunta: “e vimos que havia, no texto, comparações, em que se comparava... o quê? Lembram-se da comparação que aparecia no texto? O que é uma comparação?”. O enunciado da professora orienta os alunos para recordarem o conceito de “comparação”, aparentemente já esquecido: “Comparação?”. A professora reage a esta interrogação com o “regulador verbal” “Sim”, que permite não só a cedência da vez ao ouvinte, mas também demonstra que o discurso resulta da coconstrução de sentidos (Almeida, 2012a: 231). Apenas o aluno (A3) evidencia lembrar-se do significado do vocábulo, enunciando: “Comparação é comparar qualquer coisa.”, sendo ratificado pela professora através da expressão confirmativa “Exatamente”.

Na interação da sala de aula, os participantes constroem “convenções de contextualização”, assentes na cooperação conversacional, negociadas com base na situação comunicativa e que possibilitam a interpretação das tarefas interpretativas (Gumperz, 1989a: 23; Almeida, 2012a: 49), como exemplifica a sequência transcrita *supra*.

A partir da estratégia de ativação do “conhecimento subjacente” (Almeida, 2012a: 49), a professora continua a explicitar aos alunos o conceito de comparação, enquanto recurso expressivo, indicando a página, lendo a frase que integra a comparação, contextualizando-a e apresentando exemplos do texto:

(30)

P: Olha lá. Na página... Sim, G. Eu expliquei na página treze, nós temos essa frase: “Imaginava as casas dos anões, os seus palácios enterrados na terra como as luras dos coelhos”. Isto é uma comparação. As casas dos anões às luras dos coelhos. Então, é assim...”  
[Aula n.º 16 – P1]

Após a leitura da frase, a professora realiza duas asserções e inicia uma terceira, sendo interrompida pela intervenção de um aluno. Uma vez que, na segunda asserção, a professora omite a forma verbal passiva “são comparadas”, os alunos inferem o significado do enunciado da professora de que as casas dos anões são comparadas às luras dos coelhos.

A partir desta explicação, a professora faz referência a outros recursos estilísticos já estudados, designadamente a adjetivação. Trata-se de um conteúdo lecionado anteriormente, ao qual a professora recorre relacionando-o com a comparação, como denota a sequência discursiva que se segue:

(31)

P: Ora bom! Dos recursos estilísticos que já aprendemos e que estamos ainda a aprender, o primeiro é a...?  
A: Adjetivação.

P: Adjetivação. Isso mesmo! Adjetivação. Vimos que nesta história há muita adjetivação, que há um grande número de adjetivos, mas, se vocês repararem, vamos, agora, continuar a ver, nós temos, muitas vezes, dois adjetivos seguidos, e isso chama-se dupla adjetivação, aparece, muitas vezes, dois adjetivos seguidos. E, por exemplo, eu queria ir agora ao capítulo dois, estamos aqui a trabalhar no capítulo dois, eu assinalei aqui. Olhem aqui! Na página doze: “Então, o olhar de Isabel pousou no tronco do carvalho” Lembram-se de eu ter dito no tronco de carvalho, chamei a atenção para as características? Era escuro, enorme e rugoso. Aqui, em vez de dois, há três adjetivos, não é? Há muita adjetivação. E depois, a D. disse e muito bem, E. ... A D. disse, e muito bem, há um bocadinho, que, então, o primeiro recurso que já aprendemos foi a adjetivação, e, agora, eu tinha chamado a atenção para aquela comparação da casinha dos anões com a lura dos coelhos, a toca dos coelhos, e isso chamamos a comparação. Aprendemos outro recurso estilístico, a comparação. Pra que é que o autor usa recursos estilísticos? Estilístico vem de estilo. Para embelezar o seu texto, não é? Para tornar o seu texto diferente, não é? Comparação. E agora, se bem se recordam... Escrevam, faz favor, no caderno diário. Se bem se recordam, na aula passada... [Aula n.º 16 – P1]

A referência à metalinguagem está presente no discurso da professora, para explicar aos alunos a função dos recursos estilísticos que surgem, com muita regularidade, nos textos em estudo. Observemos, agora, o modo como a professora efetua o fecho da atividade de explicitação dos recursos expressivos:

(32)

P: E, agora, vamos para o capítulo três. Ó M., relê, faz favor, o parágrafo último do capítulo dois, que o G. leu há um bocadinho, quero que releiam, outra vez, pra se lembrarem. E vamos já avançar para o capítulo terceiro. Página catorze, M., ao fundo da página catorze. [Aula n.º 16 – P1]

A professora realiza uma intervenção de relance do tópico, por meio de uma asserção, para dar início à atividade seguinte: “E, agora, vamos para o capítulo três.”, indicando o assunto que vai ser trabalhado, e depois, realiza um ato diretivo de ordem “Ó M., relê, faz favor, o parágrafo último do capítulo dois, que o G. leu há um bocadinho”. A expressão “faz favor” atenua um FTA, evitando a ameaça da face positiva dos alunos “reorientando o discurso para a prossecução do desenvolvimento do tema” (Almeida, 2012a: 225). A expressão “um bocadinho” constitui um *minimizador* que “mitiga a precisão da referência” (Caffi, 2000; Almeida 2012a: 225), contribuindo para marcar a modalidade epistémica no domínio da incerteza. Depois, a professora realiza três asserções, a primeira das quais para explicar da razão pela qual ordenou a leitura do último parágrafo, a segunda, para imprimir um ritmo mais acelerado aos alunos, para iniciarem o estudo do terceiro parágrafo, e a terceira asserção para indicar o número e a localização da página à aluna a quem deu a vez de elocução: “E vamos já avançar para o capítulo terceiro. Página catorze, M., ao fundo da página catorze.”.

A remissão para o trabalho fora da escola ou trabalho de casa, geralmente tem lugar no final das atividades na fase de *desenvolvimento*. Observemos a sequência discursiva que se segue:

(33)

P: Hoje é sexta-feira. Hoje é sexta-feira. À sexta-feira marcamos trabalho de casa de Português.

A: Ah, pois é.

P: Ah, pois é! Ah, pois é!

A: É sexta-feira... Suei a semana inteira...

*Sobreposição de vozes*

P: Atenção, o trabalhinho de casa... Olhem! Pouco barulho. Oiçam, faz favor. A PÁGINA 82 DO LIVRO DE ATIVIDADES.

[Aula n.º 9 – P1]

No início do ano letivo, ficou estipulado que os alunos desta turma, ao longo do ano letivo, apenas levariam trabalhos de casa de Português à sexta-feira, uma vez que, neste dia, têm a tarde livre para os realizar. Por isso, a professora recorda aos alunos o dia da semana, por meio das asserções: “Hoje é sexta-feira. Hoje é sexta-feira. À sexta-feira marcamos trabalho de casa de Português.”, tendo um aluno ratificado a intervenção da professora, por meio da expressão: “Ah, pois é.”. Esta expressão manifesta alguma admiração ou surpresa do aluno, por não se lembrar dos trabalhos de casa, o que leva a professora a exclamar: “Ah, pois é! Ah, pois é!”, estando implícito que a professora não se tinha esquecido e que o combinado era para ser cumprido. Esta colaboração na construção conjunta do sentido dos enunciados da professora e do aluno revela, de acordo com Goffman (1983), e realçado por Almeida, (2014a), o “alinhamento dos participantes’ e/ou projecção de segmentos discursivos [que] possibilita a *ordem interaccional*” (Almeida, 2014a: 102) e a construção do “jogo interaccional” (Goffman, 1983; Almeida, 2014a: 102) realizado entre professora e alunos.

Um dos alunos intervém, cantando: “É sexta-feira... Suei a semana inteira...”, dando a entender à professora que estava cansado por ter trabalhado muito, durante a semana, e que, por essa razão, não lhe apetecia realizar os trabalhos de casa de Português e criando um efeito humorístico que acentua a necessidade de manifestar a sua reivindicação implícita e procurando assim a sua possível ratificação. A professora implica o sentido do enunciado do aluno, ou seja, o significado implícito da letra da canção, mas manifesta ignorá-lo e solicita a atenção dos alunos, mandando-os calar para a ouvirem, por meio de atos diretivos de ordem: “Atenção, o trabalhinho de casa... Olhem! Pouco barulho. Oiçam, faz favor.”. No entanto, os alunos permanecem a falar e a professora eleva a voz para se fazer ouvir: “A PÁGINA 82 DO LIVRO DE ATIVIDADES.”. O uso do diminutivo “trabalhinho” constitui uma estratégia discursiva de mitigação, através da qual, a professora atenua ou mitiga a dimensão e a dificuldade do trabalho de casa, constituindo uma estratégia de “envolvimento conversacional” e de persuasão dos alunos para a necessidade de realizarem o trabalho de casa à sexta-feira.

Nos enunciados: “Olhem!” e “Oiçam, faz favor.”, os verbos encontram-se no presente do modo conjuntivo, embora desempenhem a função do modo imperativo, na segunda pessoa do plural. Segundo Alves (2002), os verbos no modo imperativo utilizados pelos professores “não se podem considerar explicitamente ameaçadores para a face do aluno” (Alves, 2002: 160). O modo imperativo “aparece também relacionado com situações em que o professor efetua a demarcação de vários momentos da aula” (Alves, 2002: 161), como a expressão imperativa “Olhem!”, usada pela professora, na interação transcrita *supra* que “adquire o valor de um enquadrador discursivo e parece associado à função transaccional do discurso” (Alves, 2002: 161). Os atos ilocutórios diretivos: “Pouco barulho. Oiçam, faz favor.” são mitigados ou atenuados pela expressão “faz favor” que “é utilizada como mitigação de poder” (Alves, 2002: 159), o que explica a perspectiva de que a “forte utilização do imperativo não significa que exista sempre um grau elevado de coercividade” (Alves, 2002: 160). O uso do imperativo, nesta sequência, desempenha a função pragmática de “regulação da interação verbal” (Alves, 2002: 160).

À semelhança do que acontece na fase de abertura, na fase de *desenvolvimento* da aula, os “rituais verbais de cortesia” também estão presentes. Os *rituais verbais* são estratégias conversacionais fundamentais para a “acomodação intersubjectiva” entre as faces dos participantes na interação (Almeida, 2010b: 12). Os rituais verbais e as práticas discursivas presentes em interações conversacionais, na sala de aula, fazem parte de “convenções situacionais” e permitem a intercompreensão, adotando *lugares* interacionais específicos destes *espaços de ritualização*. Os referidos *lugares* interacionais correspondem às posições discursivas ocupadas pelos participantes na interação (Kerbrat-Orecchioni 2004: 16; Almeida 2010a: 128; 2010b: 123).

A análise dos dados coloca em evidência que a fase de *desenvolvimento* abrange a maior parte da aula, pois nela se desenrolam atividades pedagógicas diversificadas, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, por conseguinte, de uma fase muito importante do ponto de vista pedagógico, interlocutivo e interacional, na medida em que nela ocorrem práticas discursivas específicas do discurso institucional de sala de aula, por meio da sequência prototípica formada pela pergunta da professora e da resposta dos alunos, e se desenvolvem múltiplas estratégias discursivas de “envolvimento conversacional”, a que daremos relevo na análise, nas secções seguintes. Realce-se que, apesar da pluralidade de domínios e atividades, os excertos transcritos *supra* evidenciam a procura de continuidade e de estabelecimento de

relações com atividades anteriores, em vez de sucessões estanques e compartimentadas, aula a aula ou atividade a atividade.

Em síntese, constituem regularidades discursivas dos momentos de *desenvolvimento* das aulas, as estratégias discursivas de apelo à calma, ao silêncio, os atos ilocutórios literais e indiretos de ordem, atos ilocutórios de convocação ou convite à realização das tarefas escolares, os atos de pergunta e de resposta, por meio do par adjacente, as estratégias de ativação do conhecimento enciclopédico, do conhecimento subjacente e do conhecimento adquirido nas aulas, por meio de atos ilocutórios de pergunta realizados pela professora, os atos avaliativos, geralmente acompanhados de *feedback*, os atos ilocutórios de aviso ou advertência, o sistema de revezar-se ou de dar a vez de elocução, os atos de pedido, as estratégias de alinhamento e as estratégias de mitigação de atos ameaçadores das faces dos interactantes, entre outros. Estas regularidades discursivas dão conta do modo como os participantes, professor e alunos, assumem os papéis discursivos e interagem no quadro interlocutivo e interativo da sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem do Português, nos domínios de leitura, de oralidade, de escrita e de gramática.

Os constrangimentos institucionais programáticos associados a constrangimentos temporais e atitudinais por parte de alguns alunos, condicionam a delimitação das atividades e das estratégias pedagógicas, fazendo com que esta fase, não raro, se prolongue quase até ao final da aula, coincidindo, por vezes, com os momentos de fecho.

#### 4.1.3. As sequências na fase de fecho da aula

Procedemos à análise das sequências de *fecho*, ou seja, o “último momento estrutural da conversação” (Fonseca, 1996: 143), nas interações verbais da aula de Português, tendo sempre presente o condicionamento a que nos referimos no último parágrafo da secção anterior.

Atentemos nas sequências discursivas que se seguem:

(34)

*Conversa entre os alunos e sobreposição de vozes*

P: PRONTO! OIÇAM, FAZ FAVOR! PRONTO! MUITO BEM! JÁ POSSO ESCREVER O SUMÁRIO OU NÃO J., já está? Olha, já está a tocar, já está a tocar e não fizemos o sumário, vamos fazer o sumário rapidamente.

A: OOOOH...!

P: Eu queria tudo registado. Eu conheço e sei quem está a dizer OOOOH...!

*Sobreposição de vozes*

P: Quem aqui ainda não passou levante o dedo.

*Conversa entre os alunos e sobreposição de vozes*

P: OK! PRONTO! FAZ-SE O SUMÁRIO NO INÍCIO DA PRÓXIMA AULA.

*Conversa entre os alunos e sobreposição de vozes; os alunos preparam-se para sair da sala de aula.*

[Aula n.º 4 – P1]

É na fase de *fecho* da aula que, geralmente, se procede ao registo do sumário no quadro, pela professora e, no caderno diário, pelos alunos. Nesta fase, a agitação dos alunos é maior do que na fase de desenvolvimento, dado que se perspectiva a saída para o intervalo e, por conseguinte, para a brincadeira no recreio. Por isso, a agitação e as conversas paralelas entre os alunos, na fase de *fecho* da aula, são uma realidade constante, nas aulas de Português, comprovada pelo enunciado da professora: “PRONTO! OIÇAM, FAZ FAVOR! PRONTO! MUITO BEM! JÁ POSSO ESCREVER O SUMÁRIO OU NÃO”. A professora eleva a voz para se fazer ouvir, tentando silenciar as vozes dos alunos, através de expressões que mitigam o ato diretivo de ordem, designadamente as expressões “FAZ FAVOR!” e “MUITO BEM!”, seguido de um ato ilocutório de pergunta a uma aluna que ainda se encontrava a copiar do quadro os conteúdos registados para o caderno diário: “J., já está?”.

Depois, ao ouvir o toque da campainha, a professora realiza uma asserção declarativa e um ato comissivo acompanhado “pela auto-referência da primeira pessoa de plural” (Alves, 2002: 156): “Olha, já está a tocar, já está a tocar e não fizemos o sumário, vamos fazer o sumário rapidamente.”, por meio do qual, a professora se compromete “na realização de um ato futuro, englobando, simultaneamente, os seus alunos. Assim, “a enunciação de um acto comissivo pelo professor nem é sempre reveladora de cortesia, antes surge associada à apresentação da planificação, ou estruturação, das actividades denotando neste caso um elevado controlo sobre o contexto” (Alves, 2002: 156).

Os alunos intervêm realizando a interjeição: “OOOOH...!”, denotando insatisfação pelo facto de ainda terem de escrever o sumário, pelo que a professora reitera que quer tudo copiado do quadro para o caderno diário, por meio de um ato de ordem realizado indiretamente através de uma asserção atenuada pelo uso do pretérito imperfeito do modo indicativo, seguida de outra asserção: “Eu queria tudo registado. Eu conheço e sei quem está a dizer OOOOH...!”. Perante a insatisfação dos alunos, a professora realiza um ato de ordem: “Quem aqui ainda não passou levante o dedo.” e ao verificar que alguns alunos ainda se encontravam a copiar os registos, no quadro, para o caderno diário, a professora dá aula por encerrada, declarando: “OK! PRONTO! FAZ-SE O SUMÁRIO NO INÍCIO DA PRÓXIMA AULA.”, entre as vozes ruidosas da conversa dos alunos. Com efeito, estas asserções declarativas em contexto de sala de aula têm a função de marcarem o fecho da conversação: “Os actos de fala referentes ao cumprimento e à

despedida adquirem em contexto pedagógico a função clara de concretizarem o início e o final da interação verbal (cf. Coulthard, 1981), pelo que, indirectamente, realizam declarações” (Alves, 2002: 156). Por conseguinte, esta asserção da professora marca o final da interação conversacional, ou seja, o final da aula.

Atentemos, agora, na sequência discursiva que se segue:

(35)

P: Todos perceberam a aula?

A: Sim.

P: Muito bem! Então depois de escreverem o sumário podem sair.

A: Professora, (...)

P: Não. Não. Nós marcámos pra vinte e sete, mas eu não sei se vai ser nesta data.

A: Eu não estava cá.

P: Ah! Não estavas cá. Na aula de Inglês falamos disso melhor, está bem, M.?

[Aula n.º 9 – P1]

No primeiro turno, a professora introduz o fecho da aula por meio da realização de um ato de pergunta, com o objetivo de saber se todos os alunos compreenderam os conteúdos programáticos trabalhados: “Todos perceberam a aula?”, tendo obtido de um aluno uma resposta afirmativa “Sim”. No terceiro turno, a asserção avaliativa, expressa no segmento “Muito bem!”, manifesta a satisfação da professora pela resposta afirmativa do aluno, dando origem à asserção declarativa “Então depois de escreverem o sumário podem sair.”, através da qual, a professora encerra a aula. Trata-se de uma estratégia discursiva muito frequente, na fase de *fecho* das aulas de Português, razão pela qual, fazemos nossas as palavras de Fonseca (1996): “Ao contrário do que sucede nas conversas correntes do dia a dia, o *Fecho* da conversação que nos ocupa não contém a formulação de ‘despedidas’” (Fonseca, 1996: 144).

De um modo geral, é no *fecho* da aula que os alunos se dirigem à professora para esclarecerem as suas dúvidas ou colocarem questões relativas a assuntos das aulas. Nesta interação, uma aluna dirige-se à professora para esclarecer a data do teste ou ficha de avaliação, uma vez que não esteve presente na aula anterior. A professora manifesta surpresa pela sua ausência nessa aula, por meio da interjeição e da asserção declarativa “Ah! Não estavas cá.” e tranquiliza a aluna em relação à data do teste, por meio de uma asserção com um ato comissivo e de uma pergunta-tag: “Na aula de Inglês falamos disso melhor, está bem, M.?”. Uma vez que a professora de Português também leciona na turma a disciplina de Inglês, está implícito no seu enunciado que pretende esclarecer não só a M., mas todos os alunos da turma sobre a data do teste de Português, na aula de Inglês. A pergunta-tag da professora visa atenuar a declaração inicial do enunciado, de modo a evitar um FTA para a face da aluna, pelo facto de a professora

não ter esclarecido a data, naquele momento.

Como referimos, as atividades inerentes ao desenvolvimento, geralmente, prolongam-se coincidindo com a fase de *fecho* da aula. Observemos a sequência discursiva *infra*:

(36)

*Sobreposição de vozes; a campanha toca para a saída.*

P: Olhem, vai ficar pra trabalho de casa, são dois minutos, é muito fácil. AMANHÃ...

*Sobreposição de vozes e ruído de mesas e cadeiras a serem arrastadas.*

A1: Professora?

P: Sim. Ajuda-me a recolher os textos.

[Aula n.º 15 – P2]

Os alunos estão a terminar um texto escrito, quando toca a campanha para a saída da aula, havendo um ruído de sobreposição de vozes, na aula. Por isso, a professora declara que a tarefa será concluída em casa, por meio do enunciado: “Olhem, vai ficar pra trabalho de casa, são dois minutos, é muito fácil. AMANHÃ...”. Os alunos levantam-se ruidosamente para saírem mas, apercebendo-se de que a professora está a recolher os textos já concluídos, um dos alunos predispõe-se a ajudar a professora, por meio de atos verbais: “Professora?” e não verbais, como os gestos. Trata-se de um ato ilocutório de oferta de A1 para ajudar a professora na recolha dos textos. Este ato realiza-se de forma indireta por meio de uma interrogação sobre os desejos da professora, enquanto alocutário, complementada por atos não verbais ou por gestos. O aluno não sabe se a professora quer ajuda, o que explica a realização deste ato de oferta por meio de um enunciado interrogativo com o valor literal de pergunta. É através do cálculo das inferências conversacionais que a professora interpreta o ato de oferta do aluno, tendo aceite a sua ajuda: “Sim. Ajuda-me a recolher os textos.”.

Atentemos ainda, na interação *infra*, na fase de *fecho* da aula:

(37)

P: Muito bem! Podem sair. OS ÚLTIMOS A SAIR SÃO O L., A.M., O E. E O M.

A1: Porquê?

P: Porque eu estou a dizer. Pode-se sentar, M. As pessoas que eu disse podem ficar sentadas. Vocês esquecem que os professores têm olhos.

A2: Professora, posso sair?

P: Só quando saírem todos.

A3: Professora, mas foi mesmo porquê que temos que ficar aqui?

P: Estavam a fazer palhaçadas. Chiiii!

A4: Depois do intervalo, nós vamos à diretora.

P: Sai. Vão à diretora? E se vão à diretora é porque não andaram a fazer coisa boa, por isso, não tenho pena nenhuma.

[Aula n.º 26 – P3]

A professora fecha a aula, realizando a expressão avaliativa que marca o final da atividade anterior “Muito bem!” e dá ordem de saída aos alunos através da asserção: “Podem sair.”. No



entanto, realiza um ato ilocutório com valor de aviso implícito, identificando aqueles que devem sair, em último lugar, por meio de um ato de ordem (realizada através de um ato literal assertivo): “OS ÚLTIMOS A SAIR SÃO O L., A.M., O E. E O M.”. O alvoroço da saída obriga a que a professora eleve a sua voz para se fazer ouvir, na sala de aula.

Almeida (2012a) explica que os “actos com valor ilocutório de aviso apresentam como conteúdo proposicional <acontecimento ou estado futuro E> e como condição essencial o facto de a realização do acto <valer como assumir que E não é proveitoso para o alocutário>” (Almeida, 2012a: 205). Avisar “vale como assumir que o evento ou estado futuro E não é do interesse do alocutário” (Searle, 1984: 89) (condição essencial destes actos)” (Almeida, 2012a: 205).

Um dos alunos visados (A1) questiona sobre a razão do castigo por meio de um ato direto de pergunta “Porquê?”, tendo a professora respondido: “Porque eu estou a dizer. Pode-se sentar, M. As pessoas que eu disse podem ficar sentadas. Vocês esquecem que os professores têm olhos.”. A interpretação do significado implícito das palavras da professora é feita com base na *doxa* estabelecida ou “saber compartilhado”, que permite aos alunos inferir que são os últimos a sair, porque a professora viu o seu mau comportamento na aula.

Segundo Gumperz ([1982], 2002), “(...) an interpretative strategy holds until something occurs in the conversation to make participants aware that a change in strategy is indicated. Interpretations are thus negotiated, repaired and altered through interactive processes rather than unilaterally conveyed” (Gumperz, 2002: 160). Por isso, o aluno (A3) pede à professora que esclareça a razão de saírem depois de todos os alunos, por meio de um ato de pergunta “Professora, mas foi mesmo porquê que temos que ficar aqui?”, ao qual a professora responde, enunciando “Estavam a fazer palhaçadas.”, e recorre ao “regulador vocal” “Chiiiiii!”, para silenciar os alunos. Na conversação do quotidiano, os tópicos alteram-se livremente, “(...) lecturing, in turn, implies clear role separation between speaker and audience and strong limitations on who can talk and what questions can be asked” (Gumperz, 2002: 166).

A intervenção do aluno (A4) através da asserção declarativa: “Depois do intervalo, nós vamos à diretora”, levou a professora a realizar uma sequência de atos de discurso que se inscreve num macroato de explicação, por meio de um ato diretivo de ordem, seguido de um ato ilocutório de pergunta e de uma asserção conclusiva: “Sai. Vão à diretora? E se vão à diretora é porque não andaram a fazer coisa boa, por isso, não tenho pena nenhuma”. Este enunciado consiste num FTA para as faces dos alunos visados, evidenciando “um enquadramento forte assim como uma

percepção clara e explícita do poder do professor” (Alves, 2002: 163). Segundo a autora, “os actos ameaçadores da face possuem alguma frequência no discurso do professor” (Alves, 2002: 163).

Em síntese, constituem regularidades discursivas ou sequências de atos de discurso dos momentos de *fecho* da aula, expressões avaliativas sobre o desenvolvimento da aula, os atos diretivos de ordem, e os atos de ordem realizados indiretamente através de atos literais de asserção, os atos de aviso e os comentários avaliativos sobre o comportamento dos alunos. Os atos comissivos como o ato de oferta, designadamente, a oferta de ajuda à professora e os atos de pedido de autorização para saírem da sala de aula fazem parte do discurso dos alunos. Na fase de *fecho*, ocorrem atos de pergunta que visam, essencialmente, o esclarecimento de questões relacionadas, de um modo geral, com a disciplina de Português. Ocorrem, também, nesta fase, asserções declarativas em relação à realização do sumário que, geralmente, é registado no quadro e no caderno diário dos alunos, e à arrumação do material escolar. Nas aulas, em que o ruído e a sobreposição de vozes são constantes, não raro, os atos ameaçadores da face são realizados pela professora, através de manifestações de atos de censura e de crítica ao comportamento dos alunos, havendo ainda a registar a ocorrência de atos punitivos pelo mau comportamento de determinados alunos que, sistematicamente, colocam em causa as regras de funcionamento das aulas e que, por isso, são castigados, tendo permissão para sair da sala de aula, em último lugar.

## 4.2. As estratégias discursivas

Após o enquadramento nas três grandes etapas sequenciais da aula, faremos emergir nas secções seguintes estratégias específicas correspondentes a padrões de organização das interações no discurso pedagógico. Fazemos nossas as palavras de Rymes, para quem

Goffman’s production format can be useful for noticing the broad social conditions that may be shaping our classroom discourse (what we have been referring to in this book more generally as ‘social context’). In a single interaction, however, the habituated flow of turns (e.g., teacher–student–teacher–student) or what we have been calling ‘interactional context’ can also be a profoundly influential framing resource, shaping who has voice and what they get to say.

(Rymes, 2009: 206)

### 4.2.1. Os pares adjacentes: pergunta - resposta

M. C. Rodrigues (1998) considera que “não podemos falar de ‘pergunta’ sem nos referirmos à componente interactiva que lhe está subjacente, isto é, à sua capacidade de solicitar sempre um segundo turno com o qual se relaciona intimamente: a resposta” (Rodrigues, 1998:

27). A resposta é segundo a autora, “uma espécie de enunciado único construído a dois” (Rodrigues, 1998: 27), razão pela qual, pergunta e resposta podem ser estudadas em conjunto, “como constituintes de uma unidade interaccional mínima conhecida por ‘par adjacente’” (Rodrigues, 1998: 27-28).

Como explica a autora, qualquer interação verbal

é constituída por grupos de enunciados de maior ou menor dimensão, uns mais fortemente ligados entre si, outros menos, e é até fácil de imaginar que muitos desses enunciados são perguntas e resposta. Este par adjacente é extremamente útil não só na medida em que permite encetar uma conversa como, depois, fazê-la progredir.

(Rodrigues, 1998: 127)

Os pares adjacentes, realizados pelo par pergunta-resposta, constituem-se como uma unidade conversacional ou unidade interativa marcante do desenvolvimento da aula, podendo ser considerada como “unidade conversacional prototípica” (Rodrigues, 1998: 127). Para a autora, “entre os dois membros que constituem este par existe uma mútua relação pois o acto de pergunta define-se como provocando e necessitando de uma resposta e esta é definida como um acto de discurso provocado pela pergunta que o precedeu (Rodrigues, 1998: 128). E acrescenta que “parece instaurar-se uma relação dialéctica entre os dois componentes deste par, uma vez que um aponta para o seguinte num movimento prospectivo e o segundo aponta retroactivamente para o primeiro” (Rodrigues, 1998: 129).

Qualquer interação verbal pressupõe que dois ou mais locutores, nas suas intervenções, organizem o discurso para que os objetivos comunicativos individuais sejam bem-sucedidos, adequando o discurso às intervenções do seu interlocutor e às condições impostas por este. Nas trocas conversacionais, cada ato ilocutório vai-se integrando sucessivamente em complexos ilocutórios cada vez mais alargados, estabelecendo uma constelação de interdependências, formando minissequências dialógicas, completamente interligados e interdependentes, porque se postulam reciprocamente (cf. Rodrigues: 1998: 91) e aos quais Sacks *et al.* (1974) designam pares adjacentes (“adjacency pairs”).

Segundo Rodrigues (1998), o par adjacente pergunta-resposta, considerado paradigmático, implica

não só constrações de índole social, ou sociológica, uma vez que faz pressupor a cooperação entre os intervenientes e a salvaguarda das respectivas faces mas também constrações de ordem estrutural, na medida em que os seus membros muito mais do que ligados por uma convenção (como acontece nas trocas confirmativas) estão estruturalmente dependentes um do outro.

(Rodrigues, 1998: 130)

Ou seja, estão “internamente organizados como se constituíssem um enunciado único de

que a pergunta seria o tema e a resposta o rema,<sup>61</sup> intimamente conectados pela existência de uma consistência interna que une as duas partes e que faz progredir o discurso” (Rodrigues, 1998: 130).

O par pergunta-resposta constitui um dos exemplos de pares adjacentes mais comum na interação da sala de aula. São as circunstâncias da sala de aula, no decurso do processo de ensino e de aprendizagem que criam as condições de uso de um conjunto de perguntas realizadas pelo professor, (e também pelos alunos), que se agrupam em determinadas tipologias. Para uma classificação tipológica das perguntas no discurso pedagógico, procedemos à análise do *corpus*.

O par pergunta-resposta é base de qualquer discurso dialógico e, “em termos interacionais, a sua existência é a prova mais evidente da cooperação que é necessário instaurar-se entre L1 e L2 para que uma conversa possa decorrer sem problemas” (Rodrigues, 1998: 127). Além disso, nas diversas interações verbais, o par pergunta-resposta “não só permite a troca de informações como também ajuda à mudança de tópico de discurso” (Rodrigues, 1998: 128).

C. Almeida (2012a) explica que o conceito de *pares adjacentes* “diz respeito a classes de expressões em pares como, por exemplo, pergunta-resposta e convite-aceitação/recusa” (Almeida, 2012a: 36). Estes movimentos conversacionais, de acordo com Goffman (1987), são designados “unidades interacionais”. As interações verbais na sala de aula, assim como as interações na conversação do quotidiano, apresentam, segundo Kerbrat-Orecchioni (2010), uma sucessão de “‘turns’ made up of ‘turn-constructive units’” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 74). Os pares adjacentes (“adjacency pairs”) e os atos do discurso (“speech acts”) constituem dois tipos de unidades “which, in our opinion, are of a totally different nature and belong to another level of analysis” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 74).

Embora o par adjacente seja considerado a unidade prototípica mais pequena da organização sequencial, ele levanta alguns problemas. Desde logo, porque as unidades mínimas não são sempre “em pares”, “nem adjacentes”, como acontece com as perguntas que, muitas vezes, “initiate a ternary sequence as the answer should generally be followed by an acknowledgement” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 74). Além disso, este tipo de sequências contém configurações complexas que limitam a propriedade de adjacência (Kerbrat-Orecchioni, 2010:

---

<sup>61</sup> O mecanismo básico tema-remata (o tema diz respeito à informação conhecida, isto é, aos segmentos do universo de saberes que o Locutor dá como partilhado pelo Alocutário e o remata é relativo à informação não conhecida) e as implicações pragmáticas (cálculo probabilístico do implícito feito a partir das circunstâncias da enunciação ou a partir do que é dito) são elementos que também constituem uma imagem da sua enunciação, projectando no sistema da Língua a própria enunciação, constituindo fonte de heterogeneidade (Rodrigues, 1998: 130).

74). Na perspectiva da AC, os atos de discurso referem-se constantemente “to an implicit theory of speech acts with its persistent use of notions like ‘question’, ‘request’, ‘greeting’, ‘offer’, ‘complaint’, etc., to which we can add more interactive kinds of pragmatic units such as ‘challenging’, ‘repairing’, etc.” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 75).

Atualmente, a noção de ato de discurso ou ato de fala (“speech act”) entrou no domínio público; “it is part of the basic vocabular for those dealing with discourse, in interaction or not” (Kerbrat-Orecchioni 2010: 75). No entanto, a AC tem dado um contributo importante ao analisar o modo como os atos de discurso funcionam num contexto interativo, o papel da posição do enunciado na sequência para determinar seu valor pragmático, como esse valor pode ser negociado pelos participantes e também as possíveis transformações que um ato de fala pode sofrer por meio da troca (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 77-78).<sup>62</sup>

Nesta perspectiva, a AC baseia-se num sistema de regras que regulam os atos de fala e que são interiorizadas pelos participantes na interação, razão pela qual, os analistas do discurso “constantly make use of their linguistic knowledge; study of ‘language system’ and study of ‘language uses and practices’ are to be seen as definitely complementary” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 93). A autora coloca em evidência os limites do conceito de par adjacente (“adjacency pair”): “the boundaries of exchanges coincide only exceptionally with the boundaries of turns, insofar as one same turn can be made up of several moves which are either successive, or amalgamated by virtue of indirect speech acts, and sometimes, of multimodality” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 76). A este respeito, observemos a seguinte troca discursiva:

(38)

P: Bom dia! Depois quero ver... nós não temos muito tempo, tá bem?

A: Já está aqui.

P: Pronto, depois mostras-me no fim está bem? Não te esqueças. Passa o sumário.

[Aula n.º 17 – P2]

Esta interação é constituída por duas trocas e três turnos: dois turnos da professora e um turno do aluno. No primeiro turno, a professora efetua três movimentos, no primeiro movimento a professora realiza o ato de dar os bons dias “Bom dia!”; no segundo movimento, realiza o ato assertivo “Depois quero ver...” e, no terceiro movimento, produz uma asserção, seguida de uma pergunta-tag: “...nós não temos muito tempo, tá bem?”. Esta pergunta visa a ratificação, pelo aluno, do enunciado da professora. No entanto, no turno seguinte, que corresponde ao primeiro

---

<sup>62</sup> Tradução livre da autora. No original: “(...) how speech acts really function in an interactive context, the role of the utterance’s position in the sequence for determining its pragmatic value, how this value can be negotiated by the participants, and also the possible transformations a speech act can undergo through the exchange” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 77-78).

do aluno, este realiza um movimento, cujo enunciado consiste num ato assertivo: “Já está aqui.”, que não corresponde à resposta do enunciado do primeiro movimento, nem à pergunta-tag, mas ao que está implícito no enunciado do segundo movimento “depois quero ver...” (o que foi solicitado ao aluno, na aula anterior). No segundo turno da professora, verificamos uma sucessão de três movimentos no mesmo enunciado: o primeiro: “Pronto,”, o segundo, “depois mostras-me no fim”, o terceiro, “está bem?”, o quarto, “Não te esqueças”, e o quinto movimento “Passa o sumário”.

De acordo com a teoria dos atos de fala, a professora realiza uma sequência, por meio de cinco movimentos: no primeiro movimento, a professora realiza uma expressão que ratifica a intervenção do aluno - “Pronto,”-, no segundo, realiza uma asserção - “depois mostras-me no fim”-, no terceiro faz uma pergunta-tag - “está bem?”-, no quarto realiza um ato ilocutório literal de aviso - “Não te esqueças.”-, e, no quinto movimento, produz um ato literal de ordem ou convocação: “Passa o sumário.”.

Constatamos, assim, que nos dois turnos da professora são realizados oito movimentos e, no turno do aluno, é realizado um movimento, correspondendo a um total de nove movimentos, em três trocas realizadas nesta interação. Por conseguinte, verificamos que cada turno é constituído por vários movimentos, de acordo com os atos ilocutórios diretos e os atos indiretos de discurso que se realizam, na interação.

Atentemos ainda na seguinte interação:

(39)

P: O sumário da aula anterior.

AA: Nós já fizemos.

A: Nós fizemos.

P: Já? Ok... Abrir a lição... Estou a ouvir conversa... Chhhiu. Vamos vamos, vamos abrir a lição faz favor. Hoje é a lição sessenta e oito... não! Sessenta e nove e setenta. Lições sessenta e nove e setenta.

[Aula n.º 24 – P1]

No primeiro turno, a professora realiza um movimento, por meio do qual convoca os alunos a escreverem o sumário da aula anterior, denotado no enunciado: “O sumário da aula anterior”. Trata-se de uma asserção ou de um ato assertivo que realiza um ato indireto de ordem/convocação, com a intenção de levar os alunos a registarem o sumário no caderno diário. No segundo turno, a professora realiza nove movimentos sucessivos. O primeiro movimento consiste num ato de pergunta: “Já?”, para ratificar as asserções realizadas pelos alunos, o segundo movimento “Ok...” exprime a concordância com as intervenções dos alunos, em conjunto, e do aluno que interveio individualmente. No terceiro movimento, a professora realiza

uma asserção declarativa com valor indireto de pedido, ou seja, com a intenção de levar os alunos a calarem-se: “Estou a ouvir conversa...”. No quarto movimento, a professora produz a onomatopeia “Chhhhiu.”, para reforçar o pedido de silêncio. No quinto movimento, a professora realiza a asserção com valor de convocação “Vamos vamos, vamos abrir a lição faz favor.” e, no sexto, declara “Hoje é a lição sessenta e oito...”, mas, ao dar conta do engano, a professora efetua o sétimo movimento enunciando a expressão de negação “não!”. No oitavo movimento, a professora retifica o número das lições “Sessenta e nove e setenta.” e, no nono movimento, confirma o número das lições, por meio da asserção: “Lições sessenta e nove e setenta.”.

O princípio de que o par adjacente se baseia na ideia de que “both items have a ‘conditional relevance’ relationship (‘given the first, the second is expectable’ Schegloff 1972: 363)” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 77) é ampliado e explicado pela teoria dos atos de fala, fundada por Austin e Searle. Segundo C. Rodrigues (1998), a noção de “relevância condicional” surgiu para explicar dois tipos de problemas: por um lado, porque o par adjacente não pode ser considerado um par sequencial de itens, uma vez que, “na realidade, esses dois itens são duas entidades separadas que, só algumas vezes, aparecem em sequência imediata” (Rodrigues, 1998: 100); por outro, porque é fundamental “lidar de modo rigoroso com a não-ocorrência de um item, cuja ausência adquire valor significativo” (Rodrigues, 1998: 100).

A relevância condicional é explicada pela autora, segundo a qual, “a ocorrência de um enunciado que constitua a primeira parte de um par adjacente se cria automaticamente uma certa expectativa e se espera que sobrevenha uma segunda parte relevante, isto é, conectada com a primeira” (Rodrigues, 1998: 100).

Deste modo,

o surgimento de uma primeira parte de um par cria a expectativa de uma determinada atitude – verbal ou não – como reacção: um membro da classe das ditas adequadas segundas partes do par é então esperado e, se não ocorrer, a sua ausência é notória, tornando-se relevante; pelo contrário, o seu aparecimento permite fechar a sequência. Se, em vez da esperada segunda parte do par ocorrer outra primeira parte, então esta última será interpretada como sendo um preliminar coadjuvando a realização da tal segunda parte suspensa e cuja relevância será mantida até que seja directamente realizada ou abortada pelo anúncio da impossibilidade de resolução da própria sequência encaixada que inclui o preliminar.

(Rodrigues, 1998: 100)

Observemos a sequência conversacional que se segue:

(40)

A1: A lápis ou a caneta?

A2: A caneta ou a lápis, stora?

P: Calma, vocês só começam a escrever quando eu disser.

A3: E é a lápis?

P: Nós vamos construir isto em conjunto, podemos ir apagando.

A4: A lápis ou a caneta?

P: Depois passamos a lápis, depois, o que é que nos aparece logo de seguida? A descrição de como estava a casa.

[Aula n.º 11 – P3]

O primeiro par adjacente é constituído por uma pergunta à qual se segue uma segunda e, em vez da resposta esperada, a professora responde por meio de uma asserção, sem responder diretamente às questões colocadas. Segue-se uma terceira pergunta de outro aluno à qual a professora responde por meio de uma asserção que implicitamente contém a resposta, ou seja, a professora apresenta uma resposta indireta. Após a quarta pergunta, a professora realiza uma nova asserção que funciona como resposta direta à pergunta inicial do primeiro par adjacente.

Neste exemplo, parece que a informação solicitada através das perguntas dos alunos (A1, A2, A3, A4) não corresponde à informação transmitida pela resposta, ou seja, as respostas da professora, no seu primeiro e segundo turnos, não são informativas, porque não correspondem à informação solicitada pela pergunta. Para que uma resposta seja “informativamente adequada tem de ter em conta as expectativas de L1, a situação de enunciação, os objectivos em função dos quais a pergunta foi formulada e tem de revelar utilidade em relação ao contexto específico em que surge” (Rodrigues, 1998: 161). No entanto, e tendo em consideração o quadro interacional da sala de aula, no âmbito de uma atividade específica, a qualidade e quantidade de informação transmitida nas respostas da professora, para a maior parte dos alunos, foi suficiente ou adequada.

Como explica Rodrigues,

em qualquer sequência de dois enunciados, o primeiro pode ser interpretado como detentor da função ilocutória de pergunta se impuser uma série de restrições sequenciais apelidadas de ‘condições de satisfação’ sobre o segundo enunciado. Este será interpretado como tendo a função ilocutória de resposta se satisfizer as condições impostas pelo anterior.

(Rodrigues, 1998: 141)

São quatro as condições que devem ser satisfeitas pela contribuição de um interlocutor: (i) a *condição temática*, segundo a qual, o enunciado deve estar relacionado tematicamente com a pergunta anterior; (ii) a *condição de conteúdo proposicional*, que exige que ao enunciado da resposta esteja semanticamente relacionado com a pergunta precedente, seja essa relação de tipo parafrástico, opositivo ou implicativo; (iii) a *condição ilocutória* que requer que a resposta pertença a um tipo ilocutório compatível com a pergunta; (iv) a *condição de orientação argumentativa*, segundo a qual, a resposta deve ter uma orientação argumentativa parecida à da pergunta que lhe deu origem (cf. Rodrigues, 1998: 141-142).



A resposta indireta, como no exemplo transcrito *supra*, “não dá abertamente a informação pedida pela pergunta, fornecendo outro tipo de informação em seu lugar, informação esta que L1 não pediu mas através da qual ele é suposto recuperar a resposta directa que pretende obter” (Rodrigues, 1998: 153). A autora explica que “a resposta indirecta é relativamente imprevisível e que a informação pedida não é fornecida directamente mas de modo indirecto, implícito, o que obriga L1 a elaborar um raciocínio inferencial de modo a chegar à informação desejada” (Rodrigues, 1998: 153). A repetição da pergunta revela que a resposta da professora não foi inferida por estes alunos que a questionaram, mas pode concluir-se que terá sido inferida pela maioria dos alunos que não colocou qualquer questão.

#### 4.2.2. A conversação triádica e a estrutura organizacional tripartida

A conversação na sala de aula caracteriza-se por um conjunto de recursos discursivos que consistem em tomar turnos, perguntar e responder a perguntas, fornecer *feedback* e estimular o pensamento, tendo como objetivo “build a classroom’s intellectual life” (Rymes, 2009: 107).

As relações interacionais entre professor e aluno realizam-se por meio de um discurso dialógico, no qual o professor orienta a aprendizagem dos alunos, desenvolvendo diversas estratégias discursivas. Uma das estratégias mais comuns, no discurso pedagógico, consiste na realização de perguntas por parte do professor com vista a eliciar o conhecimento dos alunos. Cazden (2001) considera que os professores “(...) ask lots of questions. At their best, teacher questions can both assist and assess student learning” (Cazden, 2001: 92).

O par pergunta-resposta, como ficou expresso na subsecção anterior, constitui um dos traços marcantes do discurso pedagógico da aula. Contudo, não o esgota e o discurso dialógico pode desenvolver-se adquirindo outros formatos.<sup>63</sup> Na sala de aula, o discurso realizado é triádico entre professor, aluno e a turma. Para além disso, ocorre uma estrutura tripartida constituída por três vezes de elocução: as perguntas do professor, as respostas dos alunos e o *feedback* avaliativo são regularidades discursivas próprias da aula.

Na linha de Mercer (1995), os professores

---

<sup>63</sup> “La conversation triadique est fondamentalement différente de la conversation dyadique, tandis que les conversations à quatre et plus se réduisent à des structures dyadiques et triadiques” (André-Larochebouvry 1984:47; Kerbrat-Orecchioni: 1995: 1). André-Larochebouvry acrescenta: “Il est vrai que plus le nombre des participants augmente, et plus le travail descriptif se complique (à commencer par l’établissement de la transcription); vrai aussi, (...), que le trilogue est à tous égards plus souple, plus fluctuant, plus imprévisible encore que l’échange duel...” (André-Larochebouvry 1984:47; Kerbrat-Orecchioni: 1995: 1).

(i) Elicit relevant knowledge from students (...) through the use of cued and direct elicitations”, (ii) “respond to things that students say (...) through the use of confirmations, rejections, repetitions, elaborations and reformulations”, (iii) “Describe the classroom experiences that they share with students” (...) through the following means: ‘we’ statements, literal recaps and reconstructive recaps. (Creese, 2006: 438)

Muitas das perguntas que os professores fazem aos alunos são realizadas por meio de atos indiretos. As formas de substituição interrogativa ou declarativa podem ter diversos valores: pergunta, constatação, sugestão, promessa, etc. (cf. Rodrigues, 1998).

Na perspectiva de Mehan (1979b), as sequências de pergunta-resposta efetuadas na sala de aula distinguem-se das perguntas do cotidiano, não só pelo conteúdo, mas também pelo que se lhes segue. Enquanto estas são seguidas por um reconhecimento ou confirmação (“*aknowledgements*”), aquelas são seguidas por avaliações (“*evaluations*”) (Mehan, 1979b: 286). Nas interações pedagógicas, ocorrem perguntas de informação conhecida (“*Known information*”), isto é, eliciações (“*elicitations*”), na medida em que “(...) the questioner already has the answer, or at least has established the parameters in which a reply can properly fall (Mehan, 1979b: 286). Ao fazer perguntas, o professor testa o conhecimento do aluno e este, ao responder à questão, tenta corresponder ao “*predetermined knowledge or at least fall within the previously established parameters*” (Mehan, 1979b: 286).

Nassaji e Wells (2000) distinguem três categorias principais de informação que se solicitam aos alunos: *informação conhecida* ou “*known information (where one party, almost always the teacher, already knows the answer and is concerned to discover whether students can supply it...)*” (Nassaji & Wells, 2000: 13); *informação pessoal*, “*personal information (where the information is known only to the person addressed...)*” (Nassaji & Wells, 2000: 13) e *informação negociadora*, “*negotiatory information (where the ‘answer’ is to be reached through open-ended discussion between teacher and students together...)*” (Nassaji & Wells, 2000: 13).

Na conversação da sala de aula, a organização do discurso pedagógico mais comum é a sequência composta por três turnos (“*three-turn sequence*”): IRF (Initiation-Response-Follow-up) (Sinclair e Coulthard, [1975], 1978) ou IRE (Initiation-Reply-Evaluation) (Mehan, 1979). Esta *estrutura organizacional tripartida* é composta por pares adjacentes (Sacks et al., 1974) que, segundo Mehan, são “*conditionally relevant*” (Mehan, 1979b: 287). A relevância condicional “*means that an obligation to respond (an obligatory co-occurrence relationship) exists between the first and second part of the pair*” (Mehan, 1979b: 287). Além disso, os pares adjacentes “*are said to be linked together to form chains, which provide a way to understand how stretches of talk longer than the sentence are organized in discourse* (Mehan, 1979b: 287).

A sequência instrucional composta por “three adjacency related pairs” (Mehan, 1979b: 288), também designada “triadic dialogue” (Lemke, 1990) é constituída pela pergunta do professor (“Initiation”), pela resposta do aluno (Reply) e pela avaliação do professor (“Evaluation”). Ou seja, uma grande parte das sequências do discurso pedagógico começa com uma pergunta do professor, no primeiro turno, seguida da resposta do aluno, no segundo turno, e volta ao professor que, no terceiro turno, dá o *feedback* sobre a correção ou adequação da resposta do segundo turno<sup>64</sup> (Mehan, 1979b: 285; Lee, 2007: 1204-1205).

A interação que se segue constitui uma sequência instrucional que, de acordo com Mehan (1979b), “contains two coupled adjacency pairs” (Mehan, 1979b: 285):

(41)

P: Então “grande” aqui é o quê?

A: É um adjetivo!

P: É um adjetivo, muito bem. Temos o nome que é “confusão” e o adjetivo que está antes que é “grande”. Vamos passar para a próxima frase que também é mais curta, e que nos diz a reação dos dois cavalos. A frase é: “dois dos cavalos fugiram também.” No final da frase, está uma palavra que diz que os cavalos não foram os únicos a fugir. Qual é essa palavra?

[Aula n.º 17 – P2]

A iniciação-resposta constitui o primeiro par adjacente: “Então “grande” aqui é o quê?” que exige uma resposta: “É um adjetivo!”. Quando esta resposta é obtida, forma-se um par que, por sua vez, constitui a primeira parte do segundo par adjacente. A segunda parte deste par consiste na avaliação ou no *feedback* do par iniciação-resposta: “É um adjetivo, muito bem.”. O *feedback* avaliativo da professora é realizado por meio da repetição da resposta do aluno e de uma expressão avaliativa, seguida da explicitação da resposta por meio da qual faz a distinção das palavras, de acordo com a classe a que pertencem: “Temos o nome que é “confusão” e o adjetivo que está antes que é “grande”. Os atos assertivos que se seguem, no enunciado da professora, indicam a passagem para a reavaliação da tarefa seguinte.

Mehan (1979b) explica que, uma vez iniciada uma sequência com informação instrucional conhecida, a interação continua até a resposta ser obtida. Se a resposta surgir no turno de fala seguinte, “then the result is an instructional sequence which has three adjacency related pairs, the initiation, the reply and the evaluation of the reply” (Mehan, 1979b: 288).

Para Cazden (2001), “the context in mind of the student responder at the moment of answering will affect the amount of work any answer requires” (Cazden, 2001: 92). E a

---

<sup>64</sup> Lee (2007) explica que “There have been several categorical formulations to capture the primary roles the third turn plays, such as offering, evaluation, feedback or follow-up on the students second turn (e.g. Barnes, 1992; Carlson, 1991; Cazden, 1986; Nassaji and Wells, 2000; Wells, 1993)” (p. 1205).

verdadeira intenção das perguntas do professor “is often clear only from her subsequent evaluation of student answers (Cazden, 2001: 92).

A avaliação da professora é feita no movimento de *follow-up*, por meio da repetição da resposta do aluno. No entanto, a professora não só avalia como amplia, expande (“expands”, na formulação de Sinclair e Coulthard, 1975, 1978; Nassaji & Wells, 2000: 6) a informação dada pelo aluno. De acordo com Sinclair e Coulthard ([1975], 1978), “Follow-up has a three-term structure, pre-head, head, post-head, realized by accept, evaluate, and comment respectively” (Sinclair e Coulthard, 1978: 48). Deste modo, no enunciado da professora, a par do ato avaliativo, coocorre o comentário que amplia ou expande a resposta do aluno. Na perspectiva de Nassaji e Wells (2000), a expansão, a par da exemplificação e da justificação, consiste numa subcategoria do ato de crítica ou comentário (“comment”) (Nassaji & Wells, 2000: 6). É pelo facto de estarem investidos do seu papel que os professores “(...) may also extend sequences by offering ‘meta-comments’ of various kinds on the quality or organization of the discourse” (Nassaji & Wells, 2000: 5).

Segundo os autores, há diversas formas de os professores usarem o movimento de *follow-up* no “diálogo triádico” (Nassaji & Wells, 2000: 32), com vista a atingirem objetivos pedagógicos diferentes. Observemos a sequência que se segue:

(42)

P: Pté. Vamos agora, com muita atenção, recordar o seguinte, pra se fazer esta corrida, era necessário que as condições atmosféricas permitissem a sua realização, não é? Ora bem! Então, eu gostaria que vocês me indicassem que condições atmosféricas são essas. D., és capaz de me dizer? Faz favor. Quais eram as condições atmosféricas? Que era, como é que o tempo deveria estar pra que essa corrida pudesse realizar-se?

A: Deveria estar a chover.

P: Deveria estar a chover. Sim, e não era só, e não era só, não era uma assim, uma chuva miudinha, deveria estar a chover, de modo a que, de modo a que...?

A: Fizesse um rio no passeio, na estrada.

[Aula n.º 8 – P1]

No primeiro turno, a professora realiza um movimento de abertura com uma sequência discursiva, onde coocorrem asserções e atos de pergunta, que solicitam uma resposta: “D., és capaz de me dizer? Faz favor. Quais eram as condições atmosféricas? Que era, como é que o tempo deveria estar pra que essa corrida pudesse realizar-se?”. Depois de obter a resposta da aluna no segmento “Deveria estar a chover”, a professora realiza um movimento de *follow-up* que contém a repetição da resposta, a ampliação ou explicitação da resposta e também uma nova pergunta: “Deveria estar a chover. Sim, e não era só, e não era só, não era uma assim, uma chuva miudinha, deveria estar a chover, de modo a que, de modo a que...?”. Para Nassaji e Wells

(2000), no terceiro movimento, o professor pode acrescentar um comentário que amplie a discussão ou fazer uma pergunta “that invites a student to do so” (Nassaji & Wells, 2000: 8), como acontece no último turno da professora, o qual dá origem a uma resposta mais extensa por parte da aluna: “Fizesse um rio no passeio, na estrada”. Os autores chegam à conclusão de que “(...) even when teachers are attempting to create a more dialogic style of interaction in their classrooms, triadic dialogue continues to be the dominant discourse genre” (Nassaji & Wells, 2000: 32).

Segundo Sinclair e Coulthard ([1975], 1978), as funções de um movimento de abertura visam levar os interlocutores a participar numa troca, na qual, a abertura e a resposta são movimentos complementares (Sinclair & Coulthard, 1978: 45). Nas trocas de ensino, a categoria *follow up* do professor tem como objetivo dar a conhecer ao aluno o modo como realizou a sua resposta, ou seja, avaliar. O ato de avaliar é considerado por todos os participantes nas trocas conversacionais como “a compulsory element” (Sinclair & Coulthard, 1978: 49). O *follow up* do excerto transcrito *supra* comporta uma aceitação e, simultaneamente, uma avaliação implícita da professora, expressa por meio da repetição da resposta do aluno, à qual se seguiu uma ampliação ou elaboração da professora.

No entanto, o movimento de *follow up* pode ocorrer não só depois de um movimento de resposta do aluno, mas também quando este realiza um movimento de abertura ou iniciação “Initiation” através de um ato informativo (Sinclair & Coulthard, 1978: 48), no primeiro turno, como acontece no exemplo a seguir transcrito:

(43)

A: Mas isto é a história, quando o anão começou a contar a história, era outono.

P: Exatamente! Nós temos aqui dois tempos.

A: Relativamente à história, é há mais de dois séculos, e no tempo que se contou a história, era outono.

*Sobreposição de vozes*

P: Muito bem. Nós temos aqui duas histórias, por exemplo, por um lado... Chiiii! Por um lado, o anão está a contar a história, por outro, ele está a dizer que isto se passou há mais de dois séculos, em relação ao momento em que está a contar a história. E quando ele está a contar a história, temos outro tempo, que é o presente, e que é uma estação que é o...?

[Aula n.º 21 – P2]

No momento em que a professora faz a localização temporal da ação da história, o aluno efetua um movimento de abertura, por meio do qual realiza um ato explicativo sobre os dois tempos de enunciação: “Mas isto é a história, quando o anão começou a contar a história, era outono.”. A professora realiza um movimento de *follow up* que consiste num ato avaliativo e, simultaneamente num ato declarativo que visa ampliar a informação dada pelo aluno:

“Exatamente! Nós temos aqui dois tempos.”. O aluno faz uma segunda intervenção de continuidade, na qual explicita aos colegas, a informação da professora: “Relativamente à história, é há mais de dois séculos, e no tempo que se contou a história, era outono.”. De novo, a professora realiza o movimento de *follow up*, por meio do qual, faz a avaliação desta intervenção, com recurso ao marcador discursivo: “Muito bem.” e procede à explicitação da existência de uma segunda história dentro da história, isto é, de duas histórias ocorridas em dois tempos distintos: “Nós temos aqui duas histórias, por exemplo, por um lado... Chiiii! Por um lado, o anão está a contar a história, por outro, ele está a dizer que isto se passou há mais de dois séculos, em relação ao momento em que está a contar a história. E quando ele está a contar a história, temos outro tempo, que é o presente, e que é uma estação que é o...?”. Esta explicitação que integra o movimento de *follow up* constitui um suporte ou apoio importante para a compreensão e interpretação dos sentidos dos textos.

Atentemos num outro exemplo:

(44)

A1: Professora, eu acho que os bandidos vão morrer justamente, enquanto mataram pessoas injustamente.

A2: Vão morrer de velhice!

P: Vão morrer os...os... como é que é?

A1: Os ladrões vão morrer, justamente, porque mataram pessoas injustamente.

P: Muito bem! Já percebi, sim senhora! A M. diz-nos que os ladrões vão morrer justamente ou seja, que se faz justiça, porque mataram muitas pessoas injustamente. Então vamos ouvir... diz lá T.!

[Aula n.º 24 – P1]

A aluna realiza um movimento de abertura, por meio do qual produz uma asserção, para manifestar a sua opinião sobre o episódio da morte dos bandidos, na história: “Professora, eu acho que os bandidos vão morrer justamente, enquanto mataram pessoas injustamente.” De seguida, outro aluno intervém também para dar a sua opinião acerca do assunto: “Vão morrer de velhice!”. A professora manifesta não ter compreendido os enunciados e realiza um ato ilocutório de pergunta com valor de pedido de informação para os alunos repetirem o que foi dito: “Vão morrer os...os... como é que é?”.

A aluna que efetuou o primeiro movimento de abertura, repete o enunciado, retificando a estrutura sintática, para uma melhor compreensão do sentido: “Os ladrões vão morrer, justamente, porque mataram pessoas injustamente.”. É então que a professora efetua o movimento de *follow up*, por meio do qual, realiza a avaliação da intervenção da aluna com o segmento “Muito bem! Já percebi, sim, senhora!” e explicita o significado do enunciado da aluna, ampliando-o para que todos os alunos compreendam o sentido expresso: “A M. diz-nos

que os ladrões vão morrer justamente ou seja, que se faz justiça, porque mataram muitas pessoas injustamente.”. Entretanto, um dos alunos faz um sinal não verbal para intervir e a professora dá-lhe a vez de elocução: “Então vamos ouvir... diz lá T.!” A retificação do enunciado da aluna, alterando a conjunção subordinativa temporal “enquanto” pela conjunção conclusiva “portanto”, clarifica o sentido do texto, ou seja, apresenta a justificação para a morte dos bandidos.

De acordo com Ana Cristina M. Lopes (2009), nas construções da justificação estão envolvidos dois atos ilocutórios, em que o segundo consiste num ato de justificação da asserção inicial com a função equivalente de uma conclusão, o que explica que a justificação nunca ocorre na posição inicial. Uma vez que os segmentos estão relacionados com um determinado nível ilocutório, a relação de coerência é classificada como uma relação pragmática (Lopes, 2009: 243). O enunciado: “Os ladrões vão morrer, justamente, porque mataram pessoas injustamente.” denota que a aluna profere a segunda afirmação como uma tentativa para justificar a primeira. Nesta asserção está subjacente um processo inferencial, na medida em que a conclusão que se retira do enunciado da aluna é baseada numa premissa explícita e garantida por uma premissa genérica implícita: “In fact, the conclusion drawn by the speaker is based on an explicit premise and warranted by a generic implicit premise” (Lopes, 2009: 243). É o marcador discursivo “porque” que inclui o elemento lexical que intrinsecamente assinala o estatuto de pressuposição da frase que se lhe segue. A construção de uma representação mental do referido enunciado implica uma relação que envolve o domínio ilocutório da interpretação.

A sequência transcrita *infra* constitui mais um exemplo da *estrutura triádica* proposta por Sinclair e Coulthard ([1975], 1978), sendo constituída por três turnos e duas trocas:

(45)

(T1) P: Esta frase é...?

(T2) A: Falsa.

(T3) P: Falsa. Esta frase é falsa. Ele não telefona sempre que quer. Hum! Ele costuma telefonar só para a avó. Não é, R.? Então, vamos lá prestar atenção. Vamos olhar prà frente. Combinado?

[Aula n.º 2 – P1]

A primeira troca abrange dois turnos, T1 e T2, ou seja, o primeiro turno da professora e o turno do aluno. Trata-se de uma troca em que a professora inicia o primeiro turno (“Initiation”), fazendo um movimento de abertura por meio de um ato ilocutório de pergunta: “The functions of an opening move is to cause others to participate in an exchange. Opening and answering are complementary moves” (Sinclair & Coulthard, 1978: 45). O propósito deste movimento de abertura pela professora consiste em “directing an action or eliciting a fact” (Sinclair & Coulthard, 1978: 45), levando os alunos a realizar uma resposta correta.

O aluno dá início ao segundo turno por meio de um movimento de resposta, com um ato de reconhecimento ou confirmação (“acknowledge”), constituindo-se como uma resposta ao ato de pergunta da professora. A segunda troca integra o terceiro turno (T3), que consiste nos movimentos de *follow-up* da professora, através da repetição da resposta: “Falsa. Esta frase é falsa. Hum!”. Este enunciado traduz um ato avaliativo de aceitação da resposta do aluno, sendo reforçado pela expressão fática “Hum”. Kerbrat-Orecchioni (1986) salienta a importância da função fática, por meio da qual se trocam enunciados quase vazios de conteúdo, mas eminentemente pertinentes sob o ponto de vista da relação para a qual contribuem instaurar. “Hum” faz parte dos “reguladores vocais” que consistem em “fenómenos discursivos que demonstram a escuta e a compreensão das produções discursivas” (Almeida, 2012a: 229) e constituem uma maneira de encadear o discurso, permitindo a sua prossecução (cf. Almeida, 2012a: 229).

O movimento de *follow up* tem a função de dar a conhecer ao aluno o modo como realizou a sua resposta, ou seja, “how well he/she has performed” (Sinclair & Coulthard, 1978: 48). Os sinais de *feedback* que o aluno “recebe no decorrer da formulação do seu turno são extremamente importantes, na medida em que lhe permitem saber se aquilo que está a dizer está a ser entendido e socialmente aceite pelo(s) seu(s) interlocutor(es)” (Rodrigues, 1998: 95).

É no movimento de *follow-up* que a professora faz um comentário que transmite aos alunos informação adicional sobre o movimento principal: “Ele não telefona sempre que quer.” e produz uma expressão de concordância “Hum!”. De seguida, realiza uma pergunta-tag, nomeando o aluno a quem dirige a pergunta: “Ele costuma telefonar só para a avó. Não é R.?”. Depois realiza dois atos indiretos de ordem por meio de duas asserções “Então, vamos lá prestar atenção. Vamos olhar prà frente.”, reforçados pelo ato ilocutório de pedido de confirmação: “Combinado?”. As expressões “Então, vamos lá prestar atenção.”/“Vamos olhar prà frente.” são regularidades discursivas do discurso institucional da sala de aula, designadamente do discurso do professor. Trata-se de modos de falar “ways of speaking” (Gumperz, 1997: 13) ou seja, “actual linguistic cues” (Gumperz, 1997: 13) usados para transmitir informação relevante. Segundo o autor, na conversação “we simultaneously interpret and communicate at several levels of generality, i.e., we simultaneously signal both content and about content” (Gumperz, 1997: 13).

Em relação à aceitação/avaliação da professora, no movimento de *follow-up*, Sinclair e Coulthard consideram que “In evaluate, the teacher presents his estimation of the pupil’s response and creates a basis for proceeding. Evaluate is usually realized by a statement,



sometimes by a tag-question” (Sinclair & Coulthard, 1978: 37) e explicam que “Evaluate is often preceded by *accept*, an act which confirms that the teacher has heard or seen the response and that it was an appropriate one” (Sinclair & Coulthard, 1978: 37).

De acordo com Wells e Arauz (2006), a comunicação linguística é “almost always potentially ambiguous” (Wells & Arauz, 2006: 382), na medida em que, no uso, as palavras não transmitem “a fixed meaning but, rather, are imbued with the speaker’s meaning which is based on his, her perspective on the topic under discussion” (Wells & Arauz, 2006: 382). Por conseguinte, na interação, a interpretação individual dos participantes é feita com base em diferentes perspectivas resultantes de experiências anteriores e de interesses do momento, o que significa que “for dialogue to proceed satisfactorily, participants have to make a persistent attempt to understand each other’s perspectives – to achieve a state of intersubjectivity” (Wells & Arauz, 2006: 382).

Na perspectiva da Análise Interacional, a interpretação dos enunciados não se faz apenas com base na sua sequencialidade, mas também por meio da interpretação dos atos do discurso e da função que desempenham num contexto interativo, do papel da posição de enunciação para determinar o seu valor pragmático e como este valor pode ser negociado pelos participantes, e as transformações a que os atos se submetem através das trocas, como demonstram as teorias de Austin (1975) e Searle (1982) (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 77). A pergunta que constitui um pedido de confirmação “Combinado?” tem o valor pragmático, implícito, de ordem, conferido pelo papel que a professora desempenha, na medida em que o seu objetivo ilocutório é o de levar o aluno, enquanto interlocutor, a praticar a ação de estar atento e a de olhar para a frente, deixando de permanecer distraído na aula. Trata-se, pois, de uma interação pedagógica interpretada no contexto específico da sala de aula, porque “this understanding is based on my knowledge of some pre-existing correlations between a type of interactional behavior and a type of status or role. [...] The interactional effect produced by this ‘doing’ depends entirely on whether or not the speaker really possesses teacher [...] status” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 86).

O significado interacional de “Então, vamos lá prestar atenção. Vamos olhar prà frente. Combinado?” reside “somewhere at the crossroads between *being* and *doing being*, that is, at the interface between external and internal information (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 86; *italico do original*).<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Kerbrat-Orecchioni (2010: 86) refere Sacks (1992: 594-596), segundo o qual, “the fact of ‘doing being ordinary’ will not have the same interactional meaning if the ‘doing’ is being done by a genuinely ‘ordinary’ citizen or by the French President”.

Wells e Arauz (2006) consideram que o padrão sequencial típico do discurso pedagógico continua a ser o *diálogo triádico* “with the teacher exerting considerable control over the allocation of speaking turns” (Wells & Arauz, 2006: 414).

Os autores explicam que

the single most important action a teacher can take to shift the interaction from monologic to dialogic is to ask questions to which there are multiple possible answers and then to encourage the students who wish to answer to respond to, and build upon, each other’s contributions.

(Wells & Arauz, 2006: 414)

Nesta perspectiva, sempre que existe um grande número de participantes envolvidos na interação, como acontece na maior parte das salas de aula,

it is important to have generic discourse structures to which all participants orient, so that discussion can be orderly and ideally, progressive. IRF sequence clearly fits this requirement. What matters for the quality of interaction, it seems, is not so much how the sequence starts, but how it develops, and this, as we have argued, depends critically on the teacher’s choice of roles and how he or she utilizes the follow-up move.

(Wells & Arauz, 2006: 421)

Segundo os autores, é importante que o “diálogo triádico” sirva os objetivos das atividades pedagógicas e que garanta o desenvolvimento de um “ethos of dialogic inquiring in the classroom”, com vista ao desenvolvimento de uma “disposition of respect for diversity of experience and difference of opinion, and a desire to increase understanding of the topics and issues that are seriously raised, whoever the originator” (Wells & Arauz, 2006: 422).

#### 4.2.3. Os atos avaliativos

Os atos avaliativos integram os movimentos de *feedback* ou *follow-up* e constituem estratégias discursivas que desempenham um papel fundamental nas interações pedagógicas na estrutura das sequências linguísticas. Tomemos como exemplos as seguintes interações:

(46)

P: Estava bem construída, e que materiais é que tinha a casa, M.?

A: Eh... casca de plátano, musgo e canas.

P: Muito bem! E então como já referimos e muito bem Isabel ficou alegre porque, M.?

[Aula n.º 11 – P3]

(47)

P: Exatamente. E o que é que... e o que é que começou por acontecer? Os lenhadores tiveram uma reação, que reação foi esta?

A: Pegaram nas famílias e foram-se embora.

P: Muito bem! Pegaram nas suas famílias e partiram. Foram-se embora. E como é que eles foram embora? De que modo?

A: A pé.

P: Assustados.

A: Assustados.

P: Apavorados. Muito bem! Apavorados. O que é que quer dizer “pavor”?

A: É medo.

P: Muito medo. Sim, senhor! Ora bem! Vamos, então, ficar por aqui.

[Aula n.º 22 – P1]

(48)

P: Exatamente. Que roubavam, que assaltavam, não é? Muito bem! E então, há aqui qualquer coisa já que nos indicia que os bandidos, que os salteadores, estavam muito... doentes. Velhos, como sabemos, e para além disso, doentes. Qual é aqui aquilo que nos indica já essa doença e que eles já não estavam tão capacitados fisicamente como antigamente, E.?

A: Tossidelas e espirros.

P: Isso mesmo! As tossidelas e os espirros...

[Aula n.º 24 – P1]

As interações transcritas *supra* constituem sequências instrucionais, “instructional sequences”, que contêm três partes ligadas de modo adjacente: uma iniciação, uma resposta e uma avaliação. Em todas estas sequências de eliciação, ocorrem atos de avaliação no final da interação, correspondendo à perspetiva de Mehan (1979b), segundo a qual, os atos avaliativos são “an obligatory component of instructional sequences” (Mehan, 1979b: 290). No entanto, a avaliação positiva e a avaliação negativa das respostas dos alunos “do not fulfill equivalent functions in elicitation sequences”. Nas interações *supra* transcritas, constituem exemplos de avaliação positiva os enunciados: (46) “Muito bem!”; (47) “Muito bem! Pegaram nas suas famílias e partiram. Foram-se embora.”; (48) “Isso mesmo! As tossidelas e os espirros...”.

Em relação à interação em (47), verificamos que, no primeiro turno, a professora realiza dois atos literais de pergunta: “Exatamente. E o que é que... e o que é que começou por acontecer? Os lenhadores tiveram uma reação, que reação foi esta?”, sendo a segunda pergunta a retificação da primeira. No segundo turno, o aluno dá a resposta: “Pegaram nas famílias e foram-se embora”. No terceiro turno, a professora procede à avaliação, por meio da repetição da resposta: Muito bem! Pegaram nas suas famílias e partiram. Foram-se embora.”.

A introdução do vocábulo “partiram” visa dar a conhecer aos alunos uma palavra sinónima da expressão “foram-se embora”. No mesmo enunciado, realiza outros dois atos ilocutórios de pergunta, cuja resposta “A pé” a professora não repete e apresenta outra proposta complementar: “assustados”. Um outro aluno repete o enunciado da professora, que logo apresenta um sinónimo, para levar os alunos a expandir os conhecimentos sobre o léxico, e realiza um ato avaliativo seguido de uma nova pergunta: “Apavorados. Muito bem! Apavorados. O que é que quer dizer “pavor”?”. Ao obter a resposta: “É medo.”, a professora procede à sua repetição e realiza a denominada “avaliação positiva” (Mehan, 1979b) ou asserção com valor axiológico positivo, por meio de marcadores discursivos, e dá por terminada a troca discursiva através de

uma asserção sobre o tópico em análise: “Muito medo. Sim, senhor!” Ora bem! Vamos, então, ficar por aqui.”

Na perspectiva de Liu (2008), a reformulação das eliciações da professora e a repetição das contribuições dos alunos servem para “maintain the natural class discourse flow and keep channels open. This observation is clearly very much in line with well stablished findings concerning the need for meaning to be negotiated in the language classroom” (Liu, 2008: 94). Nesta interação, “the teacher affirmed, reformulated and requested elaboration of the students’ response to further probe their understanding” (Liu, 2008: 94).

Os atos avaliativos são estratégias discursivas que “constituem formas de reconhecimento do outro, demonstrando que a perspectiva desenvolvida é fundamentada e tem sentido” (Almeida, 2012a: 227). Mehan (1979b) afirma que os atos avaliativos ocorrem assim que a resposta correta aparece enquanto as “negative evaluations, prompts, or corrections may or may not appear after incorrect or incomplete answers” (Mehan, 1979b: 290). Por conseguinte, “the positive evaluation is a terminal act; it marks the completion of an instructional sequence. Ending one sequence, it signals that another is to begin” (Mehan, 1979b: 290).

(49)

P: Sim, mais alguém que queira responder? M.?

A: Eu acho que a frase “o doutor Máximo é o máximo doutor”, quer dizer que o doutor Máximo é o melhor doutor de todos.

P: DE TODOS... Muito bem! Então, o que é que pus na minha correção? Esta frase revela a importância que foi dada ao doutor Máximo pelo facto de ter transformado as pedras em ouro, não é? Por isso, é considerado o melhor de todos os doutores. Por isso é que ele é o máximo, porque de todos, ele é o melhor. Percebido? Quem errou esta questão percebeu agora?

[Aula n.º 27 – P1]

Nesta sequência, a professora elicia a participação dos alunos, em geral, dando a seguir a vez de elocução a um aluno: “Sim, mais alguém que queira responder? M.?”. Trata-se de uma pergunta à qual o aluno responde, manifestando a sua opinião pessoal: “Eu acho que a frase “o doutor Máximo é o máximo doutor”, quer dizer que o doutor Máximo é o melhor doutor de todos.”. Ao ato de resposta, segue-se o *feedback* da professora, por meio da realização de um ato avaliativo: “DE TODOS... Muito bem!”. Mas, no movimento de *follow-up*, a professora não se limita a avaliar pois, de imediato, explicita a resposta do aluno com a sua própria resposta, através de atos justificativos, expressos por meio dos marcadores discursivos “por isso” e “porque”. Estamos perante atos ilocutórios assertivos que denotam construções de justificação, na medida em que esta ocorre geralmente após o ato de pergunta-resposta (Almeida, 2015: 75) e a sua realização acontece “numa relação argumentativa em que a segunda parte do par ‘p porque q’

constitui um argumento que permite compreender o argumento expresso na primeira asserção” (Almeida, 2015: 73).

Segundo Lopes (2009), “Prototypically, a justification construction is a discourse involving two sequential speech acts, the second one being an act of justification of the initial assertion, functionally equivalent to a conclusion” (Lopes, 2009: 249). A autora explica que “When a connective marks explicitly the coherence relation, the illocutionary autonomy of both segments is clearly reflected on the syntactical level” (Lopes, 2009: 249): (i) o produto final não é uma frase complexa; (ii) por isso, a segunda oração não é uma frase constituinte; (iii) conseqüentemente, ela não pode ser focalizada em qualquer forma sintática e/ou prosódica e não permite qualquer tipo de movimento; (iv) as propriedades prosódicas também assinalam a independência sintática dos dois segmentos que, por sua vez, refletem a sua autonomia ilocutória (cf. Lopes, 2009: 250).

Nas interações da sala de aula, a par das avaliações positivas, coocorrem atos de avaliação negativa às respostas dos alunos, como denotam os exemplos seguintes:

(50)

P: Oh... já foste, ó Neptuno. ORA BOM! ENTÃO, TEMOS AQUI FRASES QUE EXPRESSAM DETERMINADAS EMOÇÕES E SENTIMENTOS, NÃO É? E, CADA UMA DELAS, PERTENCE A UM DETERMINADO TIPO, NÃO É? Vocês deram, no primeiro ciclo, os tipos de frase, aliás, verificámos já nas primeiras aulas que há vários tipos de frase, quais são? Quais são os tipos de frases que conhecemos?

A: Afirmativa.

P: Não! Não!

A: Exclamativa.

P: Ah!

[Aula n.º 8 – P1]

De acordo com Mehan (1979b), há diferenças entre atos de avaliação positiva e de avaliação negativa. A avaliação positiva e negativa às respostas dos alunos não desempenham funções equivalentes nas sequências de eliciação:

Negative evaluations, prompts, or corrections are continuation acts. They do not appear at the end of instructional sequences, only in their interior. They function to keep the interaction moving until the answer demanded by the initial interaction is obtained. Thus, positive evaluation acts are an obligatory part of elicitation sequences, while negative evaluations, prompting and the like, are optional parts of these sequences .

(Mehan, 1979b: 290)

Para Nassaji e Wells (2000), os professores revelam uma forte tendência para iniciarem as sequências discursivas com uma troca nuclear, baseada na estrutura do “diálogo triádico” (Nassaji & Wells, 2000: 20). Nesta perspectiva, as sequências “individually and cumulatively, contribute to the achievement of the activity or task goal. Each Exchange consists of an

obligatory Nuclear exchange and any Bound exchanges (...) associated with it” (Nassaji & Wells, 2000: 11). Tomemos como exemplo a sequência *infra*:

(51)

P: Então, tu achas que quem tomou a iniciativa foi o Nicolau ou foi o pai?

A: O...

P: Quem é que teve a ideia? Primeiro, a ideia foi da mãe e o pai concordou, verdade? Verdade?

A: Foi o...

P: Mas por que é que o pai se mostrou tão admirado, A.? Vamos lá pensar bem.

A: Porque foi o patrão que mandou...

P: Não, mas o pai mostrou-se admirado ao telefone, como se não soubesse de carta nenhuma, porquê? O que é que tu achas? Foi pra dar a ideia que ele é que teve a ideia de escrever a carta? Que o Nicolau é que teve a ideia de...?

A: De escrever a carta.

P: Isso mesmo! Claro que sim. A., diz lá.

[Aula n.º 2 – P1]

No primeiro turno, a professora faz uma eliciação (“elicitation”) (Mehan, 1979b: 286) ou realiza um ato de pergunta que elicia informação conhecida (“Known Information Question”) (Nassaji & Wells, 2000: 22): “Então, tu achas que quem tomou a iniciativa foi o Nicolau ou foi o pai?”. Trata-se de uma pergunta que, embora solicite uma identificação de informação presente no texto, essa informação é formada com base no tópico em estudo na aula e cuja informação se encontra no texto. Deste modo, a professora desempenha o papel de primeiro conhecedor ou conhecedor primário (“primary knower”) (Nassaji & Wells, 2000: 34). Segundo Mehan (1979b), “When a known information question is being asked, the questioner already has the answer, or at least has established the parameters in which a reply can properly fall. The questioner is testing the knowledge of the repondent” (Mehan, 1979b: 285-286).

À questão inicial seguem-se diversas perguntas mais simples que a professora vai fazendo e que reduzem a complexidade das perguntas anteriores, sempre que não obtém as respostas esperadas. Trata-se de “simplifying elicitations”, de acordo com Mehan (1979b: 288). Estas perguntas denotam atos de reformulação para facilitar a compreensão do que é pedido: “Quem é que teve a ideia? Primeiro, a ideia foi da mãe e o pai concordou, verdade? Verdade?”, ou “Mas por que é que o pai se mostrou tão admirado, A.? Vamos lá pensar bem.”. As eliciações simplificadas consistem em estratégias discursivas que ajudam ou facilitam os alunos a responderem de forma adequada às expectativas da professora e contribuem para uma sequência extensa de interação: “The result is an ‘extended sequence of interaction’” (Mehan, 1979b: 288).

Para Nassaji e Wells (2000), as perguntas de negociação solicitam uma informação negociada “Negotiatory Information” (Nassaji & Wells, 2000: 13), isto é, uma resposta

alcançada “through open-ended discussion between teacher and students together” (Nassaji & Wells, 2000: 13). Constituem exemplos de perguntas de negociação os enunciados: “Mas por que é que o pai se mostrou tão admirado, A.? Vamos lá pensar bem.” ou “Não, mas o pai mostrou-se admirado ao telefone, como se não soubesse de carta nenhuma, porquê? O que é que tu achas? Foi pra dar a ideia que ele é que teve a ideia de escrever a carta? Que o Nicolau é que teve a ideia de...?”. As reformulações e os pedidos de justificação da professora ampliam o discurso pedagógico, tornando-o numa atividade conjunta (“joint activity”) (Nassaji & Wells, 2000: 10).

Nas sequências interativas da aula, a resposta solicitada ao aluno nem sempre surge imediatamente, no turno seguinte, depois da iniciação e, por isso, a professora recorre a estratégias que Mehan (1979b) designa “Prompting replies“. Estamos perante mecanismos conversacionais que consistem em *promover* ou estimular *respostas* incorretas ou parcialmente corretas para obter a resposta desejada: “The teacher receiving an incorrect answer, and partially correct answer, continued questioning the students adding additional information as a prompt, until she obtained a correct reply (Mehan, 1979b: 288). Esta *estratégia interacional de incitamento à resposta correta* constitui uma “Extended Elicitation Sequence” (Mehan, 1979b: 287-288), ou seja, uma sequência em que a resposta do aluno não ocorre imediatamente após o ato de iniciação, “Initiation”, pela professora, no turno seguinte, e, por isso, a professora “trabalha” (“works”) (Mehan, 1979b: 289) por meio do incitamento, da repetição ou de eliciações mais simples, até que a resposta seja obtida (cf. Mehan, 1979b: 289): “As soon as the students supply the expected reply (either immediately, or after extended exchanges, the teacher positively evaluates the content of the replies” (Mehan, 1979b: 289). Mehan (1979a: 65) designa “topically related sets” (TRS) às sequências alargadas constituídas por trocas dependentes, a partir de uma pergunta inicial, numa troca principal.

Os atos avaliativos das sequências apresentadas ocorrem nos movimentos de *follow-up*, logo que a professora obtém uma resposta satisfatória. No entanto, a função destes atos não é apenas avaliar e concluir a sequência, mas dar *feedback* para a interação em curso, construindo dentro da sequência uma outra sequência (Rymes, 2009: 113). Esta autora explica que “(...) through the use of this slightly augmented third turn, a teacher does not simply supply a closed-ended evaluation, but a scaffold for students’ ongoing participation” (Rymes, 2009: 113). Este tipo de *feedback* pode constituir uma oportunidade para criar maior envolvimento conversacional nas aulas.

Nassaji e Wells (2000) consideram que o *follow-up* “(...) is more one of encouragement than of judgement as is readily apparent from the intonation and non-verbal signals” (Nassaji & Wells, 2000: 30), como denota o enunciado: “Isso mesmo! Claro que sim.”.

A interação seguinte constitui outro exemplo de sequência alargada de *elicitação* (“Extended Elicitation Sequence”) (Mehan, 1979b):

(52)

P: Para o proteger da água, isso, muito bem! Sim, senhor! Então, ele iria, provavelmente, mais longe. Esta regata... O que é uma regata?

A1: É um rio.

P: Diz lá, G. O G. levantou o dedo em primeiro lugar.

A2: Uma regata...

P: É...?

A3: A regata é quando os...

P: Não é quando, uma regata é...?

A: Uma regata é... quando os barcos andam numa corrida.

P: Então é uma corrida de...?

A3: Barcos.

P: Pronto! Não é quando, uma regata é uma corrida de...? De barcos, G., isso mesmo. E tu, A., diz lá. O que é que tu queres dizer?

[Aula n.º 8 – P1]

No primeiro enunciado da professora, coocorrem atos de avaliação sobre enunciados anteriores e atos de pergunta ou de elicitação acerca do tópico em desenvolvimento: “O que é uma regata?”. Trata-se de uma pergunta de informação conhecida (“Known Information Question”) (Nassaji & Wells, 2000: 13), em que a professora se assume como conhecedora primária (“primary knower”). O facto de não haver um “preselected knower” (Nassaji & Wells, 2000: 34) permite que todos os participantes “(...) can offer contributions towards the co-construction of knowledge” (Nassaji & Wells, 2000: 34). Deste modo, a resposta à pergunta inicial é apresentada por um aluno que se autosseleciona e, perante a resposta incorreta, a professora não realiza qualquer ato avaliativo e dá a vez de elocução a outro aluno, nomeando-o. Este aluno não responde segundo uma formulação satisfatória, pelo que, “In her role of manager of the discussion” (Nassaji & Wells, 2000: 30), a professora, por meio dos movimentos de *follow-up*, o vai ajudando a reformular os seus enunciados, para o fazer chegar à resposta correta: “É...?”; “Não é quando, uma regata é...?”; “Então é uma corrida de...?”.

Estas sequências discursivas revelam que, em vez de realizar atos de avaliação sobre as sugestões dos alunos, a professora leva-os a realizarem reformulações para uma resposta adequada, criando, assim, “a more dialogic style of interaction” (Nassaji & Wells, 2000: 32), na aula. Deste modo, a professora recorre a estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, [1982], 2002) que permitem aos alunos “to take a more active role in negotiating the



curricular topics” (Nassaji & Wells, 2000: 9). Ou seja, estas ações verbais constituem mecanismos conversacionais de negociação sobre o tópico em estudo, que permitem a coconstrução de sentido sobre o tópico em causa.

As sequências interativas transcritas assentam no “diálogo triádico” que, segundo os referidos autores, continua a ser “the dominant discourse genre” (Nassaji & Wells, 2000: 32) e, sobretudo, nos movimentos de *follow-up* que “largely determined how the discourse developed” (Nassaji & Wells, 2000: 10). Todavia, nestas sequências, cabe ao professor realizar movimentos que permitam aos alunos e ao professor “to contribute substantively in an attempt to co-construct understanding of an issue for which there is not a single correct answer and (...) to arrive at a consensus after considering a variety of alternatives (Nassaji & Wells, 2000: 33). A escolha da pergunta inicial tem uma influência importante no modo como a sequência discursiva se desenvolve. Além disso, as questões direcionadas para a negociação permitem eliciar mais contribuições substantivas dos alunos e encorajar a uma maior diversidade de perspetivas do que as perguntas de informação conhecida: “However, the choice of follow-up is even more important” (Nassaji & Wells, 2000: 33).

Nassaji e Wells (2000) consideram que as respostas dos alunos às perguntas da professora são avaliadas nos movimentos de *follow-up*, o que tende a suprimir uma maior participação dos alunos. No entanto, no que respeita às questões de negociação, “many such follow-up moves were encouraging rather than evaluating and did not have this negative effect” (Nassaji & Wells, 2000: 33). Também as sequências que começam com perguntas de informação conhecida “can develop into more equal dialogue, if, in the follow-up move, the teacher avoids evaluation and instead requests justifications, connections or counter-arguments and allows students to self-select in making their contribution (Nassaji & Wells, 2000: 33). Quando isto acontece, “of course, the initial IRF generic structure fades into the background and is replaced, temporarily, by a more conversation-like genre” (Nassaji & Wells, 2000: 33).

Lee (2007) considera que avaliação ou *feedback* avaliativo permite que os alunos se envolvam mais na atividade de compreensão em curso e, desta forma, “the teacher builds the story interactionally through questions and answers (Lee, 2007: 1218).

Atentemos na interação que se segue:

(53)

P: O átrio. E porquê, D.? O átrio da casa é-nos descrito de uma forma muito interessante, o que é que havia no átrio? O que é que havia no átrio?

A1: No Natal era o pinheiro.

P: O pinheiro de Natal, muito bem!

A2: Com bolas de vidro.

P: Com bolas de vidro, muito bem!

A3: Cheio de luzes.

P: Cheio de luzes, muito bem! Muito bem, sim, senhor! E, agora, e, agora, eu vou passar à leitura do capítulo dois, já fiz o resumo do capítulo dois, de uma forma breve, não é?

Qualquer das maneiras...

[Aula n.º 13 – P1]

No primeiro turno, a professora realiza um complexo ilocutório agregado à sequência iniciativa de pergunta-resposta. Produz, assim, um ato ilocutório de pergunta, a partir da repetição da resposta anterior: “O átrio. E porquê, D.?”. Depois faz uma uma asserção avaliativa, com base na qual realiza dois atos ilocutórios de pergunta “O átrio da casa é-nos descrito de uma forma muito interessante, o que é que havia no átrio? O que é que havia no átrio?”, aos quais a aluna responde de forma adequada: “No Natal era o pinheiro”, tendo a professora apresentado o *feedback* avaliativo “O pinheiro de Natal, muito bem!”. Segue-se uma intervenção de outro aluno que completa a informação da colega: “Com bolas de vidro.”, à qual a professora volta a dar *feedback* positivo: “Com bolas de vidro, muito bem!”, e um terceiro aluno intervém, enunciando: “Cheio de luzes.”, completando, assim, a informação eliciada pela professora, o que desencadeia o *feedback* avaliativo “Cheio de luzes, muito bem! Muito bem, sim, senhor!”.

Esta estratégia pedagógica de apresentação do *feedback* positivo, por meio da repetição da resposta dos alunos e dos marcadores discursivos, como “Muito bem” ou “Muito bem, sim, senhor!” é muito recorrente no discurso pedagógico da professora. De acordo com Lee (2007), o terceiro turno apresenta “multiple layers of meaning making as she punctuates the discourse in this pedagogical way for both the content of the lesson and language teaching while steering the discourse interactionally and purposefully” (Lee, 2007: 1219). É na produção do terceiro turno, que as respostas dos alunos são avaliadas, as perguntas são reformuladas, as regras são reforçadas e os erros são corrigidos (Lee, 2007: 1227) e é por meio da resposta da professora “that meaning begins to be created and shared” (Creese, 2006: 439).<sup>66</sup>

O *feedback* tem a função de reduzir as discrepâncias entre um nível de desempenho/compreensão e um objetivo de aprendizagem e, por isso, deve ser específico, ou

---

<sup>66</sup> Na análise do discurso pedagógico enquanto ação social, Creese (2006) destaca três funções da linguagem: (i) a função referencial, que considera a mais importante, “concerned with referring to/or predicating about something within and beyond the immediate context” (Creese, 2006: 440), (ii) a função emotiva que diz respeito às funções expressivas da linguagem e que está relacionada com “a language’s ability to show the *addressers*’ attitude and feeling toward what is spoken about” (*Ibidem*), e (iii) a função conativa que diz respeito à “languages’ capacity to affect *addressees* and get them to act” (*Ibidem*). Refere também a função metalinguística, “which allows language to comment on itself” (Creese, 2006: 440), na medida em que “any language-learning activity draws on this function heavily” (Creese, 2006: 440).

seja, deve fornecer informação que “clarify goals and reduce or remove uncertainty in relation to how well learners are performing a task” (Voerman *et al.*, 2012: 1109). O *feedback específico* (*specific feedback*) deve ser realizado para que os alunos atinjam o nível desejado de desempenho e, por isso, os autores dão-lhe o nome de *discrepancy feedback* (Voerman *et al.*, 2012: 1109). A par deste, o *feedback sobre o progresso na aprendizagem* (*progress feedback*) melhora quer a aprendizagem quer a motivação. Constitui-se como uma forma de comparar o desempenho dos alunos com vista a um objetivo desejável e, ao mesmo tempo, permite enfatizar o que já se alcançou, isto é, “in goal-related feedback it seems appropriate to make a distinction between progress feedback – which emphasises what has already been achieved – and discrepancy feedback – which emphasizes what is yet to be achieved” (Voerman *et al.*, 2012: 1109).

Os enunciados da professora “O pinheiro de Natal, muito bem!”, “Com bolas de vidro, muito bem!” e “Cheio de luzes, muito bem! Muito bem, sim, senhor!” comportam um *feedback positivo* (“positive feedback”) que consiste em “showing support, encouragement, or appreciation” por oposição ao *feedback negativo* (“negative feedback”) “as showing disapproval, or even sarcasm” (Voerman *et al.*, 2012: 1109). Na interação da sala de aula, o *feedback* positivo ou negativo pode ser determinado pelo grau em que o *feedback* confirma ou contradiz a própria avaliação do aluno sobre o seu desempenho (Voerman *et al.*, 2012: 1110).

Por outro lado, o sucesso alcançado pelo aluno na avaliação pode levar o professor a elevar o patamar, apresentando novos desafios e convidando à partilha do conhecimento, como denota a interação que se segue:

(54)

P: Ela tem um ar sisudo, diz a M., e muito bem. Ela tem um ar sisudo. O que é isso, M.?

Explica lá à turma.

A: Um ar sisudo é uma pessoa que tem um ar muito sério.

P: Muito sério, que não se ri.

[Aula n.º 13 – P1]

Nesta sequência, a professora faz a abertura da interação por meio de um complexo ilocutório, específico do contexto de sala de aula de Português, que começa com um comentário avaliativo, seguido de um ato de pergunta e de um ato diretivo com o valor ilocutório derivado de pedido: “Ela tem um ar sisudo, diz a M., e muito bem. Ela tem um ar sisudo. O que é isso, M.? Explica lá à turma.”.

A resposta da aluna: “Um ar sisudo é uma pessoa que tem um ar muito sério.” é repetida pela professora, tendo esta repetição a função de avaliar e ampliar o sentido do que foi dito: “Muito sério, que não se ri.”. O sucesso alcançado pela aluna, na avaliação, leva a professora a

elevanto o patamar, apresentando novos desafios à aluna, e convidando-a à partilha do conhecimento com os colegas. Trata-se de uma estratégia discursiva da professora que reforça a partilha de saberes na coconstrução de sentido dos textos, na aula de Português.

Os atos avaliativos constituem regularidades discursivas do discurso institucional da sala de aula, por meio dos quais a professora estabelece uma *flexibilidade comunicativa* ou *communicative flexibility* (Gumperz, 1997: 14), isto é, “an ability to adapt strategies to the audience and to the signs, both direct and indirect, so that the participants are able to monitor and understand or at least some of each other’s meaning” (Gumperz, 1997: 14).

Ao estudar os quadros ou enquadramentos de interação na avaliação dinâmica (“Dynamic Assessment”) ou DA,<sup>67</sup> M. Phoener e R. Compernelle (2011) consideram que, no desenvolvimento da atividade de aprendizagem de uma língua, os professores, enquanto mediadores, “negociate the tasks with learners as co-participants” (Phoener & Compernelle, 2011: 184). Nesta perspectiva, o sucesso baseia-se no que designam “*collaborative and cooperative interactional frames*” (Phoener & Compernelle, 2011: 184), tendo em conta que “Collaborative framing involves working with learners through the assessment, thus foregrounding engagement in the assessment task” (Phoener & Compernelle, 2011: 184).

Segundo os autores, “it is precisely through the mediator’s efforts to co-construct collaborative and cooperative interactional frames with learners that new learner understandings emerge” (Phoener & Compernelle, 2011: 184). Ou seja, “it is the shifting from one frame to another and back again – a process that requires careful attention to learner needs, frustrations and efforts – that marks DA as developmental, diagnostic activity” (Phoener & Compernelle, 2011: 184). A avaliação dinâmica ou DA “diagnosis and enrichment are not distinct activities but co-occur in interaction” (Phoener & Compernelle, 2011: 184).

No contexto de sala de aula,

teaching and assessment are often understood to be more closely related than in formal testing situations. It is here where we see the value of identifying collaborative and cooperative frames. In practice, these frames may allow teachers, for example, to target the points of activity in which mediation was intended to gauge learner responsiveness for diagnosis purposes.

(Phoener & Compernelle, 2011: 196)

---

<sup>67</sup> M. Phoener e R. Compernelle (2011) explicam que “DA draws specifically upon Vygotsky’s (1978) proposal of the Zone of Proximal Development (ZPD), famously described as the difference between what individuals are capable of doing independently and what becomes possible when working with others. Observation of the former, Vygotsky reasoned, may prove adequate for understanding abilities that have completed their development but reveals nothing of those abilities that are still developing. Interpreting abilities in the process of their formation requires interaction with learners, and specifically the provision of mediation as they struggle to accomplish what they cannot achieve independently.” (M. Phoener e R. Compernelle, 2011: 183).

As estratégias de avaliação/diagnóstico do desempenho dos alunos e de enriquecimento/aprofundamento das aprendizagens, nas aulas de Português, por meio de perguntas e respostas desenvolvem-se em enquadramentos colaborativos e cooperativos pelos participantes na interação como denotam as sequências transcritas *supra*.

Alba-Juez e Mackenzie (2016) fazem referência ao modelo de avaliação desenvolvido por Martin & White (2005) conhecido por “Appraisal Model”, considerando-o “the most elaborate and fully developed model of evaluation in the literature to date” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 231). Os seus autores definem-no como um sistema interpessoal que ocorre ao nível do discurso semântico, dividindo-se em três subsistemas ou domínios principais:

(i) *Attitude*: the subsystem concerned with our feelings, including emotional reactions, judgements of behavior, and evaluation of things. It is divided into three further subsystems: *Affect*, *Judgement* and *Appreciation*. *Affect* is concerned with registering positive and negative emotions or feelings; *Judgement* deals with attitudes towards people’s behavior which we praise or criticize; and *Appreciation* involves evaluations of things (semiotic and natural phenomena); (ii) *Engagement*: the subsystem dealing with the source of attitudes and the play of voices in discourse; (iii) *Graduation*: the subsystem concerned with adjusting the gradability of an evaluation.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 231)

A avaliação é caracterizada por um “complex, pragmatic dynamical phenomenon that has many faces” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 233), pois ela pode:

a) be overt or covert, b) be placed at different points along the continuum on the polar evaluative positive/negative axis, c) express one, two or more different values or parameters at the same time, and d) permeate all the linguistic levels.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 231).

A Teoria da Avaliação incorporara a emoção nos seus esquemas conceptuais e inclui um subsistema de Afeto que envolve emoções entre o subsistema mais amplo da Atitude (cf. Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237). Nesta perspetiva, a comunicação verbal desempenha um papel fundamental na expressão das atitudes e emoções, sendo a avaliação uma estratégia pedagógica que está intimamente ligada às emoções e à função expressiva da linguagem (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 236). Também B. Rymes (2009) considera que as atividades, como, por exemplo, a leitura de histórias, nas aulas, estão associadas às emoções que suscitam nos alunos, e é este tipo de paixão emocional que impulsiona o trabalho intelectual. Por conseguinte, afirma que “classrooms are as much about knowledge as they are about emotions” (Rymes, 2009: 219) e coloca aos docentes o seguinte desafio: “Look for both kinds of language, and use your discourse analysis to investigate how affective and epistemic stance markers function across subjects and participant structures in your classroom” (Rymes, 2009: 219).

#### 4.2.4. As paráfrases e reformulações

Na linha de Mercer (1994: 105), Creese (2006) refere que os professores parafraseiam o

que os alunos dizem de modo a que estes apresentem um discurso mais compatível com o discurso educacional (Creese, 2006: 439). Além disso, os professores reconstróem o que os alunos fazem em sala de aula com vista a representar eventos que se adequam ao enquadramento pedagógico (Creese, 2006: 439). As interações *infra* denotam a coocorrência de paráfrases e de reconstruções ou resumos sobre o tópico trabalhado na aula:

(55)

P: Então, quem é que lhe destruiu aquela ideia de que os anões existiam?

A1: A criada.

P: A criada Mariana. E Isabel acreditou?

A2?: Não.

P: Então, o que é que a Isabel fez, depois que a Mariana tinha dito que não existiam anões?

A3?: Procurou entre as pedras.

P: Esteve à procura entre as pedras, andou a procurar e a procurar anões até... Só que...

[Aula n.º 7 – P3]

A professora inicia esta sequência com a realização de um ato literal de pergunta para consolidação do tópico em estudo: “Então, quem é que lhe destruiu aquela ideia de que os anões existiam?”, ao qual um aluno responde que fora “A criada.”. No movimento de *follow-up*, a professora reitera a resposta do aluno e amplia-a, identificando a criada pelo nome. Ou seja, a professora completa a informação de que tinha sido “A criada Mariana”, e logo depois, realiza outro ato literal de pergunta: “E Isabel acreditou?”, tendo obtido a resposta expectável “Não”. A professora volta a realizar outro ato ilocutório de pergunta: “Então, o que é que a Isabel fez, depois que a Mariana tinha dito que não existia anões?” e um aluno responde de forma adequada que Isabel “Procurou entre as pedras.” No movimento de *follow up*, a professora recorre à paráfrase do enunciado do aluno, no entanto, esta não se circunscreve ao conteúdo já expresso pelo aluno, mas procede à sua ampliação, para uma melhor compreensão do tópico, como denota o enunciado “Esteve à procura entre as pedras, andou a procurar e a procurar anões até... Só que...”, para explicitar assim o sentido do texto e a resposta do aluno: “Procurou entre as pedras”. Esta sequência interativa constitui uma troca de ensino (Sinclair & Coulthard, 1978: 49), na medida em que os enunciados evidenciam os passos por meio dos quais a lição avança (Sinclair & Coulthard, 1978: 49).

Na interação seguinte, coocorrem atos de pergunta, reformulações, conclusões e paráfrases realizados nos movimentos de *feedback* ou *follow-up* que a professora vai fornecendo aos alunos e que contribuem para a reconstrução do tópico trabalhado:

(56)

P: No ano, exatamente, uma vez por ano, isso mesmo. Então, o Pté, este ano, decidi colocar verniz no seu barco de papel, vamos ver por que seria, não sei muito bem, será que, será que,

qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham? Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz? Diga lá, A.R.

A1: Pra ele não se afundar.

P: Para o barco não se afundar, e mais, J.

A2: Para o barco não ficar, assim, tão molhado.

P: Para o barco não ficar muito molhado, porque era de papel. A.

A3: Se o barco, tipo, ficasse muito molhado, podia-se afundar, e com o verniz não fica muito molhado e fica a flutuar.

P: Portanto, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.

A4: É como das nossas unhas.

P: Era uma camada protetora, diz a S.

A4: Tornava o barco mais sólido.

P: Tornava o barco mais sólido, sim senhor, muito bem!

[Aula n.º 8 – P1]

A professora dá início à interação com uma sequência discursiva que, regularmente, ocorre nestes contextos, na qual realiza um ato de avaliação de uma intervenção anterior de um aluno e, logo depois, faz uma intervenção de relance sobre o tópico em estudo, assinalando o fim de um estágio e o início de um novo estágio da lição (Sinclair e Coulthard, 1978: 49), por meio da asserção: “Então, o Pté, este ano decidi colocar verniz no seu barco de papel, vamos ver por que seria, não sei muito bem”. A expressão “não sei muito bem” visa estimular os alunos à participação na atividade de compreensão textual, por meio de respostas adequadas ao sentido do texto. Trata-se de uma expressão mitigadora ou modalizadora ao serviço de uma modalidade epistémica no domínio da incerteza, à qual a professora recorre para manifestar aparente desconhecimento ou incerteza, colocando-se numa situação de maior proximidade com os alunos, para que se sintam mais à vontade em responder às questões.

A partir desta asserção, a professora formula perguntas que sucessivamente vai reformulando e termina o seu turno, seleccionando um aluno a quem dá a vez de elocução: “...será que, será que, qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham? Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz? Diga lá, A.R.”.

Na perspetiva de F. Menéndez (2002), a reformulação<sup>68</sup> é

uma operação de carácter multifacetado, em que se entrecruzam pontos de vista diferentes, que variam segundo a focalização se realiza por parte do enunciador, do co-enunciador, do receptor, ou se localiza nas características sócio-políticas e ideológicas do momento da enunciação ou do momento da recepção. É desta multiplicidade de pontos de partida para o estudo da reformulação que decorre a sua predisposição para ser objecto de estudo de uma perspetiva de análise do discurso.

(Menéndez, 2002: 277)

As reformulações dividem-se fundamentalmente em dois grandes grupos: as que integram a “hetero-reformulação” e as que se agrupam na “auto-reformulação” (Menéndez, 2002: 278). A

---

<sup>68</sup> Fernanda Menéndez (2002) considera que a reformulação é “um dos aspectos do ‘pôr em discurso’ menos estudado em Português” (Menéndez, 2002: 277).

reformulação “resulta de um mecanismo duplo que é ao mesmo tempo de avaliação e de interpretação do ‘já dito’” (Menéndez, 2002: 283). Estamos perante “operadores de reformulação” que não têm “necessariamente existência verbal, podendo funcionar como organizadores do fio do discurso e estruturantes textuais através da prosódia, da ironia, das inferências ou da pontuação” (Menéndez, 2002: 283).

As ações humanas, na interação quotidiana, são caracterizadas “by the routine occurrence of trouble ‘hitches’, misunderstandings, ‘errors’, and other infelicities” (Hayashi *et al.* 2013: 1), sendo, por isso, reconhecidos como parte integrante de um domínio da conduta humana ao qual Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) designam “the organization of repair” (Hayashi *et al.*, 2013: 1). A organização da reparação refere-se a um conjunto de “systematically-organized, party-administered practices through which a conversation’s participants manage such inescapable contingencies” (Hayashi *et al.*, 2013: 9).

A *reparação* consiste num recurso interacional “in self-initiated, same-turn repair” (Schegloff, 2013: 41). As práticas através das quais os participantes iniciam e gerem a reparação estão organizadas “by reference to the trouble source turn” (Hayashi *et al.*, 2013: 9), a que Schegloff (1992) designa espaço de oportunidade de reparação ou “repair opportunity space”. Por autorreparação ou “self-repair” entende-se “*the systemic or interactional import that may be understood to inform the doing of a same turn repair in any given instance*” (Schegloff, 2013: 41). Raymond e Heritage (2013) defendem que o sistema da tomada de turnos se adapta às exigências dos contextos institucionais e que a autorreparação “may also be adapted in accordance with institutionally specific tasks and constraints” (Raymond & Heritage, 2013: 192).

Na perspetiva de Drew *et al.* (2013), a *autorreparação* “concerns the selection of the appropriate form of action, for the particular sequential environment in which it is being conducted” (Drew *et al.*, 2013: 75; *itálico do original*). No que respeita às perguntas, os autores salientam que os locutores as orientam para as formas mais apropriadas, de acordo com as circunstâncias interacionais específicas e apresentam dois objetivos principais no que respeita à autorreparação: o primeiro consiste em mostrar que a autorreparação “provides a particular, and generally overlooked, comparative ‘methodology’ for exploring and understanding the work that goes into constructing a turn at talk” (Drew *et al.*, 2013: 92). Na autorreparação, “we can discern in self-repair speakers’ orientation to how best to construct turns for their sequential environment, to do the interactional work they are designed to perform” (Drew *et al.*, 2013: 92).



O segundo objetivo visa colocar em evidência que existe “a *systematic* basis for (some) self-repairs or rather we have explored one systematic basis for self-repair; there are no doubt, many others” (Drew *et al.*, 2013: 92). Esta base sistemática surge da ação que o locutor vai conduzindo num determinado turno, “and how action should ‘appropriately’ be constructed” (Drew *et al.*, 2013: 93).

As reformulações da professora, em (56), são atos de autorreparação realizados por meio de mecanismos de substituição ou “replacing” (Schegloff, 2013: 43), isto é, a professora substitui as expressões interrogativas “será que, será que” por dois atos ilocutórios de pergunta: “qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham?”. Nesta perspectiva, “the term ‘replacing’ is meant to refer to a speaker’s substituting for a wholly or partially articulated element of a TCU-in-progress another, different element, while retaining the sense that ‘this is the same utterance’” (Schegloff, 2013: 43).

Para além deste mecanismo, a professora também recorre ao que o autor chama “reformatting” ou *reformatação* que, segundo Schegloff (2013), tem como ponto de partida aspetos gramaticais. As expressões interrogativas de resposta Sim/Não ou (“Yes/No answer”) são reformatadas (“reformatted”) (Schegloff, 2013: 62) em perguntas iniciadas pelos pronomes interrogativos “qual?” e “o quê?”, denotadas no enunciado: “qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham?”. No mesmo enunciado, a professora realiza dois atos literais de pergunta, em que a segunda repete uma parte da primeira e incorpora uma questão adicional: “Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz?”. A este mecanismo ou operação, o autor dá o nome de inserção (“inserting”) (Schegloff, 2013: 45). A inserção ocorre na vez conversacional em progresso (“TCU-in-progress”),<sup>69</sup> “but incorporates an additional word or phrase” (Schegloff, 2013: 47).<sup>70</sup> Trata-se, segundo o autor, de uma alteração (“alteration”) (Schegloff, 2013: 47) não porque algo estava errado e tinha de ser reparado ou corrigido, mas porque poderia ser realizado de uma forma melhor por meio de uma alteração

<sup>69</sup> TCU significa “Turn Constructional Unit” (Schegloff, 2013: 47).

<sup>70</sup> Schegloff (2013) identifica dez processos ou mecanismos de autorreparação na mesma vez de elocução: “replacing”, “inserting”, “deleting”, “searching”, “parenthesizing”, “aborting”, “sequence-jumping”, “recycling”, “reformatting” e “reordering” (cf. Schegloff, 2013: 43-68). Segundo o autor, “replacing, inserting, deleting, searching, parathesizing, aborting, and recycling” (Schegloff, 2013: 64) são operações de primeira ordem ou “first-order operations”: they name the basic *prima facie* job being done on the TCU-or turn-in-progress” (Schegloff, 2013: 64).

“By ‘second-order operations’, I mean repairs which *could* be understood in the terminology of the first-order operations, but whose analysis would have missed the point it left at that” (Schegloff, 2013: 64).

(Schegloff, 2013: 47).<sup>71</sup> Na conversa em interação, o locutor “may find that saying the thing they are in the course of saying could be better realized by this or that change, they are not so much ‘repairing’ as they are ‘altering’” (Schegloff, 2013: 47).

Às respostas adequadas dos alunos: “Pra ele não se afundar.”, “Para o barco não ficar, assim, tão molhado.”, seguem-se atos avaliativos, realizados por meio da repetição de cada uma das respostas, a par dos quais coocorrem justificações “Para o barco não ficar muito molhado, porque era de papel. A.”, conclusões “Portanto, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar.”, paráfrases “Era uma camada protetora, diz a S.” e termina a sequência discursiva com um ato avaliativo, no qual repete a resposta do aluno e expressa explicitamente a avaliação: “Tornava o barco mais sólido, sim senhor, muito bem!”. Todavia, a professora não se apercebe de que o adjetivo “sólido” usado pelo aluno não seria o mais indicado, devendo tê-lo substituído pelo adjetivo “resistente”, na medida em que é esta a função do verniz colocado no barco de papel.

O uso do marcador discursivo “portanto”, no enunciado da professora, sinaliza a conclusão do enunciado do aluno: “Se o barco, tipo, ficasse muito molhado, podia-se afundar, e com o verniz não fica muito molhado e fica a flutuar.”, “Portanto, o verniz era uma proteção, pra ele não se molhar e pra ele não se afundar”. Os marcadores discursivos sinalizam uma relação entre o segmento que apresentam (S2) e o segmento anterior (S1) e são, segundo Fraser (1999), “a pragmatic class, so defined because they contribute to the interpretation of an utterance rather than to its propositional content” (Fraser, 1999: 946). O autor explica que eles têm “a core meaning which is procedural, not conceptual, and their more specific interpretation is ‘negotiated’ by the context, both linguistic and conceptual” (Fraser, 1990: 950).

É nos movimentos de *feedback* ou *follow-up* que a professora vai avaliando e, simultaneamente, reconstruindo com os alunos o tópico em estudo, por meio de perguntas, reformulações, conclusões, reiteraões e paráfrases e são esses movimentos que conduzem a uma “extended discussion” (Nassaji & Wells, 2000: 31) que permite aos participantes na interação pedagógica a coconstrução das aprendizagens.

O *feedback* consiste na informação fornecida pelo professor “*concerning the performance or understanding of the student, with reference to a goal and aimed at improving learning*” (Voerman *et al.*, 2012: 1108; itálico do original). A organização sequencial da conversação

---

<sup>71</sup> Tradução livre da autora. No original: “(...) it is not that something was wrong and had to be fixed, but it could be better realized by an ‘alteration’” (Schegloff, 2013: 47).

revela os processos e as contingências das práticas pedagógicas de que a professora dispõe no decurso da interação, ao relacionar as respostas dos alunos com o conteúdo a ser trabalhado (Lee, 2007).

No processo de ensino, o terceiro turno do professor ajuda-nos

to see that classroom interactions become orderly, reliable, and thus stable, not in the regularities of conceptual categories, but through the competent work of understanding by the teachers and their students who make sense of and act on each and every turn in the course of their interaction.

(Lee, 2007: 1210)

É ao lidar com as contingências interacionais que encontramos “the practical life of classroom teaching and learning and their action and activities” (Lee, 2007: 1210). Por isso,

teachers who reformulate their elicitations, who seek clarification, who check for confirmation, and who always explicitly acknowledge and encourage student contributions in their third turn (or F in the IRF pattern) are more likely to maximise student learning potential than those who do not (Hall and Walsh, 2002; Mackey, 2006).

(Liu, 2008: 93)

Todavia, as paráfrases e as explicitações não são feitas apenas pela professora mas também são solicitadas aos alunos, como denota a sequência discursiva que se segue:

(57)

P: E que mais? O que é que ele nos diz sobre os anões? Além de que viajam com os pássaros, que os anões vivem quinhentos anos, qual é a outra característica muito importante, S.?

A1: Eles memorizam tudo muito facilmente.

P: Muito bem!

A2: Por exemplo, ouvem e...

P: Tudo aquilo que ouvem...

A3: Fica pra sempre gravado na cabeça.

P: Muito bem, sim, senhora!

[Aula n.º 22 – P1]

O primeiro turno é iniciado pela professora, por meio do qual realiza três atos ilocutórios de pergunta, com a nomeação de uma aluna, a quem dá a vez de elocução: E que mais? O que é que ele nos diz sobre os anões? Além de que viajam com os pássaros, que os anões vivem quinhentos anos, qual é a outra característica muito importante, S.?. A resposta adequada apresentada pela aluna (A1): “Eles memorizam tudo muito facilmente.” é avaliada no terceiro turno pela professora “Muito bem!” mas, em vez de realizar novos atos de pergunta, a professora permite que os alunos façam as suas intervenções acerca do tópico: “Por exemplo, ouvem e...”, limitando-se a fazer uma reformulação, quando o aluno (A2) revela dificuldade em expressar-se com o segmento “Tudo aquilo que ouvem...”, facilitando-lhe a conclusão do sentido do seu enunciado: “Fica pra sempre gravado na cabeça.” (A3).

Esta interação revela que a tomada da palavra é “negociada momento a momento” (Castro, 1991: 88), na coconstrução do sentido dos textos e que “a interação verbal é regulada por um princípio constitutivo que se traduz na sucessão dos sujeitos no exercício na função de locutor” (Castro, 1991: 88).

As trocas comunicativas estão sujeitas a “constrangimentos rituais” (Goffman) que, muitas vezes, entram em conflito quando se confrontam obrigações pessoais e deveres para com os outros e, por isso, os comportamentos dos interactantes são permanentemente submetidos a constrangimentos duplos, sendo o elogio um exemplo paradigmático. A par do elogio encontra-se a troca reparadora, como o pedido de desculpa: “s’excuser, c’est menacer sa propre face positive, mais ne pas s’excuser, c’est refuser de réparer l’offense commise, donc menacer la face positive de l’autre...” (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1987: 46). A troca reparadora implica um trabalho de figuração, na medida em que “sert à parer aux ‘incidents’, c’est a dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face” (Goffman, 1974: 15).

À semelhança do que acontece na conversação do quotidiano, na sala de aula, os problemas na comunicação face a face requerem a realização de “trocas reparadoras” (Goffman, 1973), ou seja, atos de reformulação, retificação e pedidos de desculpa (cf. Almeida, 2012a: 164). A *reformulação* é uma estratégia discursiva muito frequente no *corpus* que permite ao locutor alterar ou ajustar o seu discurso de modo a que os interlocutores compreendam mais facilmente o que lhes é transmitido. As sequências interativas que se seguem constituem exemplos das *estratégias de reformulação* por parte da professora:

(58)

P: Isabel decide construir uma casa para o anão. Então vamos só pensar nesta frase. “Isabel decide construir uma casa para o anão”. Onde é que será, que vocês imaginam, onde é que vocês imaginam que a Isabel decidiu construir uma casa para o anão?

A1: Numa árvore.

P: Numa árvore. E como é que será esta casa?

A2: Pequena.

P: Pequena, que era para o anão.

[Aula n.º 7 – P3]

No primeiro turno desta interação, a professora faz uma *intervenção de relance do tópico*, por meio de uma asserção seguida de uma citação, a partir da qual elabora um ato de pergunta. Neste ato ilocutório, coocorre uma reformulação, que consiste na alteração da estrutura sintática da primeira parte do enunciado: “Onde é que será, que vocês imaginam,”, dando origem à segunda parte, sintaticamente mais correta “onde é que vocês imaginam que a Isabel decidiu construir uma casa para o anão?”, cujo objetivo é explicitar ou tornar mais compreensível a

pergunta e, assim facilitar a resposta dos alunos.

Nesta interação, verifica-se a ocorrência da *autorreparação*, constituída pela operação de “inserting” (Schegloff, 2013: 45) ou inserção que, como vimos acima, consiste na operação através da qual o locutor realiza uma repetição total ou parcial, mas introduzindo, simultaneamente, uma palavra ou frase adicional. A professora também recorre ao mecanismo de “deleting” (Schegloff, 2013: 47) ou *supressão* de um elemento já articulado no mesmo turno: “será”, dando lugar ao enunciado: “onde é que vocês imaginam que a Isabel decidiu construir uma casa para o anão?”. Este mecanismo conversacional usado pela professora é, de acordo com Schegloff (2013), “far less common than most of the repair operations” (Schegloff, 2013: 47).

Na interação da aula, a professora realiza atos de autorreparação, ou “self-repair”, na medida em que “corrects the error, or the error in progress [...] not in order to correct a mistake, but for some other interactional ‘purpose’” (Drew *et al.*, 2013: 73), pois “in constructing their turns at talk speakers orient to sequence, action and their recipient(s)” (Drew *et al.*, 2013: 71). Enquanto a reparação é muitas vezes usada “to fix problems of hearing, speaking, and understanding – that is, in the maintenance of intersubjectivity – it is also a vehicle for social action” (Hayashi *et al.*, 2013: 22).

Sobre a autorreparação e a construção da ação na interação, Drew *et al.* (2013) apresentam três tópicos a ter em conta:

- (i) Self-repairs give us access to the work of constructing a turn – they bring to the interactional surface the work in which speakers engage in order to construct the action.
- (ii) The action is constructed with respect with to its interactional environment and sequential placement or position.
- (iii) Self-repairs provide the evidence that speakers orient to what are, and are not, the appropriate forms – that is, to the normative character of constructing social actions”.

(Drew *et al.*, 2013: 93)

Os autores consideram que na realização linguística existem evidências cruciais de relações normativas entre a estrutura do turno e a sequência ou interação, na medida em que “it is through self-repair that we see speakers orient to what is the appropriate form to do *this* action in *this* sequential place” (Drew *et al.*, 2013: 93).

A estrutura linguística com a forma verbal no futuro (“E como é que será esta casa?”) permite a interpretação de que se trata de um ato diretivo delicado (semelhante ao uso do condicional nos atos assertivos). Isto porque, ao contrário dos atos assertivos, os diretivos pertencem à categoria de FTAs ou atos ameaçadores (cf. Brown & Levinson, 1987: 65-66; Haverkate, 1992: 513). Deste modo, a intenção do locutor é mitigar a força ilocutória da pergunta e o objetivo ilocutório que deseja alcançar implica, entre outras, aceitar a autoridade do locutor,

ou seja, da professora (cf. Haverkate, 1992: 505).

(59)

P: Pronto. É uma unidade de medida, como o metro, como... outra unidade de medida. Portanto, légua... é uma unidade de medida.

A: Eu não conheço.

[Aula n.º 15 – P2]

A professora usa o marcador “portanto” com o objetivo de reformular o que foi dito na asserção anterior, concluindo a ideia de que “Portanto, légua... é uma unidade de medida.” e, por isso, esta asserção conclusiva é também uma reformulação parafrástica de redução.

O *corpus* constituído e delimitado no presente trabalho revela que o uso do marcador “portanto” é muito frequente no discurso pedagógico e, como se observa no exemplo que se segue, é suscetível de ocorrer mais do que uma vez no mesmo enunciado:

(60)

P: Exatamente. Bom! Então, vamos lá ver. Temos logo, aqui, no início: “Era uma vez uma quinta cercada de muros, tinha arvoredos maravilhosos e antigos. Lagos, fontes, jardins, pomares, bosques...” Cá está! A floresta é o... é composta, já, por aquele bosque que já nos vai ser descrito, com mais pormenor, no capítulo dois, não é? Fica dentro da floresta. Não é? E tinha um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até o mar, portanto, esta floresta é composta por pinhal e por outras árvores também, e este pinhal ia quase até ao mar. A quinta ficava nos arredores de uma cidade, portanto, descreve-nos aqui o espaço onde... Localizemos, então, esta história no espaço, onde é que se passa esta história?

A: Numa quinta.

[Aula n.º 13 – P1]

Nesta sequência, no exemplo (60), o enunciado da professora começa com um ato avaliativo “Exatamente. Bom!” e nele coocorre uma intervenção de relance por meio de duas asserções explicativas sobre o tópico em análise: “! Então, vamos lá ver. Temos logo, aqui, no início: “Era uma vez uma quinta cercada de muros, tinha arvoredos maravilhosos e antigos. Lagos, fontes, jardins, pomares, bosques...” Cá está! A floresta é o... é composta, já, por aquele bosque que já nos vai ser descrito, com mais pormenor, no capítulo dois, não é? Fica dentro da floresta. Não é? E tinha um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até ao mar”, sendo a terceira asserção uma frase conclusiva das duas anteriores, assinalada pelo marcador discursivo “portanto” que remata a ideia das asserções anteriores: “portanto, esta floresta é composta por pinhal e por outras árvores também, e este pinhal ia quase até ao mar.” O mesmo marcador de reformulação é utilizado uma segunda vez neste enunciado também como função parafrástica, na medida em que reformula, parafraseando, o que foi dito na primeira parte do enunciado: “A quinta ficava nos arredores de uma cidade, portanto, descreve-nos aqui o espaço onde...” a ação da história se desenrola.

No exemplo (59), a professora usa o marcador “portanto” com o objetivo de reformular o que foi dito na asserção anterior, concluindo a ideia de que “Portanto, légua... é uma unidade de medida.” e, por isso, esta asserção conclusiva é também uma reformulação parafrástica de redução.

Nas aulas, as reformulações discursivas ocorrem não só nos enunciados da professora mas também nos enunciados dos alunos:

(61)

P: Estação do ano. E por que é que ela nos diz, por que é que ela nos diz que na adega cheirava a outono? Eu quero outros meninos a responder. M.! A dada altura lembram-se, J., diz lá. Ajuda a M.

A: Porque a adega cheirava sempre a vinho, e às frutas que tinham sido colhidas, portanto, cheiravam sempre a outono.

[Aula n.º 13 – P1]

O aluno responde a uma pergunta da professora por meio de duas asserções, em que a segunda é a conclusão da primeira, expressa pelo marcador discursivo “portanto”: “Porque a adega cheirava sempre a vinho, e às frutas que tinham sido colhidas, portanto, cheiravam sempre a outono.” Trata-se de um marcador de reformulação parafrástica de redução, por oposição ao marcador de reformulação parafrástica de expansão, na medida em que “les sèmes de l’énoncé-source (dont le signifiant est plus étendu) sont ‘condensé’ dans le (les) sémème(s) de l’énoncé-doublon” (Gülich & Kotschi: s/d: 328). A paráfrase tem um caráter essencialmente interativo: “les différents types de paraphrases sont des moyens pour résoudre différents types de problèmes communicatifs” (Gülich & Kotschi: s/d: 341) e os marcadores parafrásticos consistem em “phénomènes essentiellement interactifs” (Gülich & Kotschi: s/d: 341) que ocorrem ao nível das relações e da cooperação entre os interlocutores (cf. Gülich e Kotschi: s/d: 341).

Além de “portanto”, outros marcadores parafrásticos ocorrem com frequência no *corpus*, como, por exemplo, a expressão “quer dizer”, denotada nesta sequência discursiva:

(62)

P: Disse, disse. É só pra vocês registarem. E depois, na página 14, logo na terceira linha, aparece: “Galgou as escadas.” O que é que será isso do galgou?

A: Saltou.

P: Saltar, exatamente, pulou as escadas a quatro e quatro e pulou para a quinta, quer dizer, significa que ia pulando as escadas de quatro em quatro. E é mesmo, com pressa.

[Aula n.º 7 – P3]

Após a elaboração da pergunta pela professora sobre o tópico em estudo, um dos alunos responde e, de imediato, a professora dá o *feedback* avaliativo e realiza uma intervenção-réplica, expandindo o seu enunciado para clarificar o significado em questão. Para isso, recorre à expressão “quer dizer” que consiste num marcador parafrástico de extensão, uma vez que

“l’énoncé-doublon manifeste une plus grande complexité de son signifiant et par là comporte un plus grand nombre de traits sémantiques (sèmes) que l’énoncé-source auquel il se réfère” (Gülich e Kotschi s/d: 328).

Deste modo, no contexto de sala de aula, o quadro interlocutivo que consiste nas expectativas dos interactantes sobre a construção da atividade comunicativa e na forma como produzem e interpretam os enunciados é apresentado pelo contexto, enquanto fator fundamental na interação (Gumperz, [1982], 1989a, 2002). O contexto constitui um conjunto de representações que os interactantes constroem na atividade comunicativa, com base na competência enciclopédica, a partir dos *indícios de contextualização* que utilizam. Estes indícios consistem no emprego pelos interlocutores de signos verbais e não-verbais que interligam o que se diz num determinado tempo e num dado lugar ao conhecimento do mundo que eles têm (Gumperz 1989b: 211) e, por isso, são os indícios de contextualização que permitem a interpretação dos enunciados transcritos.

As pistas de contextualização “constituem as pistas sociolingüísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação” (Ostermann, 1999: 369). Segundo a autora, Gumperz salienta que as pistas de contextualização “são internalizadas pelos falantes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é relevante para uma determinada interpretação, num específico momento” (Ostermann, 1999: 369).<sup>72</sup>

#### 4.2.5. Ações da professora: os atos de pergunta, as sequências de justificação e os marcadores discursivos realizados

Na perspectiva do modelo da Análise Conversacional, as “*identidades discursivas relevantes para a ação, associadas ao dispositivo conversacional*” (Sacks, 1995; Almeida, 2015: 77; itálico do original) são construídas na estrutura sequencial do discurso dos interactantes. São as *identidades discursivas*, professora e alunos, “que permitem a realização de tarefas como perguntar e responder e outras ações relevantes para a sequencialidade discursiva” (Almeida, 2015: 29). As *identidades situadas*<sup>73</sup> “são orientadas pelas posições institucionais que os

---

<sup>72</sup> Sousa (2011) explica que, para Gumperz (1982, 1989), “o processo inferencial é baseado em construções hipotéticas, pois o conhecimento pressuposto ou “conhecimento do mundo” é reinterpretado na conversa, sendo construído social e interaccionalmente. Logo, ele é culturalmente situado” (Sousa, 2011: 200).

<sup>73</sup> Às *identidades discursivas* Zimmerman (1998) designa *identidades situadas* (Almeida, 2015: 77).



interactantes assumem” (Almeida, 2015: 77). No que respeita à professora, uma das tarefas inerentes à sua posição institucional é a de fazer perguntas.

Segundo Rodrigues (1998), nos trabalhos de Searle, está omissa o facto de a pergunta “não criar expectativas acerca de um determinado acto comportamental ou acontecimento, mas sim acerca de um certo comportamento verbal por parte do alocutário” (Rodrigues, 1998: 27) e que se insere num tipo de interação que “se esgota e satisfaz ao nível verbal” (Rodrigues, 1998: 27) em termos paradigmáticos. Deste modo, a pergunta pressupõe a presença de um qualquer interlocutor, “cujo futuro desempenho prepara por um lado e exige por outro e, neste sentido, institui uma obrigação jurídica: a de responder” (Rodrigues, 1998: 27). A pergunta obriga o locutor a estabelecer laços sociais com os outros e constitui “um dos meios de salvaguardar a face e de manter inatingido o ritual social, bem como de negociar os papéis e os estatutos sociais de cada um dos participantes na interacção” (Rodrigues, 1998: 27).

De acordo com Rodrigues (1998), a pergunta deve ser estudada no contexto particular de cada interação verbal em que ocorre, na medida em que “cada género de diálogo põe em cena diferentes modos de questionar” (Rodrigues, 1998: 28). Sendo o contexto “uma situação única e irrepetível” (Rodrigues, 1998: 28) com influência no comportamento das perguntas que emergem do discurso “compreender-se-á que um inquérito judicial, uma aula, uma entrevista, ou uma conversa de vizinhos, por exemplo, se processam de forma muito diferente e que cada uma destas interacções faz intervir diversas modalidades de questionamento” (Rodrigues, 1998: 28). Deste modo, a avaliação correta deste tipo de enunciados implica ter em consideração “as relações de poder entre os interlocutores, o tipo de interacção verbal em que eles surgem e a finalidade que L1 lhes atribui” (Rodrigues, 1998: 28).

Perante a diversidade de tipologias de perguntas, distinguem-se três grandes grupos, a partir de uma base formal, essencialmente sintática: totais, parciais e alternativas.

#### A pergunta total

gera um enquadramento proposicional em que a proposição subjacente (p) tem um valor de verdade (uma polaridade) não especificado, o qual só será clarificado pela resposta que atribui um valor de verdade à proposição, isto é, só o co-enunciador pode dar à pergunta o estatuto de verdadeira proposição, na medida em que enquanto pergunta ela não o é realmente.

(Rodrigues, 1998: 36-37)

A resposta a uma pergunta total ou “a uma pergunta ‘sim/não’ é um ‘sim’ (ou um substituto verbal em português), um ‘não’, ou qualquer outra expressão que os substitua, podendo qualquer um destes segmentos ser acompanhado por um elemento modal” (Rodrigues, 1998: 37). A sequência *infra* constitui um exemplo de pergunta total:

(63)

P: Efetivamente, eles tinham, eles tinham o direito de tirar a vida aos outros?

AA: Não!

A: São seres vivos, professora!

[Aula n.º 24 – P1]

Uma vez que o conjunto de respostas possíveis a uma pergunta total é mínimo ou fechado, esta pergunta também se designa ‘pergunta fechada’, por oposição à pergunta parcial, conhecida por ‘pergunta aberta’, pois aceita como resposta inúmeras possibilidades, pelo menos, teoricamente (Rodrigues, 1998: 38). As perguntas parciais “são portadoras de conteúdos pressuposicionais bastante precisos e, sobretudo, bastante constritores no que concerne o discurso subsequente”, em particular, devido à variável que comportam. Estas perguntas “antecipam uma resposta que basicamente consiste numa proposição relevante e numa especificação da variável, mas essa resposta tem de estar contida dentro dos limites da estrutura pressuposicional constituída pela pergunta” (Rodrigues, 1998: 38), como neste exemplo:

(64)

P: O que é um carpinteiro, G.?

A: Um carpinteiro é um... é um senhor que faz coisas de madeira, que trabalha...

[Aula n.º 24 – P1]

A pergunta alternativa “explicita sempre as duas (ou mais) possibilidades de resposta que se lhe podem seguir, deixando a L2 a hipótese de optar por uma dessas alternativas. Este tipo de pergunta apresenta, portanto, duas ou mais alternativas a L2, uma das quais é suposta ser seleccionada como resposta” (Rodrigues, 1998: 48), como denota a sequência que se segue:

(65)

P: Exatamente. “Os bandidos saltaram todos em simultâneo.” Saltaram das... árvores todos em simultâneo ou simultaneamente. Como é que preferem: todos em simultâneo ou simultaneamente?

A1: Simultaneamente.

A2: Saltaram todos de cima das árvores em simultâneo.

[Aula n.º 17 – P2]

Além do critério formal, outros critérios são responsáveis por tipologias diferentes, designadamente os que se baseiam na função pragmática e conversacional das perguntas e que dão origem às ‘perguntas orientadas’, também conhecidas por ‘pedidos de confirmação’, e às ‘perguntas metacomunicativas’ ou ‘reguladoras’ que incidem “sobre o funcionamento do próprio discurso” (Rodrigues, 1998: 51). As perguntas orientadas “não visam buscar o valor de verdade da proposição subjacente a elas, mas antes orientar o seu receptor no sentido de se confirmar o valor de verdade que o locutor fez passar na sua pergunta; são orientadas precisamente porque desejam que L2 admita o ponto de vista de L1” (Rodrigues, 1998: 52).

Observemos este tipo de pergunta nas sequências que se seguem:

(66)

P: E, então, já estás melhor?

A: Já.

[Aula n.º 15 – P2]

(67)

P: NÃO HÁ DÚVIDAS QUANTO À HISTÓRIA?

A1: Não!

P: De certeza?

A2: Sim!

[Aula n.º 16 – P1]

As perguntas orientadas permitem respostas inerentes a dois padrões distintos: as respostas esperadas com vista a confirmar o que é dito pelo locutor e, por isso, são breves, e as respostas que entram em desacordo com a orientação transmitida pelo locutor, mais longas, uma vez que recorrem a expressões explicativas ou justificativas (cf. Rodrigues, 1998: 53).

Nas sequências *infra*, os enunciados da professora constituem exemplos de perguntas orientadas:

(68)

P: Sobrou? Uma? Todos têm a folha das palavras cruzadas, ou há alguém que não tenha?

A1: Sim!

A2: Eu não!

[Aula n.º 17 – P2]

Nesta sequência, temos a pergunta da professora “Todos têm a folha das palavras cruzadas, ou há alguém que não tenha?”, seguida da resposta afirmativa: “Sim!” e da resposta infirmativa: “Eu não!”. Por um lado, este tipo de pergunta pretende a confirmação ou a ratificação do alocutário e, por outro lado, exerce uma “grande constrição sobre a resposta” (Rodrigues, 1998: 54), como no exemplo:

(69)

A: Acha que fica bem: a batalha foi despachada?

P: Não. Foi breve, foi curta, foi rápida, muito rápida, rapidíssima, foi... Demorou pouco tempo, aconteceu num ápice, num instante. Tudo isso. Isso... já está corrigido isso tudo?

[Aula n.º 30 – P1]

Segundo Rodrigues (1998), alguns autores não consideram as perguntas orientadas como verdadeiras perguntas; “são apenas estruturas interrogativas cujo valor ilocutório não é o de verdadeiras perguntas” (Rodrigues, 1998: 54). Os enunciados interrogativos que veiculam uma orientação recorrem “aos meios entonacionais” (Rodrigues, 1998: 55) constituindo, “em português, um dos recursos mais eficazes para atribuir orientação a uma pergunta”, como no enunciados (66), (67) e (68), ou a construções sintáticas em que, no final da frase, são usados

determinados elementos lexicais, que visam assinalar a expectativa do locutor e “convidar/obrigar o alocutário a tomar uma posição, que se espera confirmativa” (Rodrigues, 1998: 55), como no caso da pergunta-tag (cf. Rodrigues, 1998: 55), denotadas nestas sequências:

(70)

P: Vamos lá meninos. Hoje, HOJE, objetivo principal da aula, todos aqui dentro, vamos sair a pontuar melhor um texto. Porque vocês têm muita dificuldade nisso, não é?

A: (...)

[Aula n.º 1 – P2]

(71)

P: Vamos escrever no nosso caderno diário, está bom?

A: Sim.

[Aula n.º 2 – P1]

São os elementos lexicais usados na parte final da frase que servem para atribuir orientação a este tipo de pergunta, para criarem expectativa e para “convidar/obrigar o alocutário a tomar uma posição, que se espera confirmativa” (Rodrigues, 1998: 55).

A sequência iniciativa da professora em (70) “Vamos lá meninos. Hoje, HOJE, objetivo principal da aula, todos aqui dentro, vamos sair a pontuar melhor um texto” prepara o ato de pergunta e, por isso, trata-se de “uma pré-sequência constituída por uma asserção avaliativa” (Almeida, 2015: 70). A sequência iniciativa que pretende dar a conhecer o objetivo da aula, dadas as dificuldades que os alunos revelam no tópico em causa, integra uma justificação que termina com a pergunta-tag: “Porque vocês têm muita dificuldade nisso, não é?”. A pergunta-tag funciona como um mitigador discursivo e “faz parte de uma estratégia retórica” (Almeida, 2015: 70) da professora, que revela a sua preocupação para não ameaçar a face dos alunos.

A asserção avaliativa “demonstra uma *ordem ritual* de evitar ameaçar não só a face negativa que é inerente ao ato de pergunta, mas também constitui uma estratégia de evitação da ameaça da face positiva” (Almeida, 2015: 70) dos alunos que têm muitas dificuldades em pontuar um texto. A sequência de justificação como pré-sequência que prepara o ato de pergunta, neste contexto de sala de aula, salvaguarda a face positiva dos alunos “funcionando como uma estratégia discursiva ao serviço da eficácia interacional” (Almeida, 2015: 71): “Para além desta demonstração da colaboração dos interlocutores na construção conjunta das ações discursivas, a pergunta-tag que ocorre na sequência de justificação constitui também um mitigador do que é dito no conteúdo proposicional” (Almeida, 2015: 75).

Ao contrário da verdadeira pergunta, a pergunta retórica fornece “ela própria uma informação que lhe atribui precisamente o seu carácter assertivo, e o que nos permite dizer que

muito frequentemente ela não espera uma resposta já que a resposta está contida na própria pergunta” (Rodrigues, 1998: 57), como denota o exemplo seguinte:

(72)

*Breve sobreposição de vozes*

P: O QUE É QUE SE PASSA AQUI, QUE EU AINDA NÃO PERCEBI O PORQUÊ DE TANTA CONVERSA? Vira-te prà frente, G. O que é que se passa que tu, ainda, não (...)?

[Aula n.º 15 – P2]

A pergunta retórica salienta a “componente interaccional dos discursos” (Rodrigues, 1998: 64), à semelhança do que acontece com a pergunta orientada, em geral, colocando assim em evidência o “conjunto de influências que se criam entre os participantes” (Rodrigues, 1998: 64). A autora explica que, “ao preparar e manipular a intervenção seguinte, muitas vezes a pergunta retórica visa apresentar um argumento que favoreça uma certa conclusão; argumento que, por si mesmo, demonstra o desejo do locutor em orientar o discurso num certo sentido” Rodrigues, 1998: 64).

Na perspetiva de Tannen (1992), as perguntas constituem estratégias discursivas ou conversacionais que têm sido objeto de abordagens analíticas influenciadas pela “ETHNOGRAPHY OF SPEAKING” (Tannen, 1992: 11).

Como explica a autora,

questions have been much studied as powerful interactional devices because they strongly favour a response. The analysis of questions as prime devices for implicature on indirect communication is supported by ethnographic accounts of cultures in which questions are routinely interpreted as hinting unstated meaning rather than directly requesting information.

(Tannen, 1992: 11)

A sequência discursiva a seguir transcrita decorre de uma atividade de compreensão escrita que a professora desenvolve com os alunos sobre um excerto de uma obra.<sup>74</sup>

(72)

P: O pai reagiu de uma forma diferente, não foi? E por que é que o pai reagiu de uma forma diferente? Portanto, a avó... nós já sabíamos que ele iria voltar a dizer que a avó está sempre a estragar o menino.

A: Ele ficou surpreso por ter sido o patrão e não a avó.

P: Isso mesmo, o pai, de certa forma, ficou contente, não é?

[Aula n.º 2 – P1]

Na exploração do tópico, a professora realiza atos ilocutórios expositivos (Austin, 1975) como *dizer*, *identificar*, relatar com perguntas-tag. A estratégia da professora tem por base a construção de um discurso com atos diretivos (Searle: 1982) de pergunta: “O pai reagiu de forma diferente, não foi? E por que é que o pai reagiu de uma forma diferente?”. A primeira pergunta

---

<sup>74</sup> *As Aventuras do Menino Nicolau*, de J. J. Sempé e R. Goscinny (1991).

da sequência de interação consiste numa pergunta-tag que, de acordo com Rodrigues (1998) integra a tipologia das “perguntas orientadas”<sup>75</sup> (Rodrigues, 1998: 51), também designadas de “pedido de confirmação” (Rodrigues, 1998: 51). Do ponto de vista formal, as perguntas orientadas são perguntas diretas de tipo total que não pretendem buscar o valor de verdade da proposição que lhes está subjacente, mas orientar o seu recetor para este confirmar o valor de verdade que o locutor fez passar na sua pergunta. As perguntas são orientadas, porque pretendem que L2 admita a perspectiva de L1. É por meio de uma pergunta orientada, que “L1 expressa aquilo que julga ser verdade, ou aquilo que crê como óbvio e irrefutável e ao mesmo tempo convida L2 a confirmar as suas assunções e a corroborar essa evidência” (Rodrigues, 1998: 52). A pergunta em análise revela, portanto, uma orientação positiva, isto é, o professor, enquanto locutor, “espera uma resposta positiva que confirme a sua previsão” (Rodrigues, 1998: 52).

A pergunta-tag “solicita expressamente a aceitação e a confirmação de L2 em relação à proposição que lhe é apresentada” (Rodrigues, 1998: 79) e constitui uma “estratégia manipulatória” para “‘obrigar’ L2 a responder da forma que L1 deseja” (Rodrigues, 1998: 79). Trata-se de uma “estratégia discursiva que reflecte as atitudes e intenções do locutor, fornecendo em simultâneo a L2 uma espécie de instruções de interpretação, pelo que Stenström lhes chama ‘communicative cues’” (Rodrigues, 1998: 79). Esta estratégia também pode desempenhar a função de marcador conversacional, para regular a tomada dos turnos da fala (“turn-taking”), na medida em que o locutor, por meio da *tag*, incita o alocutário a tomar a palavra e a responder na tomada de vez seguinte (cf. Rodrigues, 1998: 80). Ou seja, as perguntas-tag servem para “gerir as trocas conversacionais, para assegurar o bom funcionamento dos discursos e garantir a colaboração activa do alocutário na prossecução da interação” (Rodrigues, 1998: 84). Este tipo de perguntas surge em discursos mais ou menos longos, de um só locutor, como o discurso do professor, com vista a chamar a atenção do alocutário, solicitar o seu apoio ao que é dito, sem que aquele perca o direito ao seu turno (Rodrigues, 1998: 85). Esta estratégia conversacional permite ao professor, enquanto locutor, “testar a boa recepção do seu discurso” por meio de perguntas que vai realizando na interação com os alunos, e que, na linha de Gaulmyn (1991: 303-304), são designadas “perguntas de controlo metacomunicacional” (Rodrigues, 1998: 85).

A segunda pergunta “E por que é que o pai reagiu de uma forma diferente?” é motivada pelo facto de L1 saber algo e querer descobrir se L2 também o sabe (cf. Rodrigues, 1998: 33),

---

<sup>75</sup> De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1991: 22), referida por Rodrigues (1998: 51), um dos critérios para esta tipologia tem por base a função pragmática e conversacional das perguntas.

constituindo-se como uma pergunta parcial ou “pergunta aberta”, pois admite um conjunto infundável de respostas (Rodrigues, 1998: 38). Este tipo de perguntas é muito frequente na interação pedagógica, na medida em que o professor faz perguntas para as quais conhece as respostas, cujo propósito é estabelecer “an agreed account of what they did” (Cazden, 2001: 46), isto é, o conhecimento comum ou “common knowledge” (Cazden, 2001: 47).

No entanto, a professora não se limita a perguntar, pois, na mesma vez de elocução, começa por fazer uma elaboração que logo reformula, no sentido de ajudar os alunos a compreenderem melhor as questões e a responderem de forma adequada: “Portanto, a avó... nós já sabíamos que ele iria voltar a dizer que a avó está sempre a estragar o menino”. Depois desta reformulação, um dos alunos produz a resposta às questões da professora - “Ele ficou surpreso por ter sido o patrão e não a avó”-, à qual se seguiram o *feedback* avaliativo e a reformulação da professora à resposta do aluno: “Isso mesmo, o pai, de certa forma, ficou contente, não é?”. Nesta interação, com base em Macbeth (2000: 23), a professora está empenhada em que os seus alunos não só respondam, mas que encontrem “the world she is pointing to” (Lee, 2007: 1221).

Atentemos nesta sequência discursiva:

(73)

P: Achas, M., a sério. Eu sei que estás na brincadeira, eu sei que és muito divertida, mas a sério, na verdade, será que foi mesmo essa razão? Foi porque teve uma branca como a M. diz? Não! Então, M., explica lá melhor.

A1: Foi pra dar boa impressão.

P: Exatamente. Foi para que o patrão...

A2: Tivesse uma boa impressão do filho, não é?

[Aula n.º 2 – P1]

A professora realiza um ato de pergunta que incide na resposta que a aluna dera à questão anterior: “Achas, M., a sério.” E, de seguida, produz mais duas asserções, a partir das quais realiza um ato ilocutório de pergunta: “Eu sei que estás na brincadeira, eu sei que és muito divertida, mas a sério, na verdade, será que foi mesmo essa razão?”. Este enunciado constitui uma estratégia discursiva de aceitação do humor na interação pedagógica e de expressão de afeto pela aluna que realizou o enunciado humorístico.

No mesmo enunciado, a professora dirige-se à turma e efetua outro ato literal de pergunta, ao qual, responde negativamente, esclarecendo que a resposta da colega não corresponde à verdade: “Foi porque teve uma branca como a M. diz? Não!” e termina o enunciado com um ato de diretivo de ordem, dando oportunidade para a aluna apresentar outra resposta “Então, M., explica lá melhor.”. A utilização deste imperativo, pela professora, assim como “um grande número de imperativos possuem como função pragmática a atribuição da palavra” (Alves, 2002: 160).

Depois, a professora dirige-se novamente à turma e realiza um ato de pergunta, questionando o tom humorístico da resposta anterior da aluna: “...será que foi mesmo essa a razão? Foi porque teve uma branca como a M. diz?”. Logo de seguida, realiza um ato ilocutório indireto de pergunta por meio da asserção expressa no enunciado “Então, M., explica lá melhor.”, à qual está implícita a questão “M., podes explicar melhor?”. Neste enunciado, estamos perante uma “negotiatory question” (Nassaji & Wells, 2000), na medida em que a professora “invites the students to extend or qualify their initial contributions” (Lee, 2007: 1218). À pergunta da professora segue-se a resposta da aluna (A1) e, de imediato, a professora apresenta o *feedback* avaliativo “Exatamente”, seguido de *follow up* “Foi para que o patrão...” (ficasse impressionado)”, mas antecipando-se, o aluno (A2) conclui o enunciado da professora: “Tivesse uma boa impressão do filho, não é?”

Os participantes na interação “furnish each other with instructions for discovering the sense and the interactive implications of their talk (...)” (Lee, 2007: 1210). As sequências triádicas evoluem em torno do uso de questões para orientar os alunos numa determinada direção e cada pergunta realizada pela professora “reveals a directional purpose of orienting the students into a particular interactional trajectory in a step-by-step fashion (...)” (Lee, 2007: 1215). Este tipo de estratégia pedagógica consiste numa negociação à qual Cazden (2001) designa “*Facing the dilemma of honoring child logic and teaching conventional knowledge* (Cazden, 2001: 54; itálico do original).

Esta forma de participação dos alunos acontece em aulas consideradas menos tradicionais, nas quais, “turn taking patterns open up to include different registers. *Registers* are ways of speaking that vary according to activity” (Rymes, 2009: 126) e, na sala de aula, os diferentes registos (formais e informais) que ocorrem produzem efeitos diferentes. Também no que respeita às perguntas, o modo como são colocadas leva a reações diversas por parte dos alunos e, como explica Rymes (2009), “certain ways of asking questions automatically closed out certain other contributions” (Rymes, 2009: 126). Para que os alunos participem totalmente, de forma igualitária, é necessário ter em conta quem faz as perguntas, quem dá as respostas, de quem são as experiências relatadas e de quem são as vozes sistematicamente silenciadas (Rymes, 2009: 127).

G. Raymond e J. Heritage (2013) sublinham que as construções alternativas gramaticais básicas são as declarativas e as interrogativas (Raymond & Heritage, 2013: 136). No que respeita à elaboração da pergunta e ao domínio do conhecimento, os autores consideram que as perguntas



alternativas colocadas pelos falantes, como no enunciado: “na verdade, será que foi mesmo essa razão? Foi porque teve uma branca como a M. diz? Não! Então, M., explica lá melhor” refletem as suas orientações “to differences in the forms of knowledge or information that are available to their recipients” (Raymond & Heritage, 2013: 142).

A forma e o tempo em que as perguntas e as respostas a essas perguntas são remodeladas ou “refashioned” (Raymond & Heritage, 2013: 142) refletem uma variação considerável “in the way that practices of questionnaire are, or can be, used to hold the recipients targeted by them accountable for knowing specific types of information or knowledge” (Raymond & Heritage, 2013: 142). As formas declarativas e o leque de formas combinatórias associadas possível, “(...) provide a central means by which participants can invoke, and thereby make relevant the practical management of these basic social relations in interaction” (Raymond & Heritage, 2013: 138).

Nesta perspectiva, ao elaborarem as perguntas, os falantes orientam-nas para a distinção entre aquilo que Schultz designa um “‘common stock of knowledge’ – what anyone knows – and knowledge domains associated with personal experiences and preferences” (Raymond & Heritage, 2013: 142), como se exemplifica na interação que se segue:

(74)

P: Não sabes? Mas calma. Pensem agora numa floresta imaginária, nada de estragar o caderno de atividades. Pensem agora: será que haverá seres estranhos, fora do comum? O que é que poderá acontecer de diferente numa floresta para haver uma história como esta?

A: Duendes.

P: Não se esqueçam que a Sophia de Mello Breyner é uma escritora que puxa muito pela imaginação. Vocês (...)

[Aula n.º 6 – P2]

Na primeira vez de elocução, a professora realiza uma sequência discursiva, por meio da qual, faz uma pergunta seguida de duas asserções, a última das quais é interrompida por um ato de advertência a um aluno: “Não sabes? Mas calma. Pensem agora numa floresta imaginária, nada de estragar o caderno de atividades.” No mesmo enunciado, a professora convoca os alunos a refletir e realiza dois atos ilocutórios de pergunta dirigida a toda a turma: “Pensem agora: será que haverá seres estranhos, fora do comum? O que é que poderá acontecer de diferente numa floresta para haver uma história como esta?”. À primeira questão um aluno responde: “Duendes.”, mas a segunda pergunta não obteve resposta, pelo que a professora efetua uma asserção, chamando à atenção dos alunos, enunciando: “Não se esqueçam que a Sophia de Mello Breyner é uma escritora que puxa muito pela imaginação. Vocês (...)”. Esta asserção visa a ativação do conhecimento enciclopédico ou do “saber compartilhado” que os alunos detêm

acerca das histórias fantásticas e imaginárias que conhecem, de modo a transporem esses conhecimentos na interação interlocutiva sobre o tópico da aula.

De acordo com Rodrigues (1998), a primeira pergunta consiste numa pergunta total também designada “pergunta fechada” e a segunda pergunta, para a qual não houve resposta dos alunos, constitui uma pergunta parcial ou “pergunta aberta”, “por admitir como resposta, pelo menos teoricamente, um sem número de possibilidades” (Rodrigues, 1998: 38). A autora explica que “as perguntas parciais são portadoras de conteúdos pressuposicionais bastante precisos e, sobretudo, bastante constritores no que concerne o discurso subsequente” (Rodrigues, 1998: 39), em particular, por força da variável que comportam. Estas perguntas “antecipam uma resposta que basicamente consiste numa proposição relevante numa especificação da variável, mas esta resposta tem de estar contida dentro dos limites da estrutura pressuposicional constituída pela pergunta original” (Rodrigues, 1998: 39).

No que respeita às perguntas realizadas quer em contextos do quotidiano quer em contextos institucionais, Raymond e Heritage (2013) salientam que os falantes, ao iniciarem as sequências por meio de interrogativas “(...) must contend with a distinct range of contingencies in managing the ‘distance-involvement’ dilemma as practical matters associated with the production, recognition of action and the social relations accomplished through them” (Raymond & Heritage, 2013: 165). As formas gramaticais alternativas (declarativas, interrogativas e imperativas) usadas para iniciar a sequência pergunta-resposta constituem uma fonte de variação entre elas.

Enquanto a estrutura das formas gramaticais permite aos interlocutores organizar a sua participação como *falantes*, as variações nas relações epistémicas distintas, afirmadas pelas formas gramaticais alternativas, constituem um mecanismo básico por meio do qual os interactantes organizam a sua participação enquanto atores sociais (cf. Raymond & Heritage, 2013: 165).

No discurso da professora, denotado nas interações transcritas *supra*, verifica-se a utilização reiterada de elementos gramaticais específicos conhecidos por marcadores discursivos como, em (63), “Efetivamente”, em (72), “Portanto”, “de certa forma”, em (73), “mas a sério, “na verdade” e, em (74), “Mas calma”. De acordo com Fraser (1996), as expressões “Efetivamente” e “na verdade” pertencem à categoria dos “marcadores pragmáticos de comentário” ou “commentary pragmatic marker” (Fraser, 1996: 15), ou seja, são expressões lexicais “(...) which have both a representational meaning specifying an entire message, and a procedural meaning signaling that this message is to function as a comment on some aspect of

the basic message” (Fraser, 1996: 16). Estas expressões integram o conjunto dos marcadores evidenciais ou “evidential markers” (Fraser, 1996: 15), constituído por advérbios de evidência (“evidence adverbs”) “which signal the degree of confidence, positive or negative, weakly or strongly, held by the speaker about the truth of the basic message” (Fraser, 1996: 18).

Já a expressão “Portanto” pertence à categoria dos “marcadores discursivos” ou “discourse markers”, por se tratar de uma expressão “(...) which signals the relationship of the basic message to the foregoing discourse” (Fraser, 1996: 22). O autor explica que ao contrário dos outros marcadores pragmáticos, os marcadores discursivos “(...) do not contribute to the representative sentence meaning, but only to the procedural meaning: they provide instructions to the addressee on how the utterance to which the discourse marker is attached is to be interpreted” (Fraser, 1996: 22). No conjunto dos marcadores discursivos, “Portanto” é um “marcador inferencial” (“inferential marker”) que “(...) signals that the force of the utterance is a conclusion which follows from the preceding discourse” (Fraser, 1996: 24). A expressão “mas” também pertence à categoria dos marcadores discursivos (“discourse markers”), integrando o grupo dos “marcadores contrastivos” (“contrastive markers”) (Fraser, 1996: 23), cuja função é “(...) signaling that the utterance following is either a denial or a contrast of some proposition associated with the preceding discourse” (Fraser, 1996: 23).

#### 4.2.6. As perguntas dos alunos

Na interação da sala de aula, as perguntas não são apenas realizadas pelos professores. Não raro, os alunos fazem perguntas aos professores, não só para colocarem as suas dúvidas, mas também para esclarecerem determinados conteúdos programáticos ou mesmo para confirmarem se a sua resposta está correta ou a sua interpretação acerca da realidade denotada nos textos é válida. Vejamos os exemplos nas sequências discursivas seguintes:

(75)

A1: Pomar é um nome coletivo? É? Um nome coletivo?

P: Procura na página seis.

A1: Página seis.

A2: Professora, galinheiro é?

P: Não. Galinheiro é o sítio onde dormem as galinhas. Galinheiro não é um conjunto de galinhas.

[Aula n.º 7 – P3]

O aluno (A1) inicia a sua vez de elocução por meio da realização de perguntas “Pomar é um nome coletivo? É? Um nome coletivo?”, às quais a professora não responde, como seria expectável mas, em vez disso, e investida do seu papel, produz o ato diretivo de ordem “Procura

na página seis.”. O objetivo ilocutório deste ato diretivo consiste em levar o aluno à procura de informação sobre o tópico em estudo, de modo a saber responder às questões que ele colocara à professora.

Na verdade, trata-se de uma única questão, à qual se seguem duas frases interrogativas que visam reforçar a dúvida que está na origem da pergunta inicial: “Pomar é um nome coletivo?”. Esta questão integra a tipologia de perguntas totais, na medida em que o seu interlocutor ou “L2 é convidado a validar (ou a não-validar) todo o enunciado anterior, ou melhor dizendo, a relação de predicação estabelecida entre os elementos constituintes do texto de L1” (Rodrigues, 1998: 36). O mesmo é válido para a questão colocada pelo aluno (A2): “Professora, galinheiro é?”. Segundo a autora, a pergunta total cria “um enquadramento proposicional em que a proposição subjacente (p) tem um valor de verdade (uma polaridade) não especificado, o qual só será clarificado pela resposta que atribui um valor de verdade à proposição, isto é, só o co-enunciador pode dar à pergunta o estatuto de verdadeira proposição, na medida em que, enquanto pergunta, ela não o é realmente” (Rodrigues, 1998: 37). A pergunta total espera do seu interlocutor uma resposta afirmativa ou negativa sobre um determinado estado de coisas e, por isso, é “vulgarmente designada por pergunta de tipo sim/não” (Rodrigues, 1998: 37).

Nas aulas, é frequente a ocorrência de perguntas realizadas pelos alunos à professora, com vista ao esclarecimento de dúvidas sobre as tarefas a realizar, com acontece na interação que se segue:

(76)

A1: Ó professora, temos de fazer o A ou o B. Ou podemos escolher?

P: Ó A., o que é que eu acabei de dizer?

A2: Tu é que escolhes!

A3: Escolhes um.

[Aula n.º 5 – P1]

Na primeira vez de elocução, a aluna realiza um ato ilocutório de pergunta dirigido à professora, para esclarecer uma dúvida acerca de um exercício de expressão escrita: “Ó professora, temos de fazer o A ou o B. Ou podemos escolher?”. Trata-se de uma pergunta que integra a tipologia das perguntas alternativas. De acordo com Rodrigues (1998), “a pergunta alternativa explicita sempre as duas (ou mais) possibilidades de resposta que se lhe podem seguir, deixando a L2 a hipótese de optar por uma dessas alternativas. Este tipo de pergunta apresenta, portanto, duas ou mais alternativas a L2, uma das quais é suposta ser seleccionada como resposta” (Rodrigues, 1998: 48). A autora explica que “estas perguntas são sempre acompanhadas por um movimento entonacional que é ascendente-descendente e, sob este

aspecto, aproximam-se das perguntas parciais também caracterizáveis pela mesma curva melódica” (Rodrigues, 1998: 48).

Na condição de sinceridade da pergunta, o “locutor quer a informação pedida” (Rodrigues, 1998: 24), mas, em vez de responder à questão colocada, a professora (como alocutário da pergunta) reorienta o discurso e realiza um ato ilocutório de pergunta: “Ó A., o que é que eu acabei de dizer?”. Este ato literal de pergunta tem o valor indireto de advertência ou admoestação, tendo em vista a intenção de repreender a aluna pela sua falta de atenção à explicação anterior da professora. A informação pretendida pela aluna é dada pelos colegas, à vez, por meio dos enunciados: “Tu é que escolhes!” e “Escolhes um.”.

No decurso da aula, os alunos também realizam perguntas sobre o material escolar a usar nas diferentes atividades, designadamente naquelas que efetuam com menor frequência, como a autoavaliação trimestral.

Observemos estas sequências discursivas:

(77)

A: Podemos começar?

P: Podem começar, a lápis, evidentemente.

[Aula n.º 10 – P3]

(78)

A: É preciso uma folha pra fazer a autoavaliação?

P: Eu dou.

[Aula n.º 30 – P1]

(79)

A: É a lápis?

P: Não é a lápis. Não é a lápis. É a esferográfica. Diga. Vamos, entregar todos, agora, faz favor. Já está, T.? Já está? Ah... M., vamos?

[Aula n.º 30 – P1]

Verificamos que as perguntas dos alunos visam uma resposta objetiva, uma vez que apenas pretendem obter uma informação exata. Trata-se de um tipo de pergunta, frequente na conversação em contexto pedagógico, considerado como uma pergunta direta que pode ser respondida “by a minimal totally fitting response” (Sinclair & Coulthard, 1978: 133; Rodrigues, 1998: 149). No entanto, nenhuma das respostas é “sim” ou “não”, mas ocorrem por meio de substituições que implicitamente correspondem a respostas positivas para (77) “[Sim, podem.]” e (78) “[Sim, é.]” e a resposta negativa, para (79): “[Não, não é.]”. Por conseguinte, as respostas da professora são inferidas pelos alunos com base nos conhecimentos e saberes compartilhados desta comunidade de falantes.

#### 4.2.7. Silêncios

Na perspectiva de Tannen (1992), o *silêncio* é um dispositivo que pode ser estudado no âmbito da Sociolinguística Interacional: “Other devices and strategies that fall within the purview of IS include silence (...)” (Tannen, 1992: 11). Os silêncios e os contributos não-verbais como o olhar, as pausas, as sobreposições e a variação de volume e som “all contribute to discourse functionality” (Rymes, 2009: 85). O silêncio é uma “nonoccurrence of sound, and nonoccurrences are not ordinarily notable. It is only when speech is relevant that the absence of speech is notable” (Bilmes, 1988: 42). O silêncio ou “doing silence” enquanto ato social, observável e mensurável, geralmente consiste num fenómeno interacional, denominado silêncio social, que se localiza em referência com a tomada de turnos na organização do par adjacente (Bilmes, 1988: 42-43).

Na situação de sala de aula, o modo como os professores interpretam o silêncio é um aspeto a interpretar e a considerar interacionalmente: “One of the most common conundrums teachers face is silence. How teachers interpret these silences and respond to them differs in different classroom environments” (Rymes, 2009: 36). O silêncio constitui um contexto de interação imprevisível (“unpredictable interactional context”) de expectativas frustradas (“foiled expectations”) (Rymes, 2009: 35) e este permanente potencial de interação para reformular o significado de “*preceding individual utterances is called interactional contingency*” (Rymes, 2009: 37).

Nas interações da aula, não raro, o silêncio ocorre depois da realização de perguntas colocadas pela professora, sempre que os alunos não respondem, permanecendo calados, como denota a seguinte sequência:

(80)

P: Pronto, vamos acalmar um bocadinho, e vamos passar... olha, já repararam que nesta frase temos aqui uma sucessão de reações? Temos três reações. Quais é que elas são S.?

A:

P: P.?

[Aula n.º 17 – P2]

Na primeira vez de elocução, a professora realiza um ato literal de asserção de apelo à calma, por meio de um ato indireto de ordem, amenizada pelo uso do diminutivo que mitiga ou suaviza o ato ilocutório de ordem: “Pronto, vamos acalmar um bocadinho, e vamos passar”. No mesmo enunciado, coocorrem asserções alternadas com perguntas que visam captar a atenção dos alunos: “Quais é que elas são S.?”. Neste par adjacente ou “two-part interactional sequence” (Rymes, 2009: 34), a expectativa gerada pela primeira parte – a pergunta – não é correspondida pela segunda parte – a resposta previsível, pois dá lugar ao silêncio.

No exemplo transcrito, o silêncio pode ser interpretado como uma falta de conhecimento

“an absence of knowledge” (Rymes, 2009: 36). Todavia, o silêncio também pode ser interpretado como o tempo para pensar “thinking time”, na medida em que “Waiting through a silence can give students who ordinarily do not contribute a chance to become participants (...)” (Rymes, 2009: 36). Segundo Lee (2007), “each silence in the second turns is taken to imply different meanings as the talk progresses sequentially, which offers renewed interactional resources for the teacher in determining her next move” (Lee, 2007: 1213). Deste modo, a organização sequencial da conversação revela os recursos processuais e as contingências das práticas de trabalho de que a professora dispõe no decurso da interação na sala de aula, ao relacionar as respostas dos alunos com o conteúdo do tópico em análise, “discovering the situated identities of the students, and questioning the taken-for-granted assumptions her initial question projected” (Lee, 2007: 1213).

Uma vez que a professora não obtém resposta da aluna a quem dirigiu a pergunta, opta por dar a vez de elocução a outro aluno “P.?”. Ao partilhar da ideia de que “it is never easy to talk about relationships between individual (silent) thinking processes and the dyadic or group (often noisy) interactions in the classroom” (Cazden, 2001: 60), consideramos que, na sala de aula, a estratégia pedagógica da professora visa, por um lado, não quebrar o ritmo da dinâmica de interação e, por outro, não criar constrangimentos à aluna que fica em silêncio.

#### 4.2.8. Entreatajuda: estratégias de dar a vez de elocução e de incitar à participação

Tendo como objetivo a participação ativa de todos os alunos, de modo a que não haja vozes em silêncio na aula, não raro, a professora solicita a *entreatajuda* dos alunos, nas atividades em curso:

(81)

P: Havia uma cozinheira, muito bem. E mais? P.N.?

A1: Havia...

A2: Isabel falou com uma... uma ajudanta.

P: A cozinheira tinha uma ajudanta, que também falava com a Isabel. M.?

A3: E quando... aí... quando...

P: Ajuda lá, N.

[Aula n.º 7 – P3]

Nesta interação, a professora repete o enunciado de um aluno, realizando um ato avaliativo de uma intervenção anterior, efetua um ato ilocutório de pergunta e dá a vez de elocução a uma aluna, nomeando-a com uma entoação interrogativa: “Havia uma cozinheira, muito bem. E mais? P.N.?”. A aluna (A1) revela dificuldade na resposta e logo outro aluno (A2) intervém, respondendo: “Isabel falou com uma... uma ajudanta.” A professora reformula a resposta,

ampliando o sentido do texto para que os alunos possam continuar a apresentar as suas intervenções acerca das personagens em foco, dando a vez de elocução, nomeando a aluna com entoação interrogativa: “A cozinheira tinha uma ajudanta, que também falava com a Isabel. M.?”. Esta aluna (A3) tenta responder, mas a dificuldade na resposta leva a professora a solicitar ajuda a um colega que, geralmente, manifesta facilidade em exprimir-se oralmente: “Ajuda lá, N.”. Não raro, a professora recorre à entreaajuda dos alunos fazendo solicitações para interações mais significativas, uma vez que estas interações constituem oportunidades para a negociação de significados.

Ainda no que respeita à *entreaajuda*, atentemos na sequência discursiva que se segue:

(82)

P: Tinha medo de ir para o bosque, porquê? M., AJUDA LÁ O E.

A: Ela tinha medo que alguém pudesse estragar a sua obra.

P: Exatamente. O que ela tinha medo é que alguém pudesse destruir a casa que ela fez para o anão. Muito bem. A TERCEIRA, VAI-NOS RESPONDER A S., PORQUE ELA ESTÁ MUITO CALADINHA. S.

[Aula n.º 10 – P3]

Ao realizar o ato ilocutório de ordem, a professora dá a palavra a uma aluna, para que responda de forma adequada, uma vez que antecipa que o aluno a quem dera a vez de elocução, na pergunta anterior, não consegue responder, seja por falta de conhecimentos, seja por falta de atenção: “Tinha medo de ir para o bosque, porquê? M., AJUDA LÁ O E.”. Trata-se de um aluno problemático no que respeita ao comportamento e às aprendizagens, oriundo de um meio sociocultural diferente dos restantes alunos da turma, e que manifesta dificuldades no acompanhamento das aulas e no cumprimento das tarefas escolares.

A pergunta da professora, na primeira vez de elocução, solicita uma resposta com explicitação por parte da aluna: “Ela tinha medo que alguém pudesse estragar a sua obra.” e, na terceira vez de elocução, face à resposta da aluna, a professora realiza um ato avaliativo “Exatamente.”. Na vez de elocução seguinte, a professora apresenta o *feedback* com repetição da resposta, ampliando-a e renovando, assim, o ato avaliativo por meio da expressão “Muito bem.” Ao terminar o movimento de *feedback*, a professora dá a vez de elocução a outra aluna e apresenta uma justificação para a sua escolha: A TERCEIRA, VAI-NOS RESPONDER A S., PORQUE ELA ESTÁ MUITO CALADINHA. S.”. O ruído da sala de aula, geralmente provocado por conversas paralelas, faz com que a professora tenha de elevar a voz para se fazer ouvir.

Stone e Kidd (2011) consideram que as relações que os alunos estabelecem na sala de aula têm implicações na interação, ou seja, “the social positioning of students in the classroom in



some way affects the nature of their communication with each other and with the teacher” (Stone & Kidd, 2011: 340). Os autores dão como exemplo: “students belonging to subgroups were unlikely to engage in communication with students outsider their group or the teacher, and students identified as being ‘pairs’ were more likely to dominate discussions” (Stone & Kidd, 2011: 341). Os pares ou “pairs” são os alunos com maior probabilidade de se envolverem em comportamentos disruptivos (falando por cima dos outros ou desafiando o professor) que, durante o trabalho em grupo, geralmente não se envolvem ou tendem a dominar o grupo, ignorando as ideias dos outros alunos (Stone & Kidd, 2011: 339).

Atentemos nas interações que se seguem:

(83)

P: Eu também acho que não. Chiu. Eles já começaram a responder. A M.R. deve querer ser expulsa do jogo.

A: Não...

P: Parece. Vamos lá ver... M., então já tem uma resposta para nós?

[Aula n.º 32 – P2]

Durante a realização de um jogo, em trabalho de grupo, no âmbito da compreensão da obra em estudo, alguns alunos, designadamente os que manifestam mais dificuldades de aprendizagem, revelam atitudes de falta de atenção e concentração na atividade em curso, o que deu origem a um ato indireto de ameaça por parte da professora, realizado por meio de um ato ilocutório assertivo, denotado na primeira vez de elocução da interação (83): “A M.R. deve querer ser expulsa do jogo.”.

(84)

P: Já está? Vamos lá... vamos ouvir.

A: “O anão despertou os olhos e ao ver...”

P: Espera lá M., ali o grupo do E. quer ficar uma vez sem jogar e já conseguiu. Vamos lá, M.

[Aula n.º 32 – P2]

Esta sequência interativa, à semelhança da sequência anterior, diz respeito ao jogo em trabalho de grupo. A professora realiza um ato ilocutório de pergunta para saber se os alunos estão prontos a responder e um ato de diretivo de ordem, enunciado: “Já está? Vamos lá... vamos ouvir.”, incentivando à participação e realização das atividades letivas (cf. Alves, 2002: 160). No entanto, quando a aluna, porta-voz do grupo, começa a responder, a professora interrompe o seu discurso, por meio de uma asserção que expressa o desagrado pelo comportamento irrequieto e perturbador dos elementos de um grupo, sendo, por isso, excluído do jogo, de acordo com as regras estabelecidas previamente, como denota o enunciado: “Espera lá M., ali o grupo do E. quer ficar uma vez sem jogar e já conseguiu.”. Depois, termina o

enunciado, por meio de outro ato diretivo de ordem, para concluir o sentido da frase: “Vamos lá, M.”.

#### 4.2.9. Intervenção de relance

O discurso da professora é caracterizado pelas *intervenções de relance* que realiza nas interações pedagógicas. Trata-se de estratégias discursivas, por meio das quais, a professora faz intervenções de relançamento do tema. Segundo Almeida (2012a), as intervenções de relance “têm também uma função metadiscursiva e permitem subdividir, reencontrar e especificar um tema para o relançar” (Almeida, 2012a: 226).

Observemos os seguintes exemplos de *intervenção de relance*, denotados nas sequências interativas que se seguem:

(85)

P: Agora, calma, o que é que vamos fazer? A lição tem... Vão abrir as vossas cópias, o vosso livro na página 5, página 5, página 5. Todos com atenção. Do que é que vamos falar? Só vamos falar hoje do capítulo 1, 1 que fala da descrição da casa de Isabel. Eu vou-vos dizer exatamente aquilo que vamos ler hoje na aula. Portanto, olhem pràs fotocópias e vão acompanhando aquilo que eu vou dizendo, está bem? Então, na primeira parte, da, do capítulo 1, não precisam de escrever nada, começamos por fazer, vamos ler aqui a descrição da quinta e da casa onde Isabel vivia.

A: Aonde?

[Aula n.º 6 – P2]

Nesta intervenção, a professora apela à calma dos alunos e realiza um ato literal de pergunta sobre o assunto que vai estar em foco, na aula: “Agora, calma, o que é que vamos fazer?”, para depois relançar o tópico a ser trabalhado, que consiste na atividade de leitura do capítulo um da obra completa, especificando o que os alunos devem fazer e o modo como devem proceder, antecipando, assim, eventuais dúvidas acerca da tarefa. A expressão “calma” constitui um mecanismo conversacional usado pela professora nos “momentos de regulação da gestão da palavra” (Alves, 2002: 159-160). O ato ilocutório de pergunta: “Aonde?” revela a falta de atenção do aluno à explicação detalhada da professora.

As *intervenções de relance* visam esclarecer os alunos sobre o tópico a ser estudado, para que ativem os conhecimentos sobre o assunto, para conferirem sentido às atividades da aula. Constitui outro exemplo de *intervenção de relance* a sequência discursiva que se segue:

(86)

P: Calma, faz favor! O texto que vamos ler é um texto que nos fala sobre... oiçam, faz favor! É um texto que nos fala sobre uma brincadeira de garotos, mais ou menos, da vossa idade, num dia de chuva, e já vou dizer porquê. Ora bem!

A: Qual é a página?

[Aula n.º 8 – P1]

Esta *intervenção de relance* visa aprofundar os conhecimentos dos alunos em relação ao tópico que vai ser estudado, na aula. A professora especifica o conteúdo do texto, preparando os alunos para a sua compreensão. À semelhança da interação anterior, verificamos que o apelo à calma constitui uma regularidade discursiva da sala de aula, na medida em que ocorre com frequência, no discurso da professora, para que os alunos acalmem, oiçam o seu discurso e compreendam as tarefas a realizar. Trata-se, como já dissemos, de uma estratégia discursiva nos momentos de regulação da gestão da palavra (Alves, 2002: 159-160). A expressão “Ora bem!” indica o fim da intervenção de relance do tópico e o início de uma nova atividade.

De acordo com Temmerman (2009), “teachers and pupils ‘interpret each other’s reality’, which means that pupils can contribute more substantially to the contents of the lessons and that they can influence the course the lesson takes” (Temmerman, 2009: 127). O contributo dos alunos é tanto maior quanto melhor for a sua compreensão acerca do tópico a estudar e, por isso, as *intervenções de relance* da professora constituem estratégias discursivas fundamentais para o desenvolvimento das atividades da aula e, por conseguinte, para o sucesso das aprendizagens.

Constitui outro exemplo de *intervenção de relance* esta interação:

(87)

P: Muito bem! Então é assim... No capítulo quinto o resumo da história é o seguinte, há mais de dois séculos, quando o anão tinha aproximadamente cem anos, existia ali uma densa floresta, tal como a S. há bocado se referiu, uma densa floresta que foi invadida por uns bandidos que atacavam, assaltavam TODOS os que por lá passavam, combinado?

A: Sim professora, nós não temos...

P: E para além disso, exatamente, eu vou só acrescentar mais um cheirinho da história.

[Aula n.º 24 – P1]

A professora relança o tópico, resumindo o conteúdo do capítulo em estudo, para que os alunos estabeleçam continuidade de sentido e compreendam o texto, relacionando-o com os conteúdos dos capítulos anteriores já estudados. Segundo C. Almeida (2012a), a intervenção de relance estabelece “uma linha condutora no discurso”. A expressão interrogativa “combinado?” constitui uma regularidade discursiva à qual a professora recorre, atribuindo-lhe o significado de “perceberam?” ou “não há dúvidas?”

Atentemos ainda nesta *intervenção de relance*:

(88)

P: Então, agora, vamos àquilo que vocês mais gostam, não é? Tenho aqui os testes. Vou entregar... Olha, olha! Oiçam, agora, todos. Vou entregar os testes, vou dar cinco minutinhos pra vocês olharem para os testes, pra ver o que é que fizeram, pra ver o que é que erraram, para, depois, passarmos à correção, ok?

[Aula n.º 26 – P3]

O primeiro enunciado da professora relança o tópico a ser trabalhado na aula, por meio de uma asserção seguida de uma pergunta-tag: “Então, agora, vamos àquilo que vocês mais gostam, não é?” que desperta nos alunos atenção e curiosidade por se tratar dos testes de avaliação. A *intervenção de relance* constitui uma estratégia comunicativa, através da qual, a professora explicita o assunto, isto é, explica com pormenor, o que vai fazer e o que pretende que os alunos façam antes da correção do teste. A expressão “Olha, olha! Oiçam, agora, todos.” assume o valor de um enquadrador discursivo, associado à função transacional do discurso (cf. Alves, 2002: 161).

#### 4.2.10. Intervenção de continuidade

De acordo com C. Almeida (2012), “as *intervenções de continuidade* constituem sequências que prolongam a ideia da última intervenção”. Atentemos na interação que se segue:

(89)

A: “Localiza a ação da história no tempo.” A ação da história passa-se numa quinta-feira.

P: Numa quinta-feira, que era logo a primeira frase. Então, a ação da história decorre numa quinta-feira, era a resposta que vocês deveriam dar.

[Aula n.º 26 – P3]

No decurso da atividade de correção do teste escrito de avaliação, a aluna lê o enunciado e apresenta a resposta adequada, que a professora ratifica, por meio de uma *intervenção de continuidade*, explicitando o sentido da intervenção da aluna e esclarecendo que aquela seria a resposta correta, de acordo com o enunciado do teste. Os professores, enquanto “assessors or mediators, negotiate the tasks with learners as co-participants (Phoener & Compernelle, 2011: 184). No contexto pedagógico, a mediação “performs a dual function. It offers affordances to which learners may respond in a variety of ways, and careful observation of these responses forms part of the diagnosis of their development, indicating how near they are to being able to function more independently” (Phoener & Compernelle, 2011: 184).

Constitui outro exemplo de *intervenção de continuidade* a seguinte interação:

(90)

A: Amigos.

P: Amigos. Vamos ver ao longo deste capítulo que isto é verdade. E o homenzinho... A quem é que ela chamava homenzinho?

A: Ao anão.

P: Ao anão. E o homenzinho, então, resolveu contar-lhe a história da sua vida. Vamos ver, agora, mais adiante, que ele começa a contar-lhe várias histórias, não é? Ele já está a contar, ele já está a contar as características dos anões, que vivem muitos anos. Vivem quantos anos?

A: Quinhentos.

[Aula n.º 22 – P1]

A partir da intervenção do aluno sobre o facto de duas personagens da história se terem tornado “amigos”, a professora faz uma *intervenção de continuidade*, por meio de uma asserção, que amplia a intervenção anterior, e realiza um ato ilocutório de pergunta para que os alunos explicitem o sentido implícito no texto: “E o homenzinho... A quem é que ela chamava homenzinho?”. É “o conhecimento compartilhado” dos participantes na interação que permite a explicação do sentido implícito do vocábulo “homenzinho”, a quem a personagem Isabel se referia, ou seja, “Ao anão.”.

A *intervenção de continuidade* constitui uma estratégia discursiva que contribui para a coconstrução do significado dos textos, ampliando e explicitando os sentidos implícitos, numa colaboração interativa entre professora e alunos. Segundo Phoener e Compernelle (2011) “collaborative framing involves working with learners through the assessment, thus foregrounding engagement in the assessment task (Phoener & Compernelle, 2011: 184). Estes autores afirmam que “it is precisely through the mediator’s efforts to co-construct collaborative and cooperative interactional frames with learners that new learner understandings emerge” (Phoener & Compernelle, 2011: 184).

(91)

P: Eles tinham um o quê? Um...?

AA: Pacto.

P: Um pacto, muito bem! Então, os bandidos deixavam os frades morarem em paz, sossegados na floresta, e em troca os frades... tratavam deles, curavam-lhes as feridas, era quase como os médicos de hoje. Só que há uma certa altura que o capitão dos bandidos manda os frades embora, e se manda os frades embora, o que é que acontece?

A1: Já não, já não conseguem curar-se.

[Aula n.º 28 – P3]

Na primeira vez de elocução desta sequência discursiva, a professora realiza um ato ilocutório de pergunta, a seguir ao qual apresenta o início da resposta, com entoação interrogativa para que os alunos a completem, na segunda vez de elocução. Na terceira vez de elocução, a professora realiza um ato avaliativo, por meio da repetição da resposta e da expressão avaliativa, denotadas no enunciado: “Um pacto, muito bem!”. No mesmo enunciado, faz uma intervenção de continuidade, ampliando a intervenção anterior, explicitando os sentidos e aprofundando o conteúdo do texto: “Então, os bandidos deixavam os frades morarem em paz, sossegados na floresta, e em troca os frades... tratavam deles, curavam-lhes as feridas, era quase como os médicos de hoje. Só que há uma certa altura que o capitão dos bandidos manda os frades embora”. No mesmo enunciado, a professora realiza uma asserção seguida de um ato literal de pergunta “e se manda os frades embora, o que é que acontece?”, ao qual o aluno (A1) explicita

o sentido implícito no texto e responde: “Já não, já não conseguem curar-se.”.

A *intervenção de continuidade*, realizada pela professora, “prolonga o sentido da intervenção anterior e explicita os sentidos deixados implícitos pelo ouvinte, por força do ‘conhecimento compartilhado’ entre dois interlocutores que se conhecem” (Almeida, 2012a: 227), a professora e o aluno.

#### 4.2.11. Intervenção-réplica e retificações

À semelhança do discurso do quotidiano, a conversação na sala de aula é marcada por *retificações*, ou seja, estratégias discursivas que visam corrigir ou retificar o que foi dito anteriormente. Nas interações verbais da sala de aula, a *intervenção-réplica* é uma estratégia discursiva usada pela professora, geralmente a seguir ao movimento de resposta do aluno, para retificar o enunciado ou a ideia expressa no enunciado. Segundo Almeida (2012a), a *intervenção-réplica* constitui uma *retificação* (Almeida, 2012a: 225) com vista a reorientar o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) da interação, de acordo com os objetivos pedagógicos.

Tomemos como exemplo e enunciado seguinte, em que a professora, na terceira vez de elocução, retifica o enunciado expresso na primeira tomada de vez:

(92)

P: O ponto e vírgula exatamente. Utiliza-se para separar elementos de uma enumeração longa quando temos dois conjuntos na frase. R. e P. estejam com atenção. É ponto e vírgula, estamos na cinco.

A: A quarta é ponto e virgula? A quarta?

P: Sim a quarta, desculpa, certo. Utiliza-se nas frases interrogativas. A?

[Aula n.º 1 – P2]

Na primeira vez de elocução, a professora realiza uma intervenção de continuidade por meio de uma sequência prototípica constituída por dois atos assertivos, um ato derivado de ordem e uma nova asserção que indica o número da pergunta do exercício: “É ponto e vírgula, estamos na cinco.” Na segunda vez de elocução, o aluno efetua duas perguntas: “A quarta é ponto e virgula? A quarta?” para confirmar o número expresso no enunciado da professora. Na resposta à pergunta do aluno, a professora realiza um ato confirmativo por meio do qual faz uma retificação, seguido de um pedido de desculpa, e um ato indireto de pergunta por meio de uma asserção: “Sim a quarta, desculpa, certo. Utiliza-se nas frases interrogativas. A?” As *retificações* e os pedidos de desculpa da professora, que decorrem de problemas na comunicação entre os interlocutores constituem aquilo que Goffman (1973, 1974) designou “trocas reparadoras”, isto é, um mecanismo de remediação ou “uma estratégia discursiva de delicadeza negativa (estratégia de evitação) para com a face positiva” (Almeida, 2012a: 164) dos alunos, seus alocutários.

Na interação que se segue, as *retificações* estão presentes quer no discurso da professora quer no do aluno:

(93)

P: Talvez, não sabemos, pois. E o que é que tu achas, A.? O A. está a dizer que discorda.

Vamos ouvir o A.

A1: Porque se ele... eh... Ó pá, eu não sei bem explicar.

P: Vamos tentar, vamos lá pensar, direitinho, para explicarmos como deve ser.

A1: É que, se o pai... eh... eh... discorda da avó, eh... da...

P: Muito bem! Que se o pai discorda da atitude da avó...

A2: Sim, então, também não devia mudar de opinião.

P: Exatamente. Se fosse uma encomenda da mãe dele, portanto, a avó paterna, também não devia mudar de opinião, também devia considerar que ela estava a estragar o neto, não é?

Muito bem!

[Aula n.º 2 – P1]

A resposta do aluno (A1) à questão da professora é retificada por meio da realização de um ato expressivo. Os atos expressivos manifestam o estado psicológico especificado na condição de sinceridade acerca de um estado de coisas indicado pelo conteúdo proposicional e, ao expressar “Porque se ele... eh... Ó pá, eu não sei bem explicar”, o aluno pretende terminar a sua participação. É a intervenção da professora que reorienta o discurso, levando o aluno (A1) a retomar a interação e incitando-o a concluir a sua resposta, de acordo com o tópico em análise.

Nos enunciados: “Porque se ele... eh... Ó pá, eu não sei bem explicar.” / “É que, se o pai... eh... eh... discorda da avó, eh... da...”, verifica-se a ocorrência do reparo, por meio da expressão “eh...”, em que o aluno está à procura de uma palavra para completar a construção da sua vez de elocução. Trata-se de uma prática ou estratégia frequente na conversa em interação: “Once *recognizably* underway, some word searches are worked at and completed solely by the speaker and include elements with solely turn-compositional relevance” (Lerner, 2013: 99).

Nestes enunciados, a repetição de “eh...” pelo aluno, na resposta à professora, demonstra um “continued commitment to answering by showing a continuing commitment to producing the correctly suspended answer turn” (Lerner, 2013: 100). O recurso à suspensão da frase por meio da expressão de hesitação “eh...” reflete um problema na comunicação e pode transmitir “I am thinking about how to put it (Jefferson, 1974: 194)” (Lerner, 2013: 106). Segundo G. Lerner (2013), o recurso a “eh...” “não só garante um compromisso para com a realização de uma nova vez de fala, mas também faz outro tipo de construção da vez de elocução – uma ação relevante – uma pausa possível na conversa antes da continuação – “uma ação relevante

adicionalmente” (Lerner, 2013: 101).<sup>76</sup> Nesta perspectiva, as características da construção da vez de elocução na procura de palavras são concebidas para a colaboração (Lerner, 2013: 110).

O ato ilocutório “Vamos tentar, vamos lá pensar, direitinho, para explicarmos como deve ser” consiste num ato indireto de ordem e, simultaneamente, poderá ser interpretado como um ato de convite da professora ao aluno que o aceita ao retomar a vez de elocução (dimensão diretiva do ato de convite). O convite formulado como um imperativo ou uma ordem, quando acompanhado de entoação é um *desafio cúmplice* (Carreira, 2001). Todavia, o aluno pode tê-lo interpretado não como convite, mas como imposição, dado o contexto situacional da sala de aula e os papéis que os participantes desempenham na interação.

Brown e Levinson (1987) consideram três fatores fundamentais na orientação das escolhas das manifestações linguísticas de delicadeza e que são, em primeiro lugar a relação com o poder; em segundo lugar a distância social e em terceiro lugar, o peso da imposição, isto é, o grau de “ameaça” para a face dos interlocutores,<sup>77</sup> cujo modelo se relaciona com a Teoria das Faces de E. Goffman. Deste modo, o enunciado da professora “Vamos tentar, vamos lá pensar, direitinho, para explicarmos como deve ser” consiste numa estratégia de delicadeza positiva para com a face positiva, ou seja, de valorização de uma das faces do alocutário (Brown & Levinson, 1987), pois as asserções da professora são incitações à resposta positiva e correta dos alunos, implicando a crença do locutor na verdade expressa no conteúdo proposicional: <o alocutário é capaz de explicar p corretamente>.

A professora reforça positivamente as retificações do aluno (A1) e o comentário de (A2), através de atos avaliativos “Muito bem! Que se o pai discorda da atitude da avó...” e “Exatamente.” e realiza uma intervenção de continuidade que explicita a ideia que o aluno (A2) pretende transmitir: “Se fosse uma encomenda da mãe dele, portanto, a avó paterna, também não devia mudar de opinião, também devia considerar que ela estava a estragar o neto, não é? Muito bem!”.

O enunciado em análise integra as chamadas “prompting replies” (Mehan, 1979b: 288), ou seja, “the strategy of promoting incorrect or partially correct replies to obtain the expected reply. The teacher receiving an incorrect answer, and partially correct answer, continued questioning

---

<sup>76</sup> Tradução livre da autora. No original: “I am just saying that some “uh(m)s” not only promise a continuing commitment to further realization of a turn’s talk, but also make another sort of turn construction - relevant action - a possible pause in talking before that continuation - additionally relevant” (Lerner, 2013: 101).

<sup>77</sup> Brown e Levinson reconhecem que, segundo as várias culturas, poderão existir outras normas, sendo possível ajustar as categorias apresentadas, na medida em que, o que é aceitável para uma cultura, para outras pode não o ser.



the students adding additional information as a prompt, until she obtained a correct reply” (Mehan, 1979b: 288). Estas sequências discursivas proferidas pela professora são estratégias muito frequentes na coconstrução de sentido, na fase de desenvolvimento das aulas, e constituem padrões da tomada de vezes de elocução que contribuem para a aprendizagem efetiva (cf. Rymes, 2009: 138).

No entanto, a intervenção-réplica e a intervenção de continuidade não só são realizadas pela professora, mas também pelos alunos. Atentemos na sequência:

(94)

P: Há mais de dois séculos, dois séculos, há mais de duzentos anos.

A1: Mas isto é a história, quando o anão começou a contar a história, era outono.

P: Exatamente! Nós temos aqui dois tempos.

A1: Relativamente à história, é há mais dois séculos, e no tempo que se contou a história, era outono.

P: Muito bem. Nós temos aqui duas histórias, por exemplo, por um lado... Chiiii! Por um lado, o anão está a contar a história, por outro, ele está a dizer que isto se passou há mais de dois séculos, em relação ao momento em que está a contar a história. E quando ele está a contar a história, temos outro tempo, que é o presente, e que é uma estação que é o...?

[Aula n.º 21 – P2]

Observamos que, ao enunciado do aluno “Mas isto é a história, quando o anão começou a contar a história, era outono” corresponde um ato avaliativo da professora, seguido de uma intervenção de continuidade: “Exatamente! Nós temos aqui dois tempos.”. Nesta troca conversacional, na segunda vez de elocução, o aluno realiza também uma intervenção de continuidade, contribuindo para explicitar quer o seu enunciado anterior quer o enunciado da professora: “Relativamente à história, é há mais dois séculos, e no tempo que se contou a história, era outono.”. As intervenções de continuidade da professora face às intervenções do aluno ocorrem no fecho da interação, no movimento de *follow-up*.

Estes movimentos de *follow-up* “indicate the value of an unelicited contribution from a pupil, usually in terms of the relevance to the discourse” (Sinclair & Coulthard, 1978: 48). É neste movimento que a professora apresenta o *feedback* da intervenção do aluno e realiza as intervenções de continuidade que complementam a informação fornecida por ele, como denotam os enunciados: “Exatamente! Nós temos aqui dois tempos.” e “Muito bem. Nós temos aqui duas histórias, por exemplo, por um lado... Chiiii!”. Por um lado, o anão está a contar a história, por outro, ele está a dizer que isto se passou há mais de dois séculos, em relação ao momento em que está a contar a história. E quando ele está a contar a história, temos outro tempo, que é o presente, e que é uma estação, que é o...?” C. Almeida (2012a) explica que “as intervenções de continuidade constituem sequências que prolongam a ideia da última intervenção” (Almeida,

2012a: 226), ou seja, a professora faz uma intervenção de continuidade, para ampliar a ideia expressa no enunciado do aluno de que a história integra outra história, o que pressupõe dois tempos discursivos/enunciativos distintos.

O contexto molda os enunciados e estes, por sua vez, moldam o contexto, isto é, a atividade discursiva é simultaneamente condicionada pelo contexto que ela própria transforma: “pre-existing to interaction context is continuously renewed throughout” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 83). O contexto deve ser considerado como um conjunto de representações cognitivas, (partilhadas, pelo menos, parcialmente, pelos diferentes participantes na interação), constantemente enriquecidas e modificadas, embora alguns componentes permaneçam inalterados na interação (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 83).

É o contexto da sala de aula, ou seja, o quadro interlocutivo que permite a interpretação do pedido de opinião realizado pelo aluno à professora sobre questões metadiscursivas inerentes ao tópico, como se observa na sequência:

(95)

A1: Ó professora acha que fica melhor: “ajudas-me sempre que necessito” ou “ajudas-me sempre que preciso”?

P: Ambos estão corretos. “ajudas-me sempre que necessito”; “ajudas-me sempre que preciso” porque “necessitar” e “precisar” são sinónimos não é? Muito bem.

A1: Professora, mas eu acho que “necessitar” fica mais bonito.

[Aula n.º 5 – P1]

O aluno (A1) inicia a primeira vez de elocução, com um ato diretivo de pergunta, pois o seu objetivo ilocutório, enquanto locutor, visa que a professora, o seu alocutário, responda, manifestando a sua opinião, ou seja, que indique ao aluno a expressão que considera mais adequada: “Ó professora acha que fica melhor: “ajudas-me sempre que necessito” ou “ajudas-me sempre que preciso?”. Ao responder à questão colocada, a professora dá início à sua vez de elocução, formando, assim, um par adjacente: “Ambos estão corretos. Ajudas-me sempre que necessito, ajudas-me sempre que preciso porque ‘necessitar’ e ‘precisar’ são sinónimos não é? Muito bem.”.

A expressão interrogativa por meio da pergunta-tag (“Tag-question”) “não é?” constitui-se como regularidade discursiva, pelo seu uso reiterado na aula, por meio da qual a professora ratifica o que foi dito, na sua intervenção-réplica. No enunciado da professora, a pergunta-tag “mitiga a força ilocutória dos atos de discurso específicos como o ato de asserção” (Almeida, 2013c: 26). Ainda na mesma vez de elocução, a professora faz uma segunda ratificação da sua intervenção, realizando um ato avaliação por meio de um ato expressivo “Muito bem”.

O terceiro enunciado é proferido por um segundo aluno (A2) que, ao ouvir a resposta da

professora, intervém realizando um ato ilocutório expressivo com valor axiológico positivo (no domínio do gostar), com a intenção de manifestar a sua opinião e de fazer um juízo de valor acerca da escolha lexical em causa: “Professora, mas eu acho que ‘necessitar’ fica mais bonito.”. Estes atos ilocutórios expressivos “são meramente expressivos dos sentimentos, das emoções e opiniões do falante, dos seus gostos pessoais” (Palrilha, 2009: 52).

Nas aulas, assim como nas conversas quotidianas, ocorrem incursões de cariz metadiscursivo, sendo as dimensões meta do discurso “constitutivas do próprio discurso que não raro se apresenta como reflexivo” (Rodrigues, 1998: 168). Esta componente reflexiva do discurso remete para a sua enunciação, “em particular para os termos e coordenadas da comunicação-interacção que se dá em cada acto verbal” (Rodrigues, 1998: 168; Fonseca, 1992: 295). A réplica “é um género muito especial de refutação” (Rodrigues, 1998: 168), constituindo-se como “um segmento enunciativo de natureza tipicamente metadiscursiva, que vai encadear-se não sobre o dito mas exclusivamente sobre o anterior” (Rodrigues, 1998: 168), ou seja, “que não vai articular-se com o conteúdo do enunciado anterior mas com a própria enunciação” (Rodrigues, 1998: 169). Enquanto a resposta consiste na “reação do locutor ao conteúdo da pergunta, àquilo que é questionado por ela” (Rodrigues, 1998: 169), a réplica constitui um tipo de reação de cariz metadiscursivo ou metacomunicativo, “isto é, um tipo específico de resposta que tome por referência a própria enunciação da pergunta” (Rodrigues, 1998: 169).

(96)

P: É a culpa do carro, ou da mãe, ou do pai, ou de ti?

A: Do despertador.

P: É do despertador, então vamos pôr o despertador um pouco mais cedo!

[Aula n.º 35 – P1]

(97)

A: Stora... é essa a resposta?

P: Não... achas que eu te vou dar a resposta? Já está?

[Aula n.º 32 – P2]

(98)

A: Ó professora. Professora, podes dizer-me (...)?

P: Não vou dizer nada, L. Esforça-te.

[Aula n.º 30 – P1]

Podemos considerar que estas sequências metadiscursivas integram a *réplica*, na medida em que “questionam a enunciação ou aspectos específicos a ela atinentes” (Rodrigues, 1998: 169). Tratando-se de um ato reativo, a *réplica* revela “desacordo comunicativo” (Rodrigues, 1998: 170), denotado em (96), no enunciado da aluna, e em (97) e (98), nos enunciados da professora, que evidenciam a recusa em cooperar com o seu interlocutor. A *réplica* é, pois, uma

estratégia discursiva que desempenha um papel importante nas relações pessoais e na progressão do discurso, estando “relacionada com fenómenos que, em si mesmos, são extralinguísticos e relevam do *savoir-faire* social mas que indubitavelmente influenciam e se interpenetram com o mundo estritamente linguístico” (Rodrigues, 1998: 172), designadamente, no que respeita à noção de *territorialidade* e de *face*. Ou seja, a réplica invade o território do outro e ameaça a sua face positiva (Rodrigues, 1998: 172).

Esta estratégia discursiva coloca em foco, por um lado, a capacidade reflexiva da linguagem e, por outro, a “dimensão negocial” (Rodrigues, 1998: 172) que caracteriza a conversação quotidiana, assim como a conversação em contexto pedagógico, de acordo com papéis sociais desempenhados pelos interlocutores, segundo “um conjunto de regras constituindo um saber social partilhado” (Rodrigues, 1998: 173), que “permite não só resolver os problemas surgidos no decurso da interacção, como também ir reordenando, quer local quer globalmente, o próprio decurso da interacção” (Rodrigues, 1998: 173).

#### 4.2.12. A repetição

Na conversação, as funções da *repetição* são diversas; para Schegloff (1997),<sup>78</sup> a repetição imediata das palavras do alocutário serve para iniciar uma reparação (“repair”) sempre que ocorre um problema na comunicação.

Einfield *et al.* (2013) designam “other-initiated repair” (Einfield *et al.*, 2013: 344) quando a reparação é iniciada pelo alocutário sobre aquilo que o locutor disse na vez de elocução precedente e que evidencia a ocorrência de um problema de expressão, audição ou compreensão, necessitando, por isso, de ser resolvido. A resolução do problema da vez de elocução pode ser feita através da repetição (se tiver ocorrido um problema de audição) ou por meio da reformulação (em caso de existir um problema de compreensão e não de audição) (cf. Einfield *et al.*, 2013: 344-345).

O estudo levado a cabo por Einfield *et al.* (2013), com enfoque em diversas línguas, revela que a reparação pode ser realizada por uma “open-class other initiation of repair” (Einfield *et al.*, 2013: 349), ou seja, “a practice for drawing attention to a problema in the other’s prior turn, without restricting the scope of focus to any component of that turn as being the source of trouble, thereby initiating repair by the other” (Einfield *et al.*, 2013: 349). Uma das estratégias básicas da reparação em português consiste no uso da interjeição “hã?” (“huh?” ou “hum?” e “mm?”)

---

<sup>78</sup> Cf. Tannen (2007: 16).

(Einfield *et al.*, 2013: 349) ou outras formas possíveis, que integram a interjeição primária ou “primary interjection type” (Einfield *et al.*, 2013: 349). Uma segunda estratégia de classe aberta de reparação que dá origem à *repetição* é o uso do pronome interrogativo “o quê?” (“what?”), definido como “the word for questioning ‘things’” (Einfield *et al.*, 2013: 374). No entanto, o uso do pronome interrogativo é menos frequente do que o uso da interjeição. Uma das formas de distinguir estas duas estratégias básicas, a interjeição primária e o pronome interrogativo, é a cortesia ou delicadeza (Einfield *et al.*, 2013: 350).

Observemos as interações que se seguem:

(99)

P: No fim, é mesmo no fim, na página, duzentos e quarenta.

A1: Hã?

P: Duzentos e quarenta.

A1: Duzentos e quarenta.

P: Sim.

[Aula n.º 1 – P2]

(100)

P: Pronto. A aula está a terminar, oiçam lá, faz favor. Há muitos meninos que terminaram, há outros que ainda não. Quem não conseguiu concluir o trabalhinho de compreensão, vai concluir em casa.

A1: Hã?

P: Vai, vai.

A2: Já estou a acabar.

[Aula n.º 2 – P1]

(101)

A1: Eu tenho aqui os sumários.

P: Hã?

A1: Eu tenho aqui o sumário da aula passada.

P: Mas não vais passar a limpo a carta?

[Aula n.º 5 – P1]

(102)

A1: Ele pode não ir à internet, no email.

P: Hã?

A1: Se calhar, ele não vai ao computador.

P: Achas assim que o dono de uma empresa não utiliza a internet, A.? Se calhar, usa. Vamos ouvir o A. que está com o dedo no ar há muito tempo. A, diz lá.

[Aula n.º 2 – P1]

(103)

A1: Também abriu a porta.

P: Hã?

A1: Também abriu a porta.

P: Depois também abriu a porta, vamos já falar sobre isso.

[Aula n.º 11 – P3]

(104)

A1: “Por vezes, Isabel passava muito tempo a ler na quinta.” Verdadeiro.

P: Verdadeiro. Isabel passava horas e horas a ler na quinta. Às vezes, debaixo...

A2: Mas, às vezes, fartava-se.

P: Hã?

A2: Às vezes, fartava-se.

P: Às vezes, também. Fartava-se. Exatamente.

[Aula n.º 16 – P1]

(105)

P: Esboçar um sorriso.

A1: Saltou de alegria.

P: Hã?

A1: Saltou de alegria.

P: Hã? Saltou?

A2: Não.

A3: Saltou não, stora!

A2: Não tem muito a ver com sorriu.

[Aula n.º 18 – P1]

Verificamos que, nestas sequências, professora e alunos recorrem as estratégias de reparação por meio da expressão “hã”, conferindo ao discurso dos interlocutores mais cortesia, na interação pedagógica, do que se usassem o pronome interrogativo “o quê?” (cf. Einfield *et al.*, 2013: 350).

A *repetição* serve também para focar a atenção “on the part of the other speaker’s discourse that the interlocutor now intends to address or expand of” (Schegloff, 1997; Tannen, 2007: 16). Na sala de aula, a *repetição* dos enunciados dos alunos por parte da professora tem, predominantemente, esta segunda função, como denota a sequência discursiva abaixo:

(106)

P: Vamos então à pontuação. O que é que vocês acham então, para que é que serve a pontuação? Quais são as funções dos sinais de pontuação. A.?

A1: Ah, para pontuar as frases.

P: Para pontuar as frases. E porque é que nós temos que pontuar as frases? R.?

A2: É pra elas ficarem mais explícitas, pra nós percebermos melhor.

P: Pra ficar mais...

A3: Professora?

P: Explícita, em que sentido?

A2: Pra ter mais sentido.

P: Pra ter mais sentido. Pra quem?

A2: Para as pessoas que a vão ler.

P: Para as pessoas que a vão ler. Ok.

[Aula n.º 1 – P2]

Na primeira vez de elocução, a professora faz uma intervenção de relance do tópico a estudar e realiza dois atos literais de pergunta, selecionando uma aluna a quem dá a vez de elocução: “Vamos então à pontuação. O que é que vocês acham, então, para que é que serve a pontuação? Quais são as funções dos sinais de pontuação. A.?”. A aluna (A1) responde “Ah, para pontuar as frases.”, dando origem à repetição da resposta, pela professora, à qual se segue

uma nova pergunta: “Para pontuar as frases. E porque é que nós temos que pontuar as frases? R.?” O mesmo acontece nas trocas discursivas que se seguem: “É pra elas ficarem mais explícitas, pra nós percebermos melhor.”, “Explícita, em que sentido?”, “Pra ter mais sentido.”, “Pra ter mais sentido. Pra quem?”, “Para as pessoas que a vão ler.”, “Para as pessoas que a vão ler. Ok.”. É a partir da *repetição* dos enunciados dos alunos que a professora elabora as perguntas, em contínuo. A última vez de elocução desta sequência pertence à professora, na qual ratifica e avalia a resposta do aluno (A2).

Drew *et al.* (2013) defendem que um dos pilares da análise conversacional na interação social é o conhecimento da estrutura da vez (“turn design”) ou seja, “the ways in which speakers design their turns with respect to **where** in a sequence a turn is being taken, **what** is being done in that turn and to **whom** the turn is addressed” (Drew *et al.*, 2013:71). Ou seja, “in constructing their turns at talk, speakers orient to sequence, action and their recipient(s)” (Drew *et al.*, 2013:71).

Observemos, na interação que se segue, outro exemplo de *repetição*:

(107)

P: À partida vai ser numa floresta. O que é que nós conhecemos de uma floresta? O que é que vocês acham que se passa dentro de uma floresta? F.?

A1: Tem árvores.

P: Ok. Tem árvores. Mais coisas E., sobre a floresta?

A2: (...) de água.

P: Pode haver água. E pode haver uma parte que tenha água. Pode ser uma fonte, pode ser um lago, pode ser muita coisa, pode ser um rio que passe ali na floresta.

A3: Ou na ponte?

A4: Tem muitas árvores.

P: Tem muitas árvores. Como é que as árvores podem ser? As árvores serão todas iguais? Serão variadas? Eh... então?

[Aula n.º 6 – P2]

Também nesta interação, as *repetições*, pela professora, das respostas dos alunos servem de base à formulação de perguntas: “Ok. Tem árvores. Mais coisas E., sobre a floresta?”. Este mecanismo discursivo visa a ativação do “conhecimento enciclopédico” ou “saber compartilhado” para a ampliação do conhecimento, por meio da explicitação do sentido dos textos, exemplificado pelos enunciados: “Pode haver água. E pode haver uma parte que tenha água. Pode ser uma fonte, pode ser um lago, pode ser muita coisa, pode ser um rio que passe ali na floresta.”, “Tem muitas árvores. Como é que as árvores podem ser? As árvores serão todas iguais? Serão variadas? Eh... então?”. As *repetições* constituem estratégias que caracterizam o discurso da professora, em particular na fase de desenvolvimento das aulas, na exploração textual, visando a compreensão e a interpretação dos textos.

D. Tannen (2007) considera que os falantes usam a autorrepetição para indicar que os seus interlocutores persistiram desnecessariamente no rumo anterior do discurso ou seja, no “prior course of action” (Tannen, 2007: 16) e refere a análise de Stivers (2004) sobre as palavras repetidas pelo próprio locutor, às quais designa “multiple sayings” (Tannen, 2007: 16). Este tipo de repetição encontra-se nas sequências seguintes:

(108)

P: Nas histórias. A criada, tantas vezes, lhe disse que os anões, apenas, existiam nas histórias, que ela começou a convencer-se que era verdade, que ela acreditou que eles, apenas, existiam na...?

A1: Eles não apareciam.

P: Na imaginação. No entanto, o que é que acontecia? Muitas vezes, ela dava consigo a fazer o quê? Ela fazia o quê, no bosque?

A2: Casa.

P: Não! Não! Não! Não! Ela, muitas vezes, ia procurar...

AA: Anões.

[Aula n.º 13 – P1]

(109)

A1: “No dia do seu aniversário, Isabel recebia presentes.” Verdadeiro.

P: Verdadeiro. A Isabel recebia presentes no dia do seu aniversário. Muito bem! Quem tem alguma dúvida levante o braço. Podemos avançar? Muito bem! L., qual é a sua questão?

A2: Eu não pus verdadeiro.

P: Porquê?

A2: Porque ela dava sempre que estava bem-disposta, não era?

P: Não, não, não, não! Ela recebia presentes de todas as pessoas na sua festa de aniversário.

[Aula n.º 16 – P1]

(110)

A: Mas este... ah, pois, o “ir” é irregular, não é?

P: Não, não, não, não! É irregular o verbo “ir”, que é fora, não tem a ver com isto.

[Aula n.º 22 – P1]

As autorrepetições “Não, não, não não!” proferidas pela professora nos enunciados *supra* “address to other extended discourse, indicating that the other does not need to continue in that vein and should change the focus of the conversation” (Tannen, 2007: 16).

Nestas interações, a professora reorienta o discurso, por meio de intervenções-réplica, para que os alunos compreendam o tópico em estudo e, assim, possam intervir adequadamente. As *repetições*, assim como as autorrepetições, são mecanismos usados pela professora para ajudar os alunos a reorganizar o discurso quando surgem incompreensões, interrupções ou outro tipo de desorganização discursiva, no desenvolvimento das interações. Ou seja, são “estratégias de alinhamento” (Fonseca, 1994) que revelam “um forte ‘envolvimento emocional’” (Tannen, 1989: 11; Gumperz 1982: 2-3; Almeida, 2008: 8) dos interactantes, nas aulas. De acordo com Tannen (2007), a *repetição* visa criar significado em interação, mas desempenha também



funções interacionais ao nível da conversação, alcançando objetivos sociais ou simplesmente conduzindo o fluir da conversa (Tannen, 2007: 61). Nesta perspetiva, a *repetição* não só estabelece a ligação entre as partes do discurso mas também vincula cada um dos participantes do discurso: “linking individual speakers in a conversation and in relationships” (Tannen, 2007: 61). Segundo a autora, o “envolvimento interpessoal” realiza-se por meio da repetição de um item, que conduz à sua reinterpretação pelos ouvintes e, neste sentido, a *repetição* tem a função de criar “envolvimento interpessoal” (Tannen, 2007: 62).

#### 4.2.13. O ato híbrido de convite e a oferta-pedido

Na interação verbal da sala de aula, uma das estratégias recorrentes do discurso do professor consiste na convocação dos alunos para a realização das diversas tarefas inerentes às três fases da aula. A convocação em contexto pedagógico funciona como uma espécie de *convite* aos alunos para participarem ativamente nas atividades, evitando assim o uso de atos diretivos que possam ameaçar a sua face. Por conseguinte, os atos de convite ou convocação pelo professor consistem numa estratégia de delicadeza positiva para com a face negativa dos seus interlocutores.

Na taxonomia de Searle, prototipicamente, a oferta inscreve-se na classe dos atos comissivos e o convite na classe dos atos diretivos. Dada a dimensão comissiva e diretiva que torna a oferta e o convite atos híbridos, a análise da dimensão diretiva destes atos remete para o conteúdo deontico que existe na sua realização, isto é, são atos pelos quais o locutor procura agir sobre o seu interlocutor, tentando, impor, proibir ou autorizar. Os atos híbridos como o convite necessitam de ratificação do alocutário para que sejam consumados interacionalmente.

C. Almeida (1998) explica que os atos indiretos de convite são atos diretivos comissivos, sendo considerados atos híbridos, na medida em que conciliam “directive with commissive illocutionary force” (Hancher, 1979: 6; cf. também Almeida, 1998: 164). A dimensão comissiva de atos diretivos comissivos como o convite “corresponde claramente ao estabelecimento de um compromisso da parte do locutor; a dimensão directiva, por sua vez, residirá na circunstância de aqueles actos envolverem um apelo ao alocutário no sentido de este ratificar a intenção do locutor de os realizar/concretizar” (Almeida, 1998: 165).

Observemos a seguinte sequência discursiva:

(111)

P: E tu, A., conta lá a tua opinião.

A: Para o patrão...

P: Olha, vocês têm que dar atenção ao A.  
[Aula n.º 2 – P1]

Nesta troca conversacional, a professora realiza um ato com valor ilocutório de ordem para que o aluno manifeste a sua opinião em relação ao tópico em estudo, na aula. Todavia, esta ordem traduz-se, simultaneamente, num ato indireto de convite realizado por meio de uma asserção, conferida pelo uso do modo imperativo. F. Oliveira (2003) explica que “o modo Imperativo está relacionado com a modalidade deôntica” (Oliveira, 2003: 247) e diz respeito às circunstâncias externas (pessoais, regras sociais ou normas) que permitem ou obrigam o participante a envolver-se na situação (Oliveira, 2003: 248). Segundo a autora, o modo imperativo especializou-se na expressão da modalidade deôntica relacionada com a ordem, embora esta possa ser formulada também através do futuro, do presente do indicativo, infinitivo ou gerúndio: “Em contextos particulares, no entanto, tem significados como informações, instruções, conselhos, convites, súplicas, etc., para as quais contribui também a prosódia das frases” (Oliveira, 2003: 255). Após a sequência iniciativa da professora, segue-se uma sequência reativa do aluno, que tenta manifestar o seu ponto de vista conforme lhe tinha sido solicitado.

Contudo, o *convite* do professor aos alunos nem sempre é feito por meio de atos indiretos de ordem; a análise dos dados revela que o professor recorre com frequência a atos híbridos de convite, em que a sequência iniciativa do locutor contém explícita a expressão interrogativa “Queres...?”, como denotam as seguintes interações:

(112)

P: Queres dar um exemplo, E.?

A1: “O Francisco deu um disco ao irmão”.

A2: O que eu acho é que o E. acordou bem-disposto.

[Aula n.º 12 – P3]

(113)

P: Pronto, então está visto que *O Diário de um Banana* é muito apelativo e tem muita graça... vamos lá. Mais? P., queres vir? Alguém quer vir aqui?

A1: Eu quero!

A2: Eu, eu!

[Aula n.º 25 – P2]

Em (112), na sequência iniciativa, a professora realiza um ato indireto de convite por meio de um ato literal de pergunta, com vista a levar A1 a participar na atividade em curso: “Queres dar um exemplo, E.?”. Na sequência reativa, em vez da aceitação, que constitui a organização preferencial do convite, A1 realiza a ação especificada no conteúdo proposicional enunciado pela professora por meio da asserção: “O Francisco deu um disco ao irmão”. Ao responder ao solicitado, o aluno evidencia ter aceitado o convite; embora a aceitação não esteja expressa

explicitamente, ela está implícita na intervenção reativa do aluno. Perante a resposta de A1, em conformidade com o convite da professora, A2 infere que A1 acordara bem-disposto, caso contrário tê-lo-ia recusado, ou seja, não teria colaborado na atividade para a qual fora convidado. É o conhecimento mútuo ou “conhecimento compartilhado” pelos interlocutores que permite interpretar o enunciado de A2: “O que eu acho é que o E. acordou bem-disposto.” ou seja, o aluno infere que, se A1 estivesse mal disposto, jamais teria correspondido à solicitação da professora, isto é, não teria aceitado o convite que lhe fora dirigido.

Na sequência iniciativa, em (113), a professora realiza uma sequência por meio de uma asserção através da qual expressa um comentário, seguida de três atos literais de pergunta com valor indireto de convite dirigidos a uma aluna que, em vez de intervir reativamente, se remete ao silêncio. Por isso, surgem de imediato duas intervenções reativas de aceitação para a concretização do conteúdo proposicional do ato de convite: “A1: Eu quero!” e “A2: Eu, eu!”. Esta estratégia discursiva de aceitação do aluno, que se substitui a um determinado colega que não reage ao convite da professora, ocorre com frequência, nas interações da sala de aula, desencadeando situações de forte interação.

No discurso da professora, não raro, o ato híbrido de *convite* ocorre a seguir a um ato avaliativo, como na troca conversacional seguinte:

(114)

A1: Por exemplo, uma inovação é algo de novo.

P: Algo de novo, muito bem! Sim, senhora! L, queres acrescentar?

A2: É um imprevisto.

[Aula n.º 8 – P1]

A professora realiza uma sequência discursiva constituída por dois atos expressivos sobre o desempenho de A1 e de um ato ilocutório de convite realizado indiretamente através de um ato literal de pergunta, com vista à participação de A2 na tarefa: “L, queres acrescentar?”. À sequência iniciativa do locutor segue-se a sequência reativa do alocutário apresentando, em vez da segunda parte do par adjacente de aceitação, um enunciado de resposta que corresponde ao conteúdo proposicional do ato literal de pergunta expresso pela professora. Por conseguinte, a formulação do aluno tem implícita a aceitação do convite ou, dito de outro modo, “substitui a declaração da aceitação, implicando-a” (Almeida, 1998: 211).

Na sala de aula, a aceitação dos atos de *convite* realizados pela professora relativos às tarefas/atividades escolares não compreende o ato de agradecimento como acontece nas interações quotidianas, em que o ato de agradecer está ao serviço de estratégias de cooperação interacional. Apesar de o convite constituir “um acto em benefício do alocutário” (Almeida,

1998: 211), na sala de aula, não se espera que os alunos sejam constrangidos a agradecer, mas a fazer aquilo que lhes é solicitado indiretamente. Geralmente, o ato de convite realiza-se de um modo indireto, concretizando-se, muitas vezes, em enunciados interrogativos (Almeida, 1998: 209): “Tais enunciados interrogativos incidem sobre as condições de felicidade do acto e também sobre o conteúdo proposicional” (Almeida, 1998: 209).<sup>79</sup> Além disso, as realizações indiretas do ato de convite ocorrem com frequência por meio de um ato literal de pergunta sobre os desejos do alocutário.

Os atos de *convite* da professora, na sala de aula, constituem uma estratégia discursiva de delicadeza negativa ou de evitamento da ameaça da face dos alunos, seus alocutários, levando-os, assim, à ratificação e, por conseguinte, à participação ativa no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Contudo, as intervenções reativas dos alunos ao convite da professora nem sempre comportam uma aceitação (a sequência preferida deste ato), mas uma recusa (a sequência não preferida deste ato), em que as trocas reparadoras de justificação e o pedido de desculpa não têm lugar.

Atentemos, agora, à recusa explícita, na seguinte interação:

(115)

P: Então queres dizer mais alguma coisa sobre o livro?

A1: Não...

P: Disseste que aconselhas, não é? Gostaste da história?

A1: Gostei.

[Aula n.º 25 – P2]

Na intervenção iniciativa, a professora realiza um ato híbrido de *convite* ao aluno para acrescentar algo sobre o livro que acabara de apresentar à turma, seguindo-se, na intervenção reativa, a recusa ao convite. A recusa faz parte dos atos ameaçadores da face: “Constituindo uma clara ameaça para a face positiva do locutor do convite, o locutor da recusa é constrangido a minimizar esta dimensão negativa através dos seguintes meios, que podem ocorrer simultaneamente: o pedido de desculpa e as justificações” (Almeida, 1998: 212). No entanto, estas estratégias de mitigação não ocorrem na troca conversacional, pois o ato de recusa é seguido pela intervenção da professora que, de imediato, realiza dois atos de pergunta, que são ratificados pelo aluno, na resposta à questão colocada. A ausência de *trocas reparadoras* como a justificação e o pedido de desculpas a seguir ao ato de recusa a um convite não integram o

---

<sup>79</sup> Carla Almeida (1998) refere que o *corpus* reunido não apresenta ocorrências do verbo *convidar* atualizado como performativo. No entanto, considera que, “em algumas situações mais formais, e em comunicação escrita (cartões de convite para festas de anos, para casamentos, para exposições de arte ou qualquer evento festivo, entre outros), encontramos o verbo *convidar* usado como performativo em mensagens do tipo: - *Convido-te para vires à minha festa de anos, no dia 20 de Maio pelas 15 horas, em minha casa*” (Almeida, 1998: 208-209).

trabalho de *figuração* dos atores sociais, sendo explicada pelo contexto institucional específico da sala de aula, como denotam as sequências transcritas *supra*.

A recusa de um aluno ao convite à participação nas atividades da aula, por vezes, leva à aceitação de outros alunos não selecionados pela professora, como exemplifica a sequência discursiva seguinte:

(116)

P: Vamos lá. Queres vir? Ou não?

A: Ainda não.

P: Então, toda a gente queria vir e agora...

A: **EU QUERO!**

P: Queres, M.?

A: Sim.

[Aula n.º 36 – P2]

A intervenção iniciativa da professora, realizada por meio de uma asserção e de um ato ilocutório de pergunta com valor indireto de convite, dirigida ao aluno, para fazer a apresentação do seu trabalho, tem como intervenção reativa a recusa sem justificação nem pedido de desculpa, à semelhança da interação anterior. Face à recusa do aluno, a professora realiza uma asserção reativa: “Então, toda a gente queria vir e agora...” através da qual os alunos implicam o descontentamento da professora, que vê a sua face ameaçada, pela recusa do convite. Esta intervenção da professora dá origem a uma reação positiva de outro aluno que aceita o convite, reequilibrando, assim, as relações interpessoais entre professora e alunos. Não obstante a aceitação do convite, a professora certifica-se de que este aluno o aceita efetivamente e, por isso, faz “uma retoma e/ou expansão” (Almeida, 1998: 187) do convite, à qual se segue a confirmação da aceitação.

Também nas interações que se seguem, o ato ilocutório de *convite* é seguido de uma intervenção reativa de recusa:

(117)

P: Então vá, todos a pensar o que é que será isto da onomatopeia. P., queres dizer?

A1: Não, é que isto aqui está rasgado.

P: Pronto, mas isso tu emendas. Isso...

A2: O que ele disse não é nenhuma onomatopeia.

P: Então, explica lá.

[Aula n.º 19 – P2]

(118)

P: Queres dar outro exemplo?

A: O E. já deu um.

P: O E. já deu um, e agora a M. vai dar outro.

[Aula n.º 12 – P3]

Na sequência iniciativa, em (117), a professora convoca todos os alunos à reflexão sobre o tópico em estudo, dirigindo-se depois a uma aluna que lhe fizera um sinal não verbal. Ao inferir que a aluna pretende tomar a palavra, a professora realiza o ato indireto de convite por meio de um ato ilocutório de pergunta “P., queres dizer?”, evidenciando, assim, a dimensão volitiva do ato híbrido de convite que “é interrogada através de ‘queres...?’” (Almeida, 1998: 174). Na sequência reativa, a aluna (A1) recusa o convite, explicando que não pretende dar o seu contributo para o tópico abordado (a onomatopeia), mas comunicar que o caderno se encontra rasgado.

Na sequência iniciativa, em (118), o ato com valor ilocutório de convite realizado por meio de um ato literal de pergunta, pela professora, é seguido de uma recusa implícita por parte do aluno. Ou seja, na sequência reativa, em vez do ato de recusa, o aluno apresenta a justificação da recusa com o enunciado “O E. já deu um”, evidenciando, assim, que não aceita o convite da professora e a razão pela qual se recusa a aceitá-lo. Trata-se, por conseguinte, de uma estratégia discursiva de delicadeza negativa para com a face positiva do locutor.

Embora a maior parte dos alunos participe ativa e empenhadamente, nas aulas, a análise do *corpus* revela que alguns não só não reagem a atos de convite/convocação da professora como também evidenciam não perceber que o convite lhes é dirigido, devido ao défice de atenção/concentração nas atividades e à permanente conversa paralela.

Atentemos neste exemplo:

(119)

P: Muito bem! F., queres ler a tua?

A: [Às seis e vinte].

P: O F., o F. hoje está num dia contra, hoje não lhe apetece ler, vamos então escrever o sumário...

[Aula n.º 28 – P3]

Após um ato expressivo de avaliação, a professora faz uma intervenção iniciativa ao realizar um ato indireto de convite por meio de um ato ilocutório de pergunta. No entanto, em vez de uma intervenção reativa, o aluno a quem foi dirigido o convite realiza uma asserção em resposta a outro interlocutor que não a professora. Trata-se, portanto, de uma conversa paralela estabelecida com um colega que impediu o aluno de interagir com a professora, sobre o tópico em estudo, na aula. A indiferença do aluno leva a professora a enunciar: “O F., o F. hoje está num dia contra, hoje não lhe apetece ler, vamos então escrever o sumário...”. Esta opção de a professora se abster de realizar um FTA ao aluno “arises when the circumstances are so threatening that is better to forget about it altogether” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 151).

Nesta troca, o enunciado da professora constitui um ato de evitação de ameaça das faces do aluno, por meio de uma estratégia de cortesia negativa. “With negative politeness, the speaker reassures H that she does not want to get in H’s way. This involves various forms of self-effacement that persuade H that his freedom of action is, after all, not impeded” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 150). Por conseguinte, a cortesia negativa “is essentially face saving” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 150).

C. Almeida (1998: 165) refere Houtkoop-Steenstra (1987: 6), segundo a qual, os convites, a par dos pedidos e das ofertas, “são acções que têm em comum o facto de o locutor solicitar ao alocutário que concorde com a realização da actividade em discussão/negociação denominando-as de ‘proposals’”.<sup>80</sup> Por conseguinte, o convite da professora e a aceitação-pedido-oferta do aluno constituem *propostas* (“proposals”) que resultam da dimensão negociadora destes atos ilocutórios. O *ato híbrido de convite* constitui uma estratégia discursiva de incitamento e de convocação à participação ativa dos alunos na coconstrução das aprendizagens e faz parte das rotinas verbais da aula, no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o convite/convocação constitui uma estratégia de envolvimento conversacional, utilizada frequentemente pelo professor, no sentido de promover entre os interlocutores situações interlocutivas e interativas, sobre os tópicos em estudo, tendo em vista o sucesso nas aprendizagens escolares.

A *oferta* caracteriza-se como um *ato ilocutório condicional*, ou um ato comissivo condicional, na medida em que a aceitação é condicionada pelo alocutário, que desempenha uma “participação activa” (Almeida, 1998: 164). A *oferta* insere-se no conjunto dos atos de convite, pedido e proposta, uma vez que estes atos estabelecem sequencialmente ou uma aceitação ou uma recusa: “É sabido que a oferta abre um espaço interactivo, suscitando uma intervenção reactiva ou de *aceitação* ou de *recusa*” (Almeida, 1998: 172). A aceitação constitui a sequência preferida, completando-se, assim, “o par adjacente *oferta-aceitação* como unidade conversacional coesa” (Almeida, 1998: 172) enquanto a recusa surge como sequência marcada, dando origem a “alguns aspectos particulares no desenvolvimento das interacções (nomeadamente, fenómenos de hesitação, ocorrência de um segmento justificativo...)” (Almeida, 1998: 172).

---

<sup>80</sup> C. Almeida (1998) cita Houtkoop-Steenstra (1987:6), que explica: “I will speak of ‘proposals’ as a general category of conversational actions which all have in common that the recipient is asked to commit himself to the execution of an action: collaborating in bringing the present conversation to a close, passing on a piece of information to another person [...], accepting an offer, etc.” (Almeida, 1998: 166).

Como referimos anteriormente, de acordo com Gouveia (2009), dar e pedir são categorias que se relacionam entre si, “porquanto um acto de discurso é naturalmente dialógico, uma negociação, uma relação biunívoca, enfim, é naturalmente interacção, uma troca em que dar implica receber e pedir implica dar, em resposta. Um acto de discurso não é unilateral, requer retroacção” (Gouveia, 2009: 34).<sup>81</sup> A oferta, assim como a ordem, a afirmação e a pergunta “relacionam-se com um conjunto de respostas desejáveis e possíveis” (Gouveia, 2009: 35), porque cada uma destas funções discursivas, “entendida como iniciação de uma troca, requer/espera uma resposta, preferencialmente de um tipo, mas para o qual existe uma alternativa de resposta disponível” (Gouveia, 2009: 35).

Para além das perguntas, das ordens e convites, os pedidos e as ofertas também estão presentes no discurso pedagógico. Trata-se de estratégias discursivas às quais os alunos recorrem não só para pedir autorização mas também para oferecer disponibilidade na realização de ações relativas ao contexto da aula, como denota a seguinte troca conversacional:

(120)

A1: Posso ir... Professora, posso ir...? Professora, posso ir...?

P: Queres distribuir?

A1: Sim, sim, sim.

[Aula n.º 19 – P2]

A intervenção iniciativa do aluno (no primeiro enunciado) é inferida pela professora que se trata de um ato, simultaneamente, de *pedido* e de *oferta*: por um lado, o aluno faz um *pedido de autorização* à professora e, por outro, oferece-se para a ajudar a distribuir as fichas. Subjacente ao enunciado do aluno está a condição IV de Roulet (1977): “A permite a L realizar Q” (Almeida, 1998: 160) ou seja: “(iii) Permites que eu te ajude?” e “(iv) Posso ajudar-te?” (Almeida, 1998: 160).

Uma vez que o ato de *pedido-oferta* está incompleto ou inacabado, são os gestos e os sinais não verbais que permitem à professora inferir da intenção do seu alocutário e realizar o ato indireto com valor de convite por meio de um ato literal de pergunta: “Queres distribuir?”. Após a realização deste ato de convite, segue-se, de imediato, uma sequência reativa de aceitação: “Sim, sim, sim.”, através de “marcadores com valor literal de acordo e retoma afirmativa” (Almeida, 1998: 211). C. Almeida (1998) sublinha que “são frequentes as realizações indirectas

---

<sup>81</sup> Gouveia (2009) explica que aquilo que é trocado pode ser uma de duas realidades: ou bens & serviços ou informação. A distinção entre uma e a outra coisa é, essencialmente, “uma distinção entre trocas não-verbais (em que a linguagem é o meio mas não é o fim da troca) e trocas verbais (em que a linguagem é o meio e o fim da troca). A conjugação destas duas variáveis, dar e pedir, por um lado, e bens & serviços, por outro, distingue as quatro funções discursivas primárias que podemos encontrar nas gramáticas das línguas naturais e de que fazemos uso no nosso quotidiano: trata-se das funções de oferta, de ordem, de afirmação e de pergunta (Gouveia, 2009: 34-35).



do acto de convite através de um acto literal de pergunta sobre os desejos do alocutário” (Almeida, 1998: 209), como exemplifica esta troca conversacional, em que a dimensão volitiva do ato híbrido de oferta “é interrogada através de ‘queres...?’” (Almeida, 1998: 174), à semelhança da dimensão volitiva envolvida no ato híbrido de convite acima apresentado.

A *oferta* inscreve-se nos atos comissivos, tendo a “orientação presente-futuro do estado de coisas correspondente ao conteúdo proposicional” (Almeida, 1998: 158), em que o locutor assume um compromisso. De um modo geral, na realização do ato derivado ou indireto de oferta, “o locutor predica um acto futuro que ele mesmo terá de realizar (o locutor fica na obrigação de realizar Q – condição essencial de Searle)” (Almeida, 1998: 161). A oferta apresenta maior probabilidade de ser realizada por meio de uma interrogação devido à sua dimensão de negociação com o alocutário (Almeida, 1998: 162). As sequências preferidas da oferta são as de aceitação, que se ligam às sequências de avaliação e/ou de reconhecimento da aceitação; as sequências não preferidas são as de recusa que se ligam às sequências de justificação da recusa.

#### C. Almeida (1998) explica que a oferta

se inscreve plenamente nos actos comissivos, partilhando com a promessa não só a orientação presente-futuro do estado de coisas correspondente ao conteúdo proposicional, como também a presença de uma dimensão avaliativa positiva sobre tal conteúdo e ainda a assunção por parte do locutor de um *compromisso*.

Esta caracterização genérica dos comissivos vale não apenas para a sua realização directa, como também para a sua realização indirecta.

(Almeida, 1998: 158)

#### No que respeita ao par adjacente *oferta-aceitação*, a autora explica que

não ocorre em ‘estado puro’. A dinâmica das trocas dialogais ocasiona a presença de elementos complementares que preparam o sucesso da oferta, acautelam o seu desenvolvimento adequado – testemunhando cálculos estratégicos, dimensões de acomodação intersubjectiva e elementos de cortesia (positiva).

(Almeida, 1998: 172)

De acordo com a distinção apresentada por Brown e Levinson (1978) entre delicadeza positiva (estratégias de valorização da imagem do locutor) e delicadeza negativa (estratégias de evitação da ameaça potencial dos atos), a *oferta* é “um acto intrinsecamente marcado por delicadeza positiva orientada para a face positiva do alocutário” (Almeida, 1998: 171).<sup>82</sup> No entanto, as ofertas também podem constituir atos ameaçadores (FTAs) da face negativa do alocutário “because of the reciprocity that is built into our social relations” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 147). Se A oferecer algo a B, em geral, B tem que fazer uma oferta semelhante

---

<sup>82</sup> Por constituir um ato não solicitado, a delicadeza também pode estar orientada para a face negativa do alocutário (cf. Almeida, 1998: 171).

a A, e isto “restricts B’s freedom of action” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 147).

Nas aulas, verifica-se a ocorrência de atos de oferta, por parte da professora, e atos de pedido de autorização, por parte dos alunos, tendo em consideração os papéis sociais e institucionais dos interlocutores no contexto escolar. Estes atos solicitam um trabalho de *figuração* nas interações em que se realiza, “projectando nelas dimensões matizadas de cortesia/delicadeza, nomeadamente da parte do alocutário que faz regularmente acompanhar a aceitação da oferta de manifestações explícitas de delicadeza positiva para com a face positiva do locutor” (Almeida, 1998: 172).

Constituem exemplos de atos ilocutórios de *oferta* as seguintes interações:

(121)

P: Alguém tem alguma dúvida? Precisam de ajuda?

A: Sim, eu preciso!

P: Então?

[Aula n.º 5 – P1]

Na intervenção iniciativa, a professora dirige-se a todos os alunos, realizando dois atos ilocutórios de pergunta, em que o segundo ato tem um valor indireto de oferta, comprometendo-se a ajudar os seus interlocutores: “Precisam de ajuda?”. A este ato de *oferta de ajuda* segue-se uma reação de aceitação de um aluno: Sim, eu preciso!”. Segundo Gouveia (2009), “Dar e pedir são dois tipos de papéis discursivos que categorizam a generalidade dos papéis mais particulares que poderemos normalmente reconhecer no nosso quotidiano” (Gouveia, 2009: 34).

Também a ocorrência de atos ilocutórios de *oferta-pedido*, pelos alunos, é frequente na aula, como se observa nas seguintes interações:

(122)

P: Quem quer ler com uma voz bem audível?

A: Posso ler?

[Aula n.º 4 – P1]

Na sequência iniciativa, a professora realiza um ato com valor ilocutório de oferta-convite a partir de um ato literal de pergunta, dirigido aos alunos para lerem um texto em voz alta. Na sequência reativa, um dos alunos realiza um pedido de autorização, por meio do enunciado: “Posso ler?”, estando implícita uma *oferta de autorização*, na medida em que se oferece para concretizar o ação solicitada pela professora, no conteúdo proposicional.

K. Mitchell (1981) estuda o ato de oferta em contraste com o de pedido e apresenta três características comuns a estes dois atos ilocutórios: (i) ambos os atos dizem respeito a uma ação futura; (ii) ambos apresentam uma clara dimensão negocial; (iii) ambos envolvem uma dimensão volitiva em relação aos dois participantes da interação verbal (Mitchell, 1981: 108-

109; Almeida, 1998: 168). Nestes termos, o ato de *oferta* assenta no complexo: “EU ESTOU DISPONÍVEL + TU QUERES?” enquanto o ato de *pedido* envolve as dimensões: “EU QUERO + TU PODES?” (Almeida, 1998: 168).

Nos atos de oferta e de pedido existem dois tipos de volição diferentes: “no acto de oferta, o locutor revela a sua *disponibilidade* (“volição neutra”) para realizar Q no futuro e, no acto de pedido, o locutor demonstra a sua *vontade* (“volição positiva”) de que o alocutário realize a acção futura Q. Seja no ato de oferta seja no ato de pedido “o locutor procura saber e/ou *negociar* respectivamente, a vontade e a disponibilidade do alocutário” (Keith Mitchell, 1981: 108-109; Almeida, 1998: 168). Nesta perspetiva, a *oferta de autorização* transcrita *supra* apresenta os seguintes predicados de volição: “eu posso ler se tu quiseres”, estando a ela interligada uma outra sequência: “se me deixares/autorizares, assim farei”.

O autor sublinha que, “whether we are making a request or an offer we are concerned with resolving possible differences between our own volitional attitude and that of our addressee with regard to some future action” (Mitchell, 1981: 108; cf. também Almeida, 1998: 168), e acrescenta que “in both cases we know our volitional attitude, but we are not sure what our partners attitude is” (Mitchell, 1981: 108; cf. também Almeida, 1998: 168). Deste modo, “a fully explicit request or offer typically consists of a declaration by the speaker of his volitional attitude towards the future action in question together with an elicitation from the addressee of his volitional attitude to the same potential action” (Mitchell, 1981: 108; cf. também Almeida, 1998: 168).

Constituem também atos de *pedido de autorização* e *oferta de autorização* os enunciados nas trocas conversacionais que se seguem:

(123)

A: Eu posso ler também?  
 P: Sim. Podes começar, L.  
 [Aula n.º 8 – P1]

(124)

A: Posso escrever?  
 P: Calma! Já ouvi essa pergunta!  
 [Aula n.º 4 – P1]

(125)

P: Da turma do 5.º A, exatamente. Ora bem! A S. pode vir ao quadro escrever, começar a escrever com uma caligrafia bonita...  
 A: Depois posso ir eu, professora?  
 P: Que toda a gente percebe. Depois, vem cá outro menino, ou outra menina. Vamos todos escrever no nosso caderno diário.  
 Aula n.º4 – P1]

Nestas sequências discursivas, cada um dos alunos realiza uma intervenção iniciativa por meio de um ato indireto de oferta através de um ato literal de pergunta: em (123), o aluno manifesta-se disponível para ler e, em (124) e (125), para escrever no quadro. Ou seja cada um dos alunos apresenta uma *oferta de autorização* e, simultaneamente, um *pedido de autorização*. Em (123), a intervenção reativa ao ato de oferta consiste na aceitação, seguida da autorização para a sua concretização, isto é, a professora não só aceita que o aluno leia, mas também o autoriza a dar início à leitura. Reação contrária apresentam as interações (124) e (125), nas quais, à sequência iniciativa de cada um dos alunos, segue-se uma sequência reativa de recusa que, embora manifestada de forma indireta, ela está implícita nos enunciados da professora: em (124), “Calma! Já ouvi esta pergunta!” e em (125), “Depois, vem cá outro menino, ou outra menina.”. Perante estas intervenções reativas, os alunos implicam que não podem concretizar o conteúdo proposicional do ato de oferta, uma vez que a professora não aceitou a *oferta-pedido*, isto é, não autorizou a sua concretização.

O pedido e a oferta são atos “*conversos*” (Almeida, 1998: 170), uma vez que “estabelecem uma relação de oposição semântica que tem por base uma ‘inversão de relação’” (Almeida, 1998: 170). O pedido de autorização “Eu quero, tu estás disponível (*para eu*) fazer x?” e a oferta de autorização “Eu estou disponível, tu queres que eu faça x?” estabelecem uma relação semântica que tem por base “não só os predicados de volição (que permitem a expressão de diferentes atitudes volitivas), mas também o agente de realização dos actos (locutor/alocutário)” (Almeida, 1998: 170).

Carla Almeida (2012a)<sup>83</sup> explica que, no ato de *pedido de autorização*, há dois tipos de volição diferentes:

o locutor (=L) demonstra a sua *vontade* («volição positiva»), mas ao contrário do pedido simples, no pedido de autorização, L demonstra a sua vontade de realizar a acção futura e pergunta a *disponibilidade* («volição neutra») de A (=Alocutário) para que L possa realizar Q (=o acto) no futuro.  
(Almeida, 2012a: 199)

Estes dois tipos de volição encontram-se nos enunciados: “Eu posso ler também?” / “Posso escrever?” / “Depois posso ir eu, professora?”. Na perspetiva de K. Mitchell (1981), “estes dois tipos de volição permitem não só caracterizar estes actos de discurso, mas também explicar as estruturas gramaticais dos actos em questão” (Almeida, 2012a: 199).

Estes atos ilocutórios em que “o locutor consulta o alocutário (“estás disponível” / “tu queres?”) durante o processo de realização de uma acção que os envolve” baseiam-se na

---

<sup>83</sup> Com base em K. Mitchell (1981).

*negociação* e, por isso, “constituem actos não-impositivos” (Almeida, 1998: 170; Almeida, 2012a: 199).

Os atos ilocutórios de *pedido de autorização* também ocorrem no discurso da professora. Todavia, ao contrário dos pedidos de autorização dos alunos, estes atos realizados pela professora visam manifestar uma discrepância com o próprio estatuto dos participantes, ou seja, a professora pede licença para falar para evidenciar esse desajuste de papéis sociais, na tomada da palavra, quando os alunos mantêm conversas paralelas entre si, como acontece nas interações que se seguem:

(126)

P: Posso falar agora? Deixa-me... Ó L., o G. disse, e muito bem, que, depois dela construir a casa, ela estava muito satisfeita com a sua obra, ou não?

A: Estava.

[Aula n.º 16 – P1]

(127)

P: POSSO FALAR OU NÃO? OLHEM, VOCÊS ESTÃO TODOS A FALAR UNS COM OS OUTROS. Falem pra mim, andem lá, não estejam a falar uns com os outros, falem pra mim.

A1: Podemos escrever o sumário?

P: Calma R., vamos já escrever o sumário. Oiçam lá, oiçam! HÁ DÚVIDAS SOBRE A ESTRUTURA DA CARTA?

A2: Não.

[Aula n.º 4 – P1]

Em cada uma destas trocas conversacionais, a sequência iniciativa da professora é feita por meio de um *pedido de autorização*, ou seja, a professora realiza um ato indireto de ordem, por meio de um pedido de autorização para tomar a palavra: “Posso falar agora?” e “POSSO FALAR OU NÃO?”, sendo obrigada a elevar o seu tom de voz, na sequência (127), uma vez que os alunos conversam entre si, impedindo-a, assim, de se fazer ouvir.

As realizações de atos de *pedido* e de *oferta* transcritos *supra* constituem *pedidos de autorização* e *ofertas de autorização* (Mitchell, 1981: 108-109, Almeida, 1998: 169) que ocorrem com frequência, na situação de comunicação específica da sala de aula, de acordo com os papéis sociais desempenhados pelos interactantes.

Os atos de oferta podem ser realizados em resposta a algo que resulta da conversação, isto é, “rather than having initiated an interaction in order to make an offer, we may find during a conversation that the other has a difficulty for which we can offer assistance” (Drew *et al.*, 2013: 80). Neste sentido, as ofertas podem ser geradas interacionalmente durante a conversação ou, nas palavras dos autores, “interactionally generated during the conversation itself” (Drew *et al.*, 2013: 80).

Também G. Raymond e J. Heritage (2013) salientam que as ofertas de ajuda assim como os pedidos

unavoidably involve speakers in efforts to balance the forms of entitlement asserted in producing these actions against the need to acknowledge the capabilities (and situations) of the recipients they target (including the contingencies that shape their acceptance, fulfillment, or completion).

(Raymond & Heritage, 2013: 162)

A análise das sequências conversacionais que constituem o nosso *corpus* colocam em evidência que, na interação da sala de aula, a professora recorre a estratégias discursivas de delicadeza negativa, por meio de atos menos impositivos como o ato híbrido de *convite*, assim como a estratégias discursivas de delicadeza positiva através de atos de *oferta*. Por outro lado, as intervenções reativas de aceitação (explícita e implícita) e a recusa aos atos de convite constituem mecanismos discursivos usados frequentemente pelos alunos, na interação.<sup>84</sup>

Estes mecanismos ou estratégias discursivas, pelo seu caráter negocial, além de promoverem a interação, na sala de aula, são geradoras de forte envolvimento conversacional entre os interlocutores, contribuindo para o aprofundamento das aprendizagens. No discurso dos alunos, também se verifica o recurso frequente a estratégias conversacionais de *oferta-pedido*, designadamente, *oferta de autorização* e *pedido de autorização*. Estes atos ilocutórios não impositivos que envolvem os participantes na interação estabelecem-se com base na *negociação*.

Nas interações pedagógicas, apelidas de “inégalitaires” (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 72) como as trocas entre o professor e o aluno, “le système de places ne se réduit pas aux données contextuelles, mais qu’il depend aussi de ce qu’en font les interactants, et de ce qui se passe tout au long de l’interaction” (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 74).

A autora sublinha que,

Les comportements langagiers peuvent certes *refléter* certaines relations de pouvoir existant a priori entre les interactants, mais ils peuvent aussi les *confirmer*, les *contester*, les *constituer*: sans aller jusqu’à prétendre que tout se joue dans le discours, indépendamment des déterminations contextuelles, on ne saurait considérer non plus que tout se joue hors discours, indépendamment de ce qu’y s’y passe effectivement.

(Kerbrat-Orecchioni, 1992: 74)

No palco da sala de aula, em contexto de ensino-aprendizagem, professor e alunos são atores sociais que desenvolvem um trabalho de *figuração* (“face work”) que consiste em manter o equilíbrio entre as faces dos interlocutores na interação, pois “é no discurso e através dele que os atores sociais estabelecem relações interpessoais, contribuindo para a dinâmica da *praxis* social” (Almeida, 2008a).

---

<sup>84</sup> Nas trocas conversacionais, o ato de agradecer está ao serviço de estratégias de cooperação institucional, contudo, o nosso *corpus* revela que, nas interações da aula, este ato não ocorre após a aceitação do ato de convite.

#### 4.2.14. “Nós” entre “eu” e “vocês”

Os participantes, numa determinada interação, têm uma ideia previamente construída em relação ao evento no qual estão envolvidos “and this mental picture will be called up constantly throughout the interaction” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 85). É a imagem mental pré-construída sobre o universo de referência que está presente na seguinte interação:

(128)

P: Dedos no ar. Dedos no ar. Eh... P.?

A1: Na floresta.

P: À partida vai ser numa floresta. O que é que nós conhecemos de uma floresta? O que é que vocês acham que se passa dentro de uma floresta? F.?

A2: Tem árvores.

P: Ok. Tem árvores. Mais coisas E., sobre a floresta?

[Aula n.º 6 – P2]

A professora inicia a interação por meio da realização de atos diretivos de ordem, nomeando o aluno a quem dá a vez de elocução: “Dedos no ar. Dedos no ar. Eh... P.?”. O aluno intervém para enunciar: “Na floresta.” e a professora ratifica a intervenção, esclarecendo que: “À partida vai ser numa floresta.”. Ou seja, a professora clarifica o sentido do enunciado e ativa o conhecimento enciclopédico dos alunos, por meio da pergunta “O que é que nós conhecemos de uma floresta?”. O uso da primeira pessoa do plural ocorre reiteradamente no discurso pedagógico e visa aproximar o professor dos alunos, esbatendo as diferenças entre os papéis sociais, na interação. Deste modo, o professor assume fazer parte da mesma comunidade educativa, partilhando com os alunos objetivos comuns. O uso da primeira pessoa do plural, por parte das professoras, é recorrente no *corpus* em análise, ao contrário do que acontece com o seu uso nos enunciados dos alunos, o que vai ao encontro do estudo de Bishop (2008) que revela que há uma diferença significativa entre o uso do pronome pessoal “eu” e “nós”, pela professora, em comparação com o uso que os alunos fazem destes pronomes (Bishop, 2008: 35).

A professora usa o pronome pessoal “nós” “almost exclusively referred to the educational task at hand” (Bishop, 2008: 37), ao contrário do que acontece com os alunos que utilizam este pronome num pequeno número de ocorrências nas tarefas escolares, o que significa que “there is a significantly greater proportion of *we* references to classroom learning tasks by the teacher than by the students” (Bishop, 2008: 36). Quase todos os enunciados dos professores com o pronome “nós” orientam os alunos para a tarefa, “*incitating the hearers to action and making explicit their identity as members of an educational community with shared goals*” (Bishop, 2008: 38).

É por meio do enunciado “O que é que vocês acham que se passa dentro de uma floresta?”

F.?” que a professora reorienta o discurso. Esta segunda pergunta retoma a separação em relação à 2.<sup>a</sup> pessoa vocês/alunos e visa facilitar a compreensão dos alunos, para poderem responder de forma satisfatória. No entanto, a resposta do aluno “Tem árvores.”, a quem a professora deu a vez de elocução, está dirigida à primeira questão e não à segunda, o que, na perspectiva de Rodrigues (1998), reflete a força ilocutória da primeira pergunta, levando o aluno a realizar “um percurso interpretativo sobre essa mesma pergunta” (Rodrigues, 1998: 132).

#### 4.2.15. A vez e a voz

O dar a vez de elocução assume uma importância central na organização sequencial do discurso pedagógico, de modo a que os alunos “become highly involved in the negotiation of meaning, linguistic form and rules for classroom behaviour during class activity” (Liu, 2008: 89). Quando um aluno é nomeado, individualmente, para responder a uma pergunta, a professora envolve sempre, verbalmente, “the whole class’s attention to the answer” (Liu, 2008: 94) e facilita “the whole class in understanding the intended meaning” (Liu, 2008: 94). Além disso, o *feedback* dado pela professora em quase todas as vezes de elocução, e as solicitações reiteradas para os contributos dos alunos visa “to engage the students and to help them learn and comprehend the content at hand” (Liu, 2008: 94).

De acordo com Cazden (2001), várias são as possibilidades de estruturar o discurso, no que respeita ao direito de intervir (“speaking rights”) (Cazden, 2001: 85). Todavia, uma das formas mais comuns de intervenção do discurso transcrito no *corpus* consiste em dar a vez de elocução; trata-se da nomeação feita pela professora (“teacher nomination”) (Cazden, 2001: 85), como expressam os enunciados na sequência (121): “O que é que vocês acham que se passa dentro de uma floresta? F.?” ou “Ok. Tem árvores. Mais coisas E., sobre a floresta?”. A professora estimula o aluno a desenvolver a sua resposta sobre aquilo que existe na floresta, de um modo geral, validando assim, o seu contributo e motivando-o a participar nas atividades letivas, por meio da ativação do conhecimento enciclopédico e da *doxa* estabelecida. Com efeito, estas ações configuram estratégias discursivas específicas do contexto de sala de aula: “Encouraging, incorporating, and hearing students’ voices are important components of critical pedagogy. Teaching from a critical perspective requires true dialogue grounded in issues and concerns from local, and global social, historical, or cultural contexts” (Curran, 2008: 93).

Ouvir os alunos requer dos professores saber ler nas entrelinhas “to see what kind of interactional positioning is happening *through* the discourse” (Curran, 2008: 96).



(129)

P: Exatamente. Então que plantas é que nós teremos numa floresta, no outono? As cores são mais assim para o verde ou são assim mais para os acastanhados, amarelados? R.?

A1: No Outono, por exemplo, acontece o cair das folhas.

P: Exatamente. Aqui as cores até estão um bocadinho diferentes. A capa do livro que eu aqui e que alguns de vocês têm puxa mais pra que estação do ano?

A2: Outono.

[Aula n.º 6 – P2]

Qualquer que seja a estrutura discursiva que o professor utilize para dar a vez de elocução, o ambiente institucional no qual ela é usada “legitimates a teacher’s power to become ‘the authority to set the agenda, the power to judge (and grade, test, pass, fail); the authority to speak, the power to control and evaluate the speech of others’ (Van Lier, 1998: 162 *apud* Curran, 2008: 91). É o poder da professora que, no ambiente institucional da sala de aula, lhe permite gerir as trocas discursivas ao dar a vez de elocução aos alunos, como ilustram as interações *infra*:

(130)

A: Primeiro colocamos a data!

P: M., há gente com o dedo no ar e tu não tens o dedo no ar.

[Aula n.º 4 – P1]

A professora chama a atenção da aluna para o facto de estar a intervir sem colocar o dedo no ar, “roubando”, assim, a vez dos colegas que aguardam pela sua vez, permanecendo com o dedo no ar, de acordo com o estipulado nas regras da sala de aula. A este propósito, Maroni refere o seguinte: “Emphasising the concept of timing as one aspect of contextualisation (Gumperz, 1982), Erikson (1996) introduced the ‘turn sharks’ metaphor, in order to characterise the practice by which students “steal” and “violently” take turns away from students” (Maroni, 2011: 2083). Por conseguinte, a estratégia levada a cabo pela aluna consiste num “turno tubarão”, ou seja, numa vez “roubada” aos colegas que aguardavam que a professora lhes desse a sua vez de elocução.

(131)

P: Calma G. Tu falaste muito bem...

A: Eu quero falar.

P: Ó M.! Pra falar colocam o dedo no ar! M.?

[Aula n.º 1 – P2]

Nesta interação, a professora começa por apelar à calma, uma vez que os alunos querem intervir ao mesmo tempo e, depois, realiza um comentário avaliativo, por meio de uma asserção, sobre uma intervenção anterior: “Calma G. Tu falaste muito bem...”. As “asserções que constituem comentários avaliativos acerca do que foi dito” (Almeida, 2012a: 227) são estratégias de *jogo mimético* (André-Larochebouvy, 1984: 163; Almeida, 2012a: 227) e “os sinais de jogo mimético marcam as relações de sedução entre os participantes” (André-Larochebouvy, 1984:

164; Almeida, 2012a: 227). Ou seja, a professora tenta cativar o aluno, por meio do comentário avaliativo, no sentido de o silenciar, dando oportunidade aos colegas para tomarem a vez de elocução.

É através da realização de perguntas e de pausas que os interactantes interpretam quando podem assumir a sua vez de elocução. Maroni (2011) considera que “within a teacher’s turn, a particular kind of pause occurs between the end of a sentence and the selection of the next speaker (Maroni, 2011: 2083). A autora refere McHoul (1978), segundo o qual, “the selection of the next speaker follows after the teacher produces a question or an assertion addressed to all of the children (Maroni, 2011: 2083). É através de padrões de questionamento e pausa que o professor “controls the students’s verbal and non-verbal participation, determining who speaks, when and how” (...)” (Maroni, 2011: 2083), como denota a sequência discursiva que se segue:

(132)

P: Ó G., é assim, tens que falar quando colocas o dedo no ar, quando eu digo pra falares!

Ponto e vírgula, L.?

A: Eu?

[Aula n.º 1 – P2]

O enunciado da professora é constituído por um ato indireto de ordem realizado através de um ato literal de asserção: “Ó G., é assim, tens que falar quando colocas o dedo no ar, quando eu digo pra falares!”, enfatizada pelo vocativo e pela expressão “é assim”. Esta expressão confere ao enunciado a autoridade da professora para fazer cumprir o estipulado nas regras da sala de aula, segundo as quais, os alunos que pretendem intervir devem colocar o dedo no ar e cada aluno fala na sua vez, de acordo com a indicação da professora para a tomada da vez de elocução.

Liu (2008) explica que o professor intervém para controlar a troca de vezes de elocução “by asking students to raise their hands for their turn” (Liu, 2008: 95). A nomeação da professora para a tomada da vez de elocução é eficaz em “maintaining the interaction order” (Liu, 2008: 95). As regras da sala de aula instituídas, geralmente são respeitadas por alguns alunos mais cumpridores, como evidencia esta sequência discursiva:

(133)

A: Ó L., mete o dedo no ar!

P: Dedo no ar. Como é, R.?

[Aula n.º 22 – P1]

Ao verificar que uma colega pretende intervir sem colocar o dedo no ar, é um aluno que a chama a atenção, por meio de um ato diretivo de ordem “Ó L., mete o dedo no ar!” e só depois a professora intervém para corroborar as palavras do aluno, enunciando “Dedo no ar.” e, de

seguida, realiza um ato de pergunta, dirigida a outro aluno que aguardava a sua vez de elocução: “Como é, R.?”.

A autosseleção (“student self-selection”) (Cazden, 2001: 85) constitui uma outra forma de o aluno intervir na aula, como se observa na interação seguinte:

(134)

P: Será que a fita-cola tinha o mesmo efeito? A. diz...

A: A fita-cola começava a sair.

P: A fita-cola começava a sair, diz a M.

[Aula n.º 8 – P1]

A professora dá a vez de elocução a um determinado aluno para que participe na aula e manifeste a sua opinião sobre se o efeito da fita-cola seria o mesmo do que o efeito do verniz na impermeabilização do barquinho de papel: “A. diz...”. No entanto, a resposta não é dada pelo aluno nomeado pela professora, mas por uma aluna que se autosselecionou e respondeu “A fita-cola começava a sair.”. A autosseleção dos alunos para responderem às perguntas colocadas pela professora é frequente nas aulas, como denota este enunciado:

(135)

P: Era simpática? Por que é que tu achas que ela era simpática, M.?

A1: Quando estava de bom humor.

P: Quando estava de bom humor, diz o G.

A2: Ela tinha mau génio.

P: Ela tinha mau génio, diz a S.R.

[Aula n.º 13 – P1]

A professora realiza dois atos ilocutórios de pergunta que requerem uma opinião pessoal da aluna a quem dá a vez de elocução, nomeando-a: “Era simpática?” Por que é que tu achas que ela era simpática, M.?”, no entanto, quem responde a esta pergunta não é a aluna selecionada pela professora, mas o aluno (A1) que se autosseleciona. A aluna (A2) também se autosseleciona para proferir um comentário acerca da personagem em questão, tendo a anuência da professora.

Segundo Kerbrat-Orecchioni,

*La sélection de l’allocutaire et celle du «next speaker» sont deux phénomènes étroitement liés: on peut en effet admettre que généralement, celui qui apparaît en fin de tour comme le destinataire principal du «locuteur en place», a de ce fait vocation d’être, une fois le tour achevé, son «successeur» (cf. Goffman 1981: 133) – à condition toutefois de préciser qu’en cas d’adresse collective, le successeur doit «s’auto-sélectionner».*

(Kerbrat-Orecchioni, 1995: 6)

A nomeação é, muitas vezes, proferida com uma entoação interrogativa: “M.?”. No discurso, a entoação constitui um nível de linguagem “escondido” ou “negado”<sup>85</sup> que integra

---

<sup>85</sup> Para Labov e Fanspel (1977: 46), a entoação integra um nível de linguagem “hidden or deniable” (Diamond, 1996: 15-16).

“social relational and emotional information about the speakers and the larger context constitutes the web which connects the speakers to each other and hence reveals the social structure of the group” (Diamond, 1996: 15-16). Ao observar a interação verbal de uma sala de aula, “we find that the hierarchies members’ statuses, and power differentials are communicated through talk” (Diamond, 1996: 16). Os papéis desempenhados pelos membros do grupo, designadamente, o de professora e de aluno, os seus tabus e a sua ideologia constituem a informação social que é revelada nas suas conversações (Diamond, 1996: 16).

#### 4.2.16. O humor, a ironia e a metáfora ou a expressão da emoção

A perspetiva da chamada Análise Interacional explica o funcionamento dos atos do discurso em contextos interativos, o papel da posição dos enunciados na sequência enunciativa para determinar o seu valor pragmático, o modo como este pode ser negociado pelos participantes na interação e as alterações que um ato de fala pode sofrer numa troca conversacional (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 77-78), por meio das implicaturas conversacionais decorrentes do contexto situacional de comunicação.

Acontece frequentemente que, apenas com um enunciado, praticamos mais do que uma ação ao mesmo tempo, isto é, realizamos atos de fala indiretos ou atos ilocutórios indiretos “cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another” (Searle, 1981: 31). Nestes atos, o locutor, ao enunciar uma frase, “quer dizer o que diz, mas também quer dizer algo mais” (Searle, 1975: 59; Gouveia, 1996: 401).

O humor, a ironia e a metáfora são “figuras de distância enunciativa” (Fonseca, 1992: 275) que estão presentes na interação da sala de aula, devendo ser interpretadas no contexto pedagógico.

Observemos as seguintes trocas conversacionais:

(136)

P: Está bem, M., mas tu, em casa, não fazes tudo aquilo que tu queres, pois não, M.? Não há um senhor chamado A. que, de vez em quando, põe a ordem?

*Risos*

P: Há, há! Há, que eu sei.

[Aula n.º 2 – P1]

(137)

P: Exatamente. Ela conhecia bem ou mal a sua quinta, N.?

A1: Bem.

A2: Bem.

P: Tanto N. que eu tenho aqui.

A1: Hum. *Riso*

P: Então, N., conhecia bem. Como é que ela conhecia?

A1: Porque até já sabia quando é que havia ninhos.

[Aula n.º 6 – P2]

O humor e a ironia presentes nos enunciados da professora, em (136) “Está bem, M., mas tu, em casa, não fazes tudo aquilo que tu queres, pois não, M.? Não há um senhor chamado A. que, de vez em quando, põe a ordem?” e, em (137), “Tanto N. que eu tenho aqui” alteram o tópico, ou seja, desviam o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) violando, assim, o princípio de cortesia (Brown & Lewinson, 1987). Trata-se de uma estratégia de delicadeza negativa, ou estratégia de evitação de ameaça, para com a face negativa dos alunos.

Estes enunciados consistem num dispositivo linguístico que denota o *envolvimento conversacional* dos participantes na interação, como o humor, a ironia e as fórmulas intensificadoras do discurso que integram as formulações extremas ou “Extreme Case Formulations” (= ECFs) (Edwards, 2000, 347-348; Almeida, 2013a: 544). As ECFs são “descriptions or assessments that deploy extreme expressions such as *every, all, none, best, least, as good as it gets, always, perfectly, brand new, and absolutely*” (Edwards, 2000: 347). As formulações extremas englobam fórmulas usadas em tom de brincadeira, como nos enunciados averbados em (129) e em (130), denotando, assim, o humor e a ironia do discurso pedagógico.

De acordo com Edwards (2000), “the uses of ECFs might be treated by participants as not only describing and assessing the objects they are applied to, but also *indexing the speaker’s stance or attitude*” (Edwards, 2000: 363). O emprego de fórmulas de intensificação discursiva em atos irónicos como: “não fazer tudo aquilo que se quer” e “ter tanto” evidencia “não só o investimento dos participantes na interação” (Almeida, 2013a: 545) mas também que estas fórmulas contribuem para a “construção de um discurso de tom lúdico” (Edwards, 2000: 370; Almeida, 2013a: 545).

As formulações extremas “tudo” e “Tanto”, às quais a professora recorre, acompanhadas pelos sinais não verbais como o riso dos alunos constituem “pistas de contextualização” (Gumperz, 2002: 7) que “assinalam *o tipo de actividade de discurso* em que os participantes estão empenhados apresentando um ‘frame interactivo’ de discurso humorístico” (Almeida, 2013a: 546).<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> “De acordo com Neal R. Norrick (1994), os interactantes mantêm o envolvimento conversacional assinalando que compreenderam o que co-constroem no discurso e o humor permite a construção deste envolvimento,

Segundo a autora,

O procedimento linguístico da ironia permite também ao locutor deste acto distanciar-se do sentido literal para permitir o cálculo da implicatura conversacional (Grice 1975) de sentido contrário ao que é dito literalmente e é este cálculo compartilhado que possibilita a irrupção do humor na interação. (Almeida, 2013a: 546)

A expressão da emoção dos participantes na interação pedagógica por meio do humor e da ironia verbal é, por conseguinte, “uma estratégia de envolvimento’ que reflecte e, simultaneamente cria “envolvimento interpessoal” (Tannen, 1989: 1; Tannen, 2007: 62; Almeida, 2013a: 545).

O “regulador vocal” “Hum”, enunciado pelo aluno (A1), em (137), consiste num fenómeno discursivo “que demonstra a escuta e a compreensão das produções discursivas realizadas” (Almeida, 2012a: 229) pela professora. Trata-se de um fenómeno designado BACKCHANNELING (Tannen, 1992: 11), centrado no comportamento do ouvinte ou interlocutor, que produz uma “minimal response” (Tannen, 1992: 11). O riso consiste numa estratégia que restabelece o “equilíbrio interacional” (Goffman, 1974) entre os participantes, sendo considerado “um marcador não verbal de distanciação” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 17).

Segundo Margutti e Piirainen-Marsh (2011), “irony emerges as a flexible resource for dealing with challenging student conduct because of its highly implicit nature” (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308). Nesta perspetiva, “irony-implicative utterances are used to deal with designedly cheeky utterances by students and invoke the boundaries of acceptable conduct especially at transitional phases during lessons (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308). Além disso, “irony can also be embedded in instructional questioning sequences, where it serves to convey disapproval or criticism for inappropriate student action” (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308), como acontece nos enunciados da professora, transcritos *supra*.

C. Almeida sublinha que as variedades de ironia verbal são veiculadas por

estratégias discursivas de credibilização, de mitigação, de consolidação da relação interlocutiva e de gestão da polemicidade do discurso que fazem parte de uma *competência retórico-pragmática* dos interlocutores (Kerbrat-Orecchioni 1986, 1994) e visam efeitos relacionais, argumentativos e de instituição.

(Almeida, 2013a: 541)

A ironia é “uma figura retórica” (Almeida, 2013a: 545) ou “uma figura de distância enunciativa” (Fonseca, 1992: 275) que, segundo Gibbs (2012), “is particularly notable for its ability

---

expressando a emoção (ora de afeto através do tom lúdico, ora de agressão através do sarcasmo), no quadro de estratégias de gozo lúdico que acabam por criar solidariedade (Ibid.: 409)” (Almeida, 2013a: 545).

to forcefully highlight the discrepancy between some reality and what some people expected or desired” (Gibbs, 2012: 104). A ironia “is a wonderful tool for reestablishing equilibrium in our social relationships by alerting others to the disparities we presently experience (Gibbs, 2012: 104-105).

A ironia enquanto tropo comunicacional “consiste à feindre d’adresser à A1 un énoncé qui est en réalité destiné à A2” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 213). Isto é, de um modo geral, o locutor usa o tropo comunicacional quando finge falar com um alocutário (aparente) sempre que quer dizer algo a um outro alocutário (real) (Kerbrat-Orecchioni, 1994), como se verifica no enunciado da professora que se dirige a todos os alunos da turma (alocutário aparente), em vez de se dirigir apenas aos alunos que se autosselecionaram para responder na vez do aluno selecionado pela professora (alocutário real). A ironia da professora consiste num tropo comunicacional ou seja, uma estratégia à qual o locutor recorre para comunicar intenções demasiado ousadas ou ameaçadoras da face.

Nas palavras de Kerbrat-Orecchioni, o tropo comunicacional consiste num

Phénomène bien attesté dans la vie ordinaire, comme dans la communication théâtrale ou médiatique (...), et qui vient encore compliquer le format de réception: *un allocutaire peut en cacher un autre*; celui qui en vertu des indices d’allocution fait en principe figure de destinataire direct, peut fort bien ne constituer en fait qu’un destinataire indirect (postiche en quelque sorte), sous lequel se dissimule le véritable allocutaire, qui a en apparence statut de destinataire indirect, mais dont on a de bonnes raisons de penser, en vertu de l’application de la maxime de pertinence, que c’est à lui que le discours en réalité s’adresse”.

(Kerbrat-Orecchioni, 1995: 4)

Os enunciados irónicos são realizados de forma indireta ou derivada por meio de um ato literal e, por isso, são interpretados de forma implícita. Por conseguinte, a descodificação dos atos humorísticos e irónicos pressupõe que os interlocutores detêm conhecimentos prévios, partilhados, que não precisam de ser mencionados diretamente na enunciação. Ou seja, fazem inferências baseadas no que é dito, em relação às indicações sobre as crenças, o saber enciclopédico e o conhecimento do mundo, partilhadas pelos interlocutores, e que são inferidas a partir do contexto. A inferência conversacional (“*inférence conversationnelle*”) é definida por Gumperz (1989a) como “un processus d’interprétation situé, c’est-à-dire propre a un context, par lequel les participants déterminent les intentions d’autrui dans un échange et fondent leur propre réponse” (Gumperz, 1989a: 55).

No contexto interacional da sala de aula, os interlocutores apresentam um “saber sociocultural” (Gumperz, 1989a) que está na origem do cálculo de múltiplos processos de inferência e que lhes permite saber delimitar sequencialmente as ações discursivas e as

estratégias conversacionais que elas configuram (Gumperz, 1989a: 57; Almeida, 2016a: 20). De um modo geral, os valores ilocutórios dos atos de discurso são determinados inferencialmente com base nas “condições contextuais da enunciação (e/ou do ‘dizer’) e, neste cálculo, é muito importante o conjunto de crenças partilhadas por uma comunidade, isto é, a *doxa*, ou saber comum acerca do mundo” (Almeida, 2016a: 20).

H. Batoréo (2016) explica que “as pessoas conceptualizam as situações que vivem de um modo irónico, para além do estritamente discursivo” (Batoréo, 2016: 21), razão pela qual, as conversas irónicas “(...) reflectem o modo figurado de pensar a realidade ao nível conceptual. [...] Os falantes que se expressam de um modo irónico partilham o constructo irónico semelhante dos acontecimentos, o que lhes permite fazer as mesmas inferências e sentir empatia e prazer da interacção entretanto construída” (Batoréo, 2016: 21). No âmbito da cognição, a ironia é “*um modo figurado de pensar*” (Batoréo, 2016: 22).

A ironia verbal enquanto tropo ilocutório “imprime ao discurso um tom humorístico que permite o trabalho de *figuração*, estando ao serviço da cortesia negativa (de evitação da ameaça)” (Almeida, 2013a: 547), “visando o ‘equilíbrio interaccional’” (Almeida, 2013a: 551), averbada nos enunciados transcritos *supra*. A ironia consiste num tropo ilocutório que, por um processo de antífrase, significa o contrário daquilo que o locutor quer dizer. O tropo assegura a coerência interna e a adequação externa do enunciado, pois é precisamente o desejo de restaurar uma adequação e uma coerência perturbadas pelo sentido literal que desencadeia a procura de um sentido mais aceitável (Kerbrat-Orecchioni, 1994: 59). O tropo ilocutório consiste no fenómeno do ato de fala indireto e no uso da palavra figurada, como a metáfora, a antífrase, a hipérbole, o litote ou o eufemismo, sendo a noção de tropo indissociável do sentido literal, uma vez que “*sans croyance à la littéralité, il ne peut exister de trope*” (Kerbrat-Orecchioni 1994: 58).

O *tropo* promove uma inversão semântica da hierarquia habitual do sentido das proposições, o que permite ao sentido derivado ocupar o lugar do sentido denotado, já que é o sentido denotado que prevalece com a expressão do *tropo*, como no enunciado da professora, em (137), expresso através da hipérbole “Tanto N. que eu tenho aqui.”, ou no enunciado *infra* da aluna que recorre “à indireção convencional” (Brown e Levinson, 1987), em (138) “Que é para os velhotes aprenderem a mexer no telemóvel.”, levando o alocutário a implicitar que as pessoas mais velhas não sabem utilizar este meio de comunicação. É por isso que, ao contrário das proposições literais, aquelas que possuem um *tropo* exigem uma interpretação mais complexa. Portanto, o *tropo* deve ser perspectivado, simultaneamente, na sua dimensão semântica e



pragmática.

O comportamento linguístico da ironia “permite também ao locutor deste acto distanciar-se do sentido literal para permitir o cálculo da implicatura conversacional (Grice, 1975) de sentido contrário ao que é dito literalmente e é este cálculo compartilhado que possibilita a irrupção do humor na interacção” (Almeida, 2013a: 546).

De acordo com Rymes (2009), “As students read teachers, teachers also read students and their uses of contextualization cues” (Rymes, 2009: 139). São as “pistas de contextualização” (Gumperz, [1982], 2002) que guiam os interactantes na interpretação de “tropos ilocutórios” (Kerbrat-Orecchioni, 1994) de ironia, de humor e outros como a metáfora. As sequências *infra* constituem exemplos de enunciados humorísticos e irónicos:

(138)

P: Será que não fazem... será que de repente ficam bonzinhos e não fazem mais nada, A.?

A: Eu acho que vão para a reforma...

P: Vão prà reforma?

*Risos*

P: Será que havia reforma naquela altura? Se calhar... não sabemos... Ó R. ... diz lá o que é que tu achas! Olhem, eu queria ouvir o R.

[Aula n.º 24 – P1]

(139)

P: Reencaminhavam o email pra ele, não era? O email pra ele. Muito bem! M., diz o que tens a dizer-nos.

A1: Por SMS, que é...

P: Mandavas um SMS, não é, M.?

A1: Que é para os velhotes aprenderem a mexer no telemóvel.

[Aula n.º 2 – P1]

(140)

A1: E quando a professora, a professora ou outra pessoa qualquer, quer acabar mesmo com uma discussão, diz: ponto final, parágrafo.

P: *Risos* Às vezes, acontece. Às vezes acontece. Ora bem, sim, mas na escrita nós temos sinais gráficos de pontuação, na oralidade não temos, e portanto, é a nossa entoação que vai indicar o propósito a intenção da nossa, do nosso texto oral, não é? Diz lá, A. M.

A1: Professora, a minha mãe diz mais: ponto final, parágrafo e travessão.

[Aula n.º 9 – P1]

É por meio da convocação de uma *doxa* partilhada ou “conhecimento compartilhado”, enquanto conjunto de crenças e saberes de uma mesma comunidade linguística e cultural, que os interlocutores compreendem e descodificam a ironia denotada nas expressões: em (138) “Eu acho que vão para a reforma...” e “Vão prà reforma?”, em (139), “Que é para os velhotes aprenderem a mexer no telemóvel.” e em (140) (*Risos*) “Às vezes, acontece. Às vezes acontece.”. O humor e a ironia destes enunciados denunciam a cumplicidade entre professora e alunos e

constituem estratégias de “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002: 2) e de “envolvimento emocional”, ou seja, de aproximação do Outro.

Segundo Cabasino (2010), a ironia consiste num fenómeno dialógico e numa estratégia polifónica que reforça a credibilidade do discurso (Cabasino, 2010: 12). A interpretação de expressões irónicas usadas na interação assenta no valor ilocutório calculado pelo interlocutor, com base nos seus conhecimentos enciclopédicos, enquanto “ser do mundo” (Ducrot, 1980; Marques, 2000; Almeida, 2010a: 132).

A investigação sobre atos irónicos sugere que a ironia pragmática é muito mais complexa do que o objetivo deliberado do locutor de levar os outros a pensar de forma diferente daquilo que é dito e, por isso, o autor afirma que “we cannot accept the idea that all ironic acts are deliberate” (Gibbs 2012: 109). O enunciado do aluno, em (138), desencadeia a manifestação de surpresa da professora expressa por meio da entoação interrogativa de tom humorístico: “Vão prà reforma?”, provocando o riso dos alunos da turma, porque sabem que no espaço temporal da história que constitui o tópico, as pessoas não podiam ir para a reforma, simplesmente porque este sistema não existia.

Na perspetiva da Psicolinguística, de acordo com R. Gibbs (2012), os locutores podem criar ironia sem querer, através daquilo que dizem, e os alocutários podem interpretar mais facilmente estas mensagens irónicas do que nos casos em que o locutor tem a intenção de exprimir uma mensagem irónica e desta ser entendida como tal. Segundo o autor, “Many situational ironies arise accidentally, often through the otherwise good intentions of the participants involved” (Gibbs, 2012: 106), como denota o enunciado do aluno: “Eu acho que vão para a reforma...”. Ao manifestar a sua opinião, o aluno não teve a intenção deliberada de manifestar ironia, tendo, por isso, ficado admirado com a pergunta humorística da professora e dos risos dos colegas.

Estes enunciados constituem estratégias de reequilíbrio da relação entre professora e alunos e de “consolidação da relação interlocutiva” (Almeida, 2013a: 541), isto é, são estratégias que restabelecem o ‘equilíbrio interaccional’ (Goffman, 1974) que ocorre com frequência no discurso da professora. O nosso *corpus* revela que o humor e a ironia estão presentes no discurso da professora e dos alunos, enquanto participantes na interação pedagógica, contrariando, assim, a perspetiva de Cazden, segundo a qual,

In classrooms, noncognitive aspects of underlying interpersonal relationships – *affective* aspects – are no less important for children’s learning. Yet in descriptions of even nontraditional classrooms, where interactions are deemed so important, mention of affective qualities of the learning environment are hard to find.

(Cazden, 2001: 78)

Para a autora, a aprendizagem consiste num processo afetivo e cognitivo que se estabelece em relações interpessoais, considerando que “The affective quality that perhaps best expresses what both teachers and students need is what Stone calls ‘mutual trust’ – trust by teachers and students in each other. (...) Trusting relationship undoubtedly take many forms, including the shared enjoyment o humor (...)” (Cazden, 2001: 78). Em relação à escassez de afetividade no ambiente da sala de aula, referida acima, Rymes (2009) esclarece que a conversa dos professores “usually orients not to students’ emotions but to the facts and the evidence that support our ideas. [...] however, students may back off the factual claims, begin to question them, and infuse their arguments with emotional language” (Rymes, 2009: 216).

Por vezes, nas aulas, a citação de outras vozes no discurso, ou a *plurivocidade no discurso* (Fonseca, 1992: 275; Almeida, 2013a: 548) acontece, como dão conta os enunciados, em (140): “E quando a professora, a professora ou outra pessoa qualquer, quer acabar mesmo com uma discussão, diz: ponto final, parágrafo.” e “Professora, a minha mãe diz mais: ponto final, parágrafo e travessão.”. Trata-se de uma estratégia humorística da aluna reforçada pelos sinais não verbais como o riso da professora que confere cumplicidade aos interactantes no discurso.

A metáfora também está presente no discurso pedagógico, quer nos enunciados dos alunos quer nos enunciados da professora. Atentemos nas interações seguintes:

(141)

P: Exatamente. Como admirava o pai, também poderia admirar o filho. E nós, M., o que é que estamos a pensar? Por que será que o pai se mostrou tão admirado?

A1: Porque teve um ataque de amnésia.

P: Porque tinha tido um ataque de amnésia, esqueceu-se que tinha ditado a carta ao filho. Será, M.?

A1: Deu-lhe uma branca.

[Aula n.º 2 – P1]

(142)

P: Como tu ficarias! Muito bem! Como é que tu ficarias?

A1: Preocupado não, mas de certeza que eu ficaria feliz porque eu sentia que o meu estava a...

P: A proteger.

A1: A meter boa impressão.

P: Exatamente!

A1: Que é uma coisa que eu achava, mas como ele deve ser mais pequenino, não sei.

P: Pois.

A2: Deve ter sentido que o pai não era muito...

A3: Não batia bem da tola.

*Muitos risos*

P: Calma, É.! *Riso.* Vamos ouvir o resto da resposta do G.

[Aula n.º 2 – P1]

(143)

P: Pronto, G., ó G., vamos desligar a ficha um bocadinho, está bem?

A: A gente já entendeu.

[Aula n.º 11 – P3]

Na interpretação dos discursos em interação, a *doxa* (Fonseca, 1992) estabelecida assume particular relevância, uma vez que o sentido do que é dito ultrapassa o significado convencional das palavras. É o conjunto de crenças, costumes e saberes compartilhados que permite aos interlocutores a construção e descodificação de tropos ilocutórios e comunicacionais, como a metáfora. A metáfora consiste num tropo ilocutório em que as suas condições de verdade se referem ao significado derivado e as suas condições de sucesso estão ligadas ao valor derivado e não ao valor literal. Ou seja, na metáfora, o sentido literal manifesta-se sob a forma conotativa (Kerbrat-Orecchioni 1994: 61).

Em Linguística Cognitiva (LC), a metáfora é um processo de pensamento figurado, decorrente do conhecimento do mundo, ou seja, consiste num fenómeno concetual gerador de novos conceitos, fundado no conhecimento enciclopédico, que envolve um mapeamento (“mapping”) (Silva, 2006: 122), isto é, um processo de projeção entre o Domínio de Origem e o Domínio Alvo. Lakoff e Johnson (2003) explicam que projetamos domínios da experiência em outros domínios, estabelecendo analogias estruturais. A metáfora concetual é um dos mecanismos cognitivos (a par da metonímia, por exemplo) que viabilizam este processo de projeção. Trata-se de um processo ou mecanismo concetual responsável pela mudança semântica, a partir do qual emergem significações diferentes do sentido prototípico que se relacionam entre si por semelhança de família, criando redes de sentidos.

Na perspetiva da LC, a metáfora constitui um elemento fundamental “do *experientialismo*, (ou *realismo corporizado*) do pensamento e da linguagem” (Silva, 2006: 133), sendo o corpo humano e as atividades básicas do dia a dia a fonte principal de expansão metafórica. Deste modo, o conceito de ‘*desligar a ficha*’ é ancorado na experiência humana, gerando novas significações, a partir do significado nuclear ou prototípico.<sup>87</sup> Assim, o sentido literal de ‘*ficha*’ enquanto MATERIAL ou *peça que termina um cabo elétrico, com pernos metálicos que se introduzem nos orifícios de uma tomada para estabelecer ligação elétrica*,<sup>88</sup> na expressão usada pela professora, no excerto (143), é concetualizado metonimicamente, ou melhor, criando

---

<sup>87</sup> Segundo a *Hipótese de Invariância*, “o mapeamento tem que ser consistente com a estrutura dos esquemas imagéticos do domínio-origem e não pode violar a estrutura básica de esquemas imagéticos do domínio-alvo” (Silva, 2006: 129).

<sup>88</sup> *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto. Porto Editora, 2013-2017. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ficha> [07 de março de 2017].

globalmente uma metaftonímia (Silva, 2006: 144), que consiste na interação da metáfora com a metonímia, uma vez que existe uma relação causal (metonímia) entre ligar a ficha e criar energia. Neste sentido, a ‘ficha’ corresponde a ENERGIA, pelo que a expressão ‘desligar a ficha’, ou seja, interromper o funcionamento elétrico, deu origem a uma nova significação: “parar de falar”. Estamos perante um parar de falar muito brusco (contrário a “ir desligando”), interrompendo, de repente, o acesso à fonte de energia. A brusquidão da interrupção confere o caráter agressivo ao ato de calar, embora, simultaneamente, se proteja a face do aluno pelo uso da metáfora.

Por conseguinte, o sentido é perspetivado como uma entidade *processual e experiencial*, intrinsecamente flexível, dinâmica e determinada pelo contexto de uso (Batoréo, 2009: 10). O significado está em permanente construção, tendo em consideração o conhecimento social e histórico e os saberes compartilhados pela comunidade de falantes da linguagem-em-uso (Batoréo, 2009: 10), sendo por meio da polissemia que podemos compreender alguns conteúdos mentais que subjazem à linguagem (Batoréo, 2009: 10).

Na conversação da sala de aula, por vezes, alunos e professores recorrem a estratégias discursivas como o humor e a ironia e “nas diversas fases da interação, estabelecem uma comunicação que realiza a chamada ‘comunhão fática’ de tom mais humorístico” (Almeida, 2012a: 210). Nas sequências transcritas *supra*, as expressões metafóricas denotadas nos enunciados da aluna, em (141), “Teve um ataque de amnésia.” / “Deu-lhe uma branca” e em (142) “Não batia bem da tola” consistem numa estratégia humorística, assente na “simbiose entre *transgressão e cooperação*” (Mouta, 2007: 79; Almeida, 2012a: 211) que convoca “a cumplicidade, a capacidade de inferência, atenção aos pressupostos e subentendidos, [e] a mobilização dos universos de referência” (Almeida, 2012a: 211).

Silva (2006) explica que “o próprio corpo humano é um centro de expansão metafórica bastante produtivo: são vários os termos de partes do corpo humano que desenvolveram sentidos metafóricos (mais ou menos) lexicalizados (Silva, 2006: 133), como nos enunciados: “Teve um ataque de amnésia”, “Deu-lhe uma branca” e “Não batia bem da tola”. Alba-Juez & Mackenzie (2016) consideram que “The abstract character of emotions makes them good candidates for conceptualization by means of metaphors. (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 242). Na linha de Crawford (2009), os autores referem que as metáforas são usadas em todos os tipos de discurso, mas elas são especialmente frequentes quando o tópico do discurso é emocional, “and even more

so when dealing with intense emotions” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 242).<sup>89</sup>

R. Kövecses (2010) defende que as emoções são conceitualmente representadas como modelos cognitivos: “A particular emotion can be conceptually represented by means of one or more or several cognitive models that are prototypical of that emotion” (Kövecses, 2010: 109). Nesta perspectiva, “the main meaning focus of the metaphor is emotional intensity” (Kövecses, 2010: 142).

São os “indícios de contextualização” (Gumperz, [1982], 2002) que permitem a interpretação destas expressões metafóricas usadas pela aluna para caracterizar a personagem (o pai) que constitui o tópico em estudo, e é o quadro interlocutivo que possibilita a interpretação de que se trata de denegrir a imagem da personagem pelas suas atitudes. É através de situações de interação social, incluindo as que ocorrem nas aulas, que nos apercebemos da força e do impacto que a palavra pode ter em múltiplas situações (Kafetzi, 2010), seja para elogiar seja para denegrir o outro, como é o caso.

Na terceira sequência, em (143), a professora utiliza a expressão metafórica “desligar a ficha”, para solicitar a um aluno que pare de falar, a fim de prosseguir a aula: “Pronto, G., ó G., vamos desligar a ficha um bocadinho, está bem?”. O recurso à metáfora pela professora constitui uma forma de substituir a realização de um ato ilocutório de ordem (cala-te!), por constituir um ato bastante ameaçador para as faces do alocutário.

A expressão metafórica “desligar a ficha” e o diminutivo “bocadinho” são atos suavizadores (FFA) reforçados pela forma enfática “está bem?”, constituindo estratégias discursivas de mitigação da ameaça da face do aluno. Isto é, para amenizar o discurso pedagógico, os interactantes, professores e alunos, recorrem a tropos comunicacionais, como a metáfora e a ironia, assentes num trabalho de “figuração” (*face work*) (Goffman, 1974).<sup>90</sup>

A metáfora e a ironia constituem estratégias de *envolvimento emocional* e, simultaneamente, de aproximação ou de afastamento do Outro. Segundo Cabasino (2010), a ironia consiste num fenómeno dialógico e numa estratégia polifónica que reforça a credibilidade do discurso (Cabasino, 2010: 12). A interpretação de expressões irónicas usadas na interação assenta no valor ilocutório calculado pelo interlocutor, com base nos seus conhecimentos enciclopédicos, enquanto “ser do mundo” (Ducrot, 1980; Marques, 2000; Almeida, 2010a: 132).

---

<sup>89</sup> Tradução livre da autora. No original: “Crawford (2009) observes that metaphors are used in all kinds of discourse but they are especially frequent when the discourse topic is emotional” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 242).

<sup>90</sup> O termo “figuração” ou *face work* foi inicialmente proposto por Goffman (1974) para dar conta do funcionamento dos “ritos de interação” e, mais tarde, utilizado por vários teóricos na Análise Conversacional.

O uso da forma indireta do significado literal da expressão “desligar a ficha” tem como motivação principal a cortesia (Searle, 1982; Kerbrat-Orecchioni, 1994). As diversas estratégias de cortesia que permitem aos participantes conciliar o desejo mútuo da preservação das faces constituem estratégias de “suavização/salvamento da face” (Kerbrat-Orecchioni, 1994). São estas estratégias que, na interação da sala de aula, visam restabelecer o “equilíbrio interaccional” (cf. Almeida, 2012: 211). Os risos dos interlocutores, nos contextos interacionais transcritos *supra*, servem para manter a “ordem interaccional” e constituem “marcadores não-verbais de distanciamento”, funcionando como atenuadores ou mitigadores da ameaça de um ato ameaçador de crítica (FTA).

As falas em simultâneo e paralelas que criam ruído na sala de aula constituem problemas a resolver pela professora: “Sometimes overlapping voices can be a prominent feature of classroom talk” (Rymes, 2009: 87). Por isso, a professora recorre a figuras de distanciamento enunciativa como o humor, a ironia, o uso da metáfora e os risos (sinais antiorientadores da ameaça das faces). Neste sentido, os atos irônicos realizados pela professora, por meio da linguagem metafórica, são atos dirigidos aos alunos que manifestam comportamento perturbadores na aula, seja pelas suas atitudes inquietas que colocam em causa o seu bom funcionamento, seja por fazerem sobrepor a sua voz e sua vez de elocução às dos colegas, impedindo, assim, a participação ativa de todos.

Margutti e Piirainen-Marsh (2011) explicam que a ironia emerge como um recurso flexível para lidar com o comportamento do aluno desafiador,<sup>91</sup> “because of its highly implicit nature” (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308). Nesta perspetiva,

irony-implicative utterances are used to deal with designedly cheeky utterances by students and invoke the boundaries of acceptable conduct especially at transitional phases during lessons. Irony can also be embedded in instructional questioning sequences, where it serves to convey disapproval or criticism for inappropriate student action.

(Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308)

Os participantes nas interações, alunos e professora, partilham de conhecimentos linguísticos e socioculturais, responsáveis por manter o *envolvimento conversacional* e são esses conhecimentos que tornam possível a interpretação das inferências conversacionais de acordo com a especificidade cultural, subcultural e situacional do discurso. É o “envolvimento conversacional” (“conversational involvement”) (Gumperz, 2002: 2) que constitui a base da

---

<sup>91</sup> Tradução livre da autora. No original: “(...) irony emerges as a flexible resource for dealing with challenging student conduct” (Margutti & Piirainen-Marsh, 2011: 308).

compreensão linguística e que permite compreender a dinâmica das interações, na sala de aula, por meio dos alinhamentos (“footing”) que os participantes assumem, de acordo com os seus papéis interacionais e com o contexto situacional.

Como explica Gumperz,

Once involved in a conversation, both speaker and hearer must actively respond to what transpires by signalling involvement, either directly through words or indirectly through gestures, or similar nonverbal signals. The response, moreover, should relate to what we think the speaker intends, rather than to the literal meanings of the words used.

(Gumperz, 2002: 1)

O conceito de “envolvimento conversacional” tem uma natureza interativa, segundo Tannen (1989), uma vez que a conversação é uma “produção conjunta” (“a joint production”) (Tannen, 1992; Almeida, 2008b: 8), na qual o alocutário desempenha um papel ativo ao interpretar e dar forma ao discurso do locutor e, por isso, é um colocutor que participa na coconstrução do discurso na interação (Almeida, 2008b: 8). Na coconstrução do discurso da aula, o alocutário faz inferências para a decodificação e interpretação do sentido derivado dos significados implícitos e dos tropos ilocutórios de humor e ironia.

Os risos dos interlocutores nos contextos interacionais servem para manter a “ordem interacional” (Goffman, 1987) e constituem “marcadores não-verbais de distanciação”, funcionando como atenuadores ou mitigadores da ameaça de um ato ameaçador de crítica (FTA). Tal como a ironia, o humor é uma *figura de distância enunciativa*, que gere a polemicidade dos discursos (Almeida, 2010a: 137), na medida em que o locutor desenvolve estratégias humorísticas para estabelecer o “equilíbrio interaccional” (Almeida, 2010a: 137).

Assim, a comunicação verbal desempenha um papel muito importante na expressão de atitudes e emoções: “In fact, there is very little language (if any at all) that can be said to be devoided of stance or emotions” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237). Para além disso, os autores consideram que as emoções “are crucial for the comprehension of human nature and interaction, and that the expression of emotion is therefore essentially a pragmatic phenomenon” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237). É por esta razão que, na perspetiva da Linguística Cognitiva, “the conceptualization and expression of emotion is considered to be a natural function of language” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 237).

Alba-Juez e Mackenzie sublinham que a linguagem é usada por seres humanos

to position themselves with respect to their opinions, thoughts, feelings and emotions, thereby also positioning their audiences and topics. When expressing emotions, people not only make their internal states visible but also perform linguistic actions which are interpersonal in nature and have particular consequences. There is perhaps nothing more human than the verbal expression of emotion [...] and by doing so human beings reveal, and at the same time affect, certain aspects of the cognitive and



social systems they form part of. It is high time the humanities, and linguistics in particular, paid more attention to them.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 242)

Os participantes na interação pedagógica recorrem a um conjunto de estratégias discursivas realizadas por meio da tomada de vez ou “turn-taking”, centrada na sequência prototípica pergunta-resposta-*feedback*. Estas estratégias contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e constituem “estratégias de alinhamento”. Pela análise, constatamos que, no “espaço interacional” (Gumperz, 1989a, 2002) da sala de aula, coconstruído por professores e alunos, predominam os princípios de interação e de interpretação, por meio dos quais se gera o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002: 2).

Ao observar a interação verbal de uma sala de aula, “we find that the hierarchies members’ statuses, and power differentials are communicated through talk” (Diamond, 1996: 16). Os papéis desempenhados pelos membros do grupo e a sua ideologia “is social information revealed in the members’s conversations” (Diamond, 1996: 16). As dinâmicas de comunicação interpessoal, isto é, “the assertion and negotiation of individual status and the maintenance and strengthening of group bonds, can be considered constraints on social interaction (Diamond, 1996: 17). Estes constrangimentos “ensure that a social interaction proceeds in an orderly and coherent fashion. Most social interaction does” (Diamond, 1996: 17).

Estudos sobre a análise do discurso na sala de aula revelam que o poder é exercido e monitorizado pelos professores, consubstanciado pela natureza institucional das escolas. Todavia, o poder “may not always take the form of a show of force. “Manke (1997), showed that teachers deemphasize the power of their positions, using verbal mitigators and suggestions rather than commands to facilitate the cooperation (or collusion) required for the smooth running of the classroom” (Cole, 2008: 106). Segundo Cole, a análise de Manke (1997) lembra que as diferenças culturais sobre o comportamento adequado na sala de aula “can cause significant difficulties for students who do not share the expectations of the teacher” (Cole, 2008: 106).

J. Gumperz (1989a) sublinha que o problema das diferenças culturais na escola “est plus difficile à résoudre s’il s’agit non seulement de différences de styles discursifs et de normes culturelles mais également de différences dans les formes d’apprentissage” (Gumperz, 1989a: 120). Cabe ao professor gerir os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, de acordo com as suas características individuais, recorrendo a estratégias de interação conversacional.

#### 4.2.17. Felicitações e elogios

Dar os parabéns aos alunos, nas aulas, faz parte das estratégias de motivação ou de reforço positivo, com vista a assegurar o empenho e a sua colaboração ativa nas atividades da aula, especialmente quando se trata de alunos cuja língua materna não é o Português, ou quando um aluno traz, pela primeira vez, o seu material escolar para a aula, como atestam as interações:

(144)

P: Se ele estava a gritar colocávamos uma vírgula? L.?

A: Exclamação.

P: Boa! Parabéns! Ponto de exclamação. “Lobo! Lobo!” Não pomos vírgula nenhuma, pomos um ponto de exclamação. Diz lá N.

[Aula n.º 3 – P2]

(145)

P: Ah! Parabéns! Finalmente, que veio o... o teu material escolar.

A: Comprei (...).

[Aula n.º 6 – P2]

O ato de dar parabéns constitui um elogio implícito que, geralmente, é acompanhado do par adjacente, formado por um ato de agradecimento. No entanto, nestas sequências, não se verifica a ocorrência de atos de agradecimento, como estabelece o princípio de delicadeza ou cortesia. Na sequência (144), ao ato de dar parabéns segue-se, na mesma vez de elocução, o *feedback* da professora e a intervenção de resumo do tópico em análise. Na sequência (145), o ato de dar parabéns é acompanhado de uma asserção ou comentário avaliativo realizado pela professora “Ah! Parabéns! Finalmente, que veio o... o teu material escolar”. Perante a observação da professora, depois da felicitação, o aluno não realiza um ato de agradecimento, mas enuncia uma asserção ou comentário justificativo - “Comprei (...)”-, como minimização do juízo de valor expresso pela professora, por meio do qual justifica a presença do seu material, pela primeira vez, na aula. A expressão “Finalmente”, no enunciado da professora, comporta uma ironia implícita ao ato de felicitar.

Um dos mais poderosos meios pelos quais os professores moldam o processo de regulação moral que ocorre nas salas de aula consiste no elogio do decurso da atividade, usando uma linguagem “that builds a very positive sense of the ‘good’ of some course of action taken with respect to the instructional field” (Christie, 2002: 169).

Os elogios fazem parte das práticas discursivas da aula de Português, constituindo estratégias pedagógicas de motivação, com vista à participação ativa dos alunos e consequente melhoria no desempenho das tarefas letivas. Deste modo, a sala de aula enquanto lugar específico de aprendizagens, constitui-se como “espaço de ritualização”, em que os participantes – alunos

e professor – ocupam “posições discursivas”) ou “lugares interacionais” (Kerbrat-Orecchioni 2004: 16; Almeida, 2010b: 123). Os atos de elogio são “estratégias comunicativas” (Gumperz, [1982], 2002) nas interações que, de um modo geral, ocorrem na fase de desenvolvimento da aula, e que permitem a construção da “ordem interacional” (“footing”) (Goffman, 1981; Almeida, 2012a).

As trocas elogiosas são estruturalmente complexas, isto é, “on peut conclure d’abord à la complexité structurale de cet échange complimenteur (complexité qui caractérise d’ailleurs, à des degrés divers, tous les types d’échanges)” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 28).

Observemos a sequência seguinte:

(146)

P: Está muito bonito o teu selo, M.

A: Ó professora, (...)

P: Sim.

[Aula n.º 5 – P1]

A professora, ao ver o selo que a aluna desenhara no envelope, realiza um ato de elogio “Está muito bonito o teu selo, M.”. Apesar de não estar em foco a elaboração de selos, no tópico da aula, em vez de ignorar o selo no envelope, a professora aproveita o facto de a aluna ter desenhado, com muita perfeição, um selo colorido e fora do vulgar para integrar esta referência na interação, alargando a relação pedagógica e aproveitando a oportunidade para o elogio.

Kerbrat-Orecchioni sublinha que, quando se é alvo de um elogio, deve-se reagir ao elogio com uma expressão de desacordo ou de minimização do juízo de valor e, em certas circunstâncias, é recomendável proferir ameaças contra a própria face do locutor (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 186-187).<sup>92</sup> No entanto, a aluna remete-se ao silêncio, pois o enunciado, na segunda vez de elocução, pertence a um aluno que interpela a professora, ao qual esta responde afirmativamente, por meio do “regulador verbal” “Sim.”, denotando que a interação prossegue.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1992), os elogios são atos de delicadeza positiva para com a face positiva do alocutário e constituem “assertions évaluatives portant sur A ou un être associé” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 17).<sup>93</sup> Por conseguinte, este ato elogioso “indicia a

---

<sup>92</sup> No caso de sermos obrigados a fazer o nosso próprio louvor, podemos e devemos usar o litote (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 186).

<sup>93</sup> A construção do sistema de delicadeza, cuja máxima é “seja delicado”, assenta em três eixos fundamentais: os princípios que regem o comportamento do locutor (relativamente a ele próprio e ao seu interlocutor); os princípios relativos à delicadeza negativa vs. positiva e os princípios relativos à face negativa e à face positiva. A partir destes eixos, distinguem-se quatro tipos de delicadeza: delicadeza negativa para com a face negativa (por exemplo, um pedido de desculpa, por qualquer violação de “território do eu”); delicadeza negativa para com a face positiva (por exemplo, a atenuação de uma crítica); delicadeza positiva para com a face negativa (proposta de ajuda); delicadeza positiva para com a face positiva (por exemplo, o elogio).

valorização da *condição de sinceridade* que preside ao acto ilocutório expressivo de elogio” (Fonseca, 1998b: 64). Trata-se de um elogio direto, na medida em que é endereçado diretamente à aluna, segundo a distinção feita por Kerbrat-Orecchioni (1987): “Je distinguera sur cette base les compliments *directs* (qui portent directement sur A), vs *indirects* (dans lesquels l’*éloge*, portant sur une personne associée à A, vient par ricochet affecter A)” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 5). O elogio é um presente verbal ou “cadeau verbal” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 34), na medida em que “le compliment porte le plus souvent sur un objet qu’on s’est choisi, donc qu’on a de bonnes raisons d’apprécier” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 34) e, por isso, espera-se que os elogiados manifestem reconhecimento por esta ação benéfica ou “action bienfaisante”; uma atitude contrária revela-se particularmente ofensiva para o locutor de um ato elogioso.<sup>94</sup>

Ao ato elogioso da professora, não correspondeu um ato verbal de aceitação/acordo, mas um ato não verbal realizado por meio da expressão facial e do olhar da aluna que se remeteu ao silêncio.<sup>95</sup> Esta reação, embora positiva, pode considerar-se ambígua e, por isso, é interpretada tendo em consideração que o valor elogioso de um enunciado “doit bien être négociée dans et par l’interaction grâce à des procédés implicites ou explicites” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 12).

Gumperz (2002) defende que “typically, inferences are interactively negotiated over several turns at speaking and such negotiations rarely yield uncontested understandings” (Gumperz, 2002: 114).<sup>96</sup> Os atos de elogio são *rotinas verbais* e constituem uma “estratégia de aproximação”, um “lugar comum de cortesia” (Almeida, 2010b: 127), que assentam num trabalho de figuração (“face work”) dos interactantes. Sendo uma espécie de oferta, estes atos constituem “uma estratégia de delicadeza positiva (estratégia de valorização do Outro) ao mesmo tempo que ameaçam a face negativa”, (Almeida, 2010b: 128) por se tratar de um ato não solicitado (Almeida, 2010b: 128).

Todo o elogio é uma incursão territorial (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 37), “c’est une *ménace pour la face négative du complimenté*” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 36), porque é um ato de ingerência nos assuntos alheios e, como acontece com as ofertas, o elogio também coloca o

<sup>94</sup> Para Kerbrat-Orecchioni (1987), as reações a um elogio podem ser positivas, negativas (afirmação de desacordo, rejeição explícita ou implícita) ou intermediárias (aceitação mitigada e resposta evasiva) ou ainda reações ambíguas, tendenciosas, contornadas, rebuscadas, bonitas (“coquettes”) ou envergonhadas e constituem manobras de diversão ou condutas de evitação, na medida em que é difícil aceitar elogios com “bonne grâce” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 34).

<sup>95</sup> Refira-se que a investigadora é a professora de Português da turma onde teve lugar a sequência interacional em análise.

<sup>96</sup> Gumperz ([1982], 2002) explica que “As I see it, the IS analyst’s task is to reconstruct the understanding process, relying on a varied array of formally distinct sources of knowledge both at the level of content and form” (Gumperz, 2002: 114).

elogiado numa situação de devedor: “s’il accept le compliment, le complimenté peut se sentir ‘obligé’, c’est à dire, tenu de fournir en compensation une contre-partie” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 36). As reações negativas e as intermediárias ao ato elogioso são explicadas com base na *teoria das faces* de Goffman (1973, 1974) e de Brown e Levinson (1978).

Como se referiu anteriormente neste estudo, todo o indivíduo tem duas faces, a *face negativa* ou o “território do eu” e a *face positiva* que designa as imagens valorizantes que os indivíduos tentam impor e, por isso, em toda a interação dual “se sont donc, quatre “faces” qui se trouvent mises en présence” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 35), o que explica o uso das expressões “perder a face” “salvar a face” ou “fazer boa figura” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 35).

Na interação seguinte, a professora realiza um ato de elogio indireto a um determinado aluno pelo seu bom comportamento na aula:

(147)

P: O G. Hoje o G. portou-se imensamente bem, e eu estou muito contente com ele.

*Breve sobreposição de vozes*

P: Chiiii! G., começa a ler na página 12, no início e vais até “cavernas”.

A: “Cavernas”.

[Aula n.º 7 – P3]

A professora não dirige diretamente o elogio ao aluno, mas expressa-o de forma indireta, ao falar em voz alta para toda a turma. Trata-se de um elogio indireto, na medida em que “permettre certaines inférences interprétatives imprévues” Kerbrat-Orecchioni (1987: 6). A professora tem a intenção de dar a conhecer ao aluno que reconhece o seu esforço pelo seu bom comportamento na aula e, por isso, o elogia perante os colegas. No entanto, a indireção do elogio tem, ao mesmo tempo, uma segunda intenção, que consiste em levar os restantes alunos a seguirem o exemplo do aluno elogiado, ou seja, a portarem-se muito bem.

Os enunciados elogiosos são julgamentos ou asserções avaliativas que se constituem como “rituels confirmatifs” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 10), ao longo da conversação. Mas porque são produzidos em situação institucional desigual, como é o caso dos elogios entre professora e alunos, são considerados também sanções (“sanctions”) (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 32) por parte dos outros alunos que não têm o mesmo comportamento elogiado.

Na interação que se segue, o elogio da professora é dirigido a um aluno por dois motivos, o primeiro, porque obteve uma boa classificação no teste de inglês, e o segundo, porque apresentou textos bem escritos:

(148)

P: Ó (...), tiveste satisfaz bem a Inglês?

A: Tive!

P: Boa! Parabéns! Olha, estou muito contente contigo sabes? Parabéns pelos teus textos.  
[Aula n.º 17 – P2]

O elogio é um comportamento cortês realizado por meio de um ato suavizador (“face flattering act” ou FFA) ou um ato valorizador para a face positiva e negativa do destinatário. Trata-se de um ato “anti-ameaçador”, de cortesia positiva, isto é, que valoriza a imagem do Outro (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2004).<sup>97</sup>

É o conhecimento mútuo dos participantes (“participants’ mutual knowledge”) sobre a situação de interação e outros fatores contextuais que, em conjunto, atribuem à sequência interativa, uma relação de natureza interpretativa (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2010: 83). Uma vez que o contexto tem uma importância relevante nos mecanismos de produção e interpretação “which work in an ‘indexical’ or ‘setting-related’ way” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 84), ele constitui-se como um conjunto infinito, no qual, nem todos os elementos são interacionalmente relevantes, mas aqueles que o são revelam-se como tal pelos participantes (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 84).

O elogio, assim como a oferta, “are particularly complex acts as far as face-work is concerned” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 79). Estes atos incluem a componente ameaçadora “threatening” e a componente suavizadora “flattering” para a face do interlocutor, “so that he finds himself in a ‘double bind’ situation which can only be resolved by relatively sophisticated strategies” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 79). No caso particular do elogio, Kerbrat-Orecchioni explica que, o princípio geral de preferência por acordo (que é *suavizador* para a face), orienta para uma reação positiva, mas os princípios de proteção do próprio território e da evitação do autoelogio (lei da modéstia), unem-se para favorecer uma reação negativa (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 79-80). “It is a double bind situation, therefore, and the only exit is via compromise, delay, or avoidance strategies” (Kerbrat-Orecchioni, 2010: 80).

Nos enunciados elogiosos transcritos, observam-se encadeamentos corteses preferidos (“preferred”) (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 45; 2010: 78) por se tratar, nos dois casos, de uma asserção-acordo, embora o acordo seja consentido por meio do silêncio.<sup>98</sup> Todavia, a ausência de resposta verbal aos atos de elogio da professora é preenchida por expressões gestuais e faciais

---

<sup>97</sup> Kerbrat-Orecchioni (1992, 2004) propõe algumas reformulações à teoria da cortesia de Brown e Levinson (1987), alargando o domínio da cortesia à produção de anti-ameaças, ao considerar que a maior preocupação do comportamento cortês não pode limitar-se a evitar ou minorar os atos ameaçadores da face (FTAs).

<sup>98</sup> Segundo Kerbrat-Orecchioni (2004, 2010), a organização preferencial dos intercâmbios na interação é constituída por encadeamentos preferidos (“preferred”), que consistem nos encadeamentos corteses como asserção-acordo, petição-aceitação, autocrítica-desacordo, e os encadeamentos não preferidos (“dispreferred”) ou descorteses como asserção-refutação, petição-negação (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 45).

dos alunos. Nas duas situações de interação, apesar de serem distintas e terem ocorrido em turmas diferentes, ambos os alunos manifestaram reações infraverbais (“infra-verbales”, segundo Kerbrat-Orecchioni, 1987: 23), isto é, reações que não constituem respostas verbalizadas (estruturadas lexicalmente e sintaticamente) e cuja significação permanece em grande parte ambígua, mas “ces réactions sont bien entendu compatibles avec les réponses verbales” (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 23).

Nas interações verbais, “chaque interactant émet (et reçoit) un énoncé total, hétérogène, résultant de la combinaison généralement synergique de plusieurs éléments (...)” (Kerbrat-Orecchioni, 1986b: 18) e, por conseguinte, os enunciados não verbais manifestam-se pela entoação, pelos risos, pelos silêncios, olhares, gestos, mímica, posturas e outros sinais.

Se, por um lado, os elogios da professora constituem uma anti-ameaça para a face positiva do elogiado, porque lisonjeia o seu narcisismo, por outro lado, a aceitação do elogio explica-se por meio do princípio que subjaz à lei da modéstia que, na nossa sociedade, exerce uma forte pressão sobre os comportamentos interacionais (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 37).<sup>99</sup>

A máxima de qualidade (Grice, 1975) e a lei da sinceridade (Ducrot, 1979) contribuem para que o ato elogioso seja percebido como sincero, isto é, que se acredite sinceramente na verdade do conteúdo da asserção avaliativa, tendo o objetivo de dar prazer a alguém por meio dessa asserção. Estes princípios também explicam o comportamento dos interactantes face à troca de elogios, funcionando como princípios reguladores no desenvolvimento das interações.

De acordo com a teoria das trocas reparadoras de Goffman (1974), com base em Fornel (1989: 187), “saudar, elogiar, convidar e oferecer constituem formas de reparação, porque não realizar estes actos, poderia ofender gravemente aqueles que são beneficiários destes últimos” (Almeida, 2012a: 105). Nesta perspetiva, o trabalho ritual “consiste em validar, confirmar um direito à palavra, isto é, trata-se de um processo de *ratificação da troca* que se situa no prolongamento da dimensão confirmativa das trocas conversacionais” (Almeida, 2012a: 105). Segundo a autora, “O trabalho interpretativo do interlocutor baseia-se no sentido do ritual, na análise das trocas que respeitam a condição de felicidade” (Almeida, 2012a: 106).<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Tradução livre da autora. Do original: “*Mais son acceptation va à l’encontre d’un autre principe mentionné plus haute, à savoir, la loi de modestie, qui exerce dans notre société une pression extrêmement forte sur les comportements interactionnels* (Kerbrat-Orecchini, 1987: 37).

<sup>100</sup> Na linha de Fornel (1989: 193), a condição de felicidade de Goffman deteta-se em cada sequência conversacional, constituindo um princípio interpretativo que orienta a produção e a interpretação de cada movimento na conversação (cf. Almeida, 2012: 106).

#### 4.2.18. Crítica e censura

Em oposição semântica com o ato de elogio encontra-se, nas trocas discursivas, o ato de censura ou crítica, bastante ameaçador da face positiva de quem o recebe.

(149)

P: Pronto... trazem depois sem falta. Agora é assim, eu disse muito claramente... trazer na sexta-feira.

A: Pois disse, professora!

P: Foi ou não foi? Pronto... a vossa responsabilidade eu já sabia que era pouca, mas...

[Aula n.º 25 – P2]

(150)

P: Que resposta foi esta, R.?

A: Foi o...

A: Posso dizer? Posso dizer? Deixa-me dizer eu...

P: Se eu te vejo a olhar para a lua, tu nem sabes (...) R., vou-me zangar...

[Aula n.º 24 – P1]

Na interação (149), a professora faz uma intervenção por meio de duas asserções, “Pronto... trazem depois sem falta. Agora é assim, eu disse muito claramente... trazer na sexta-feira.”, à qual se segue uma intervenção réplica de um aluno “Pois disse, professora!” e, na terceira vez de elocução, a professora faz uma pergunta para confirmar e reforçar a sua atuação anterior “Foi ou não foi?”, e realiza uma asserção com valor ilocutório de censura ou crítica para com o comportamento irresponsável dos alunos que não trouxeram o que lhes pedira “Pronto... a vossa responsabilidade eu já sabia que era pouca, mas...”. Os atos de crítica são atos assertivos avaliativos, na medida em que exprimem uma avaliação positiva ou negativa a favor ou contra algo que é dito num momento anterior (Lima, 2007: 47; Almeida, 2016a: 19). Assim, o enunciado “Pronto... a vossa responsabilidade eu já sabia que era pouca, mas...” constitui uma asserção avaliativa que se consubstancia num ato indireto de crítica da professora aos alunos pela falta de responsabilidade manifestada devido ao incumprimento dos deveres solicitados.

O discurso da professora caracteriza-se pela presença de significados implícitos, como as alusões, as insinuações e os subentendidos, os quais, pela sua ambiguidade, obrigam o alocutário a ler nas entrelinhas, isto é, a fazer inferências. Por conseguinte, tem um sentido que não é dito explicitamente, mas que é inferido pela forma como foi transmitido, isto é, infere-se pelo seu enunciado que, afinal, os alunos não cumprem as suas obrigações, apesar dos avisos da professora. São as “convenções de contextualização” (Gumperz, [1982], 2002) adquiridas na experiência interativa dos interlocutores que permitem o cálculo das inferências conversacionais. Gumperz (1989a) define a inferência conversacional como “(...) un processus d’interprétation



situé, c'est-à-dire propre à un contexte, par lequel les participants déterminent les intentions d'autrui dans un échange et fondent leur propre réponse” (Gumperz, 1989a: 55).

Na sequência discursiva (150), a professora efetua um ato ilocutório indireto de ameaça, por meio das asserções: “Se eu te vejo a olhar para a lua, tu nem sabes (...) R., vou-me zangar...”, cuja intenção é a de levar o aluno a prestar atenção à aula e a deixar de olhar pela janela. A censura e a crítica implícita ao comportamento do aluno e a ameaça de atuação futura da professora, caso a falta de atenção persista, constituem atos ameaçadores para as faces do alocutário ou atos que levam à perda da face reveladores da falta de delicadeza com que são proferidos, violando, assim, o princípio de cortesia.

Na classificação de J. Searle (1979), as ameaças e as promessas surgem na categoria dos atos comissivos, ou seja, atos ilocutórios que consistem em comprometer o locutor com a realização de uma ação futura, determinada pelo conteúdo proposicional do enunciado:<sup>101</sup> “The direction of fit is world-to-word and the sincerity condition is Intention” (Searle, 1979: 14). O conteúdo proposicional da ameaça proferida pela professora constitui uma penalização para o aluno, ameaçando fortemente a sua face negativa. Tendo em consideração o grau de coercividade dos atos, Almeida (2016a) explica que “o *aviso*, que se inscreve no seio dos atos diretivos, é menos coercivo do que a *ameaça*. Ambos os atos valem como assumir que o que se diz no conteúdo proposicional destes atos não é do interesse do alocutário” (Almeida, 2016a: 26).

Na perspectiva de A. Salgueiro (2010), as ameaças e as promessas têm muito mais semelhanças do que diferenças, ou “are perhaps even the two sides of the same coin” (Salgueiro, 2010: 214). O autor defende que as ameaças e as promessas “are not just similar, but so intimately related as to constitute an inseparable pair” (Salgueiro, 2010: 214), acrescentando que as diferenças formais entre promessas e ameaças são mínimas (Salgueiro, 2010: 216).

Como explica o autor:

Moreover, although not one but several forms are involved in both promising and threatening, this increases their similarity rather than lessening it because the formal types of promise are, except for minor details, the same as the formal types of threat.

(Salgueiro, 2010: 216)

As promessas e as ameaças mais interessantes são aquelas cujo objetivo principal de realização não é comissivo (no sentido de comprometer o locutor condicionalmente ou incondicionalmente a fazer algo), mas diretivo, (para levar o alocutário a fazer algo) (Salgueiro, 2010: 217). Assim, o autor distingue entre “what may be called commissive conditional promises

---

<sup>101</sup> Tradução livre da autora. No original: “Commissives then are those illocutionary acts whose point is to commit the speaker (again in varying degrees) to some future course of action” (Searle, 1979: 14).

or threats, and what may be called directive-commissive conditional promises or threats” (Salgueiro, 2010: 217).

No caso das ameaças (ou promessas) diretivas-comissivas condicionais, o ponto ilocutório principal “is directive, and S’s commitment to a future action is conditional not just on the fulfilment of the specified condition, but on the receiver’s bringing about that fulfilment” (Salgueiro, 2010: 218), como denota o enunciado da professora: “Se eu te vejo a olhar para a lua, tu nem sabes (...) R., vou-me zangar...”. A ameaça “is an intrinsically hostile act, and is generally viewed askance except in certain specific contexts such as the upbringing of children, in which it may acquire a degree of respectability” (Salgueiro, 2010: 220). Nesta perspetiva, “it seems that at least directive-commissive conditional promises and threats are intimately associated in such a way that a threat is always accompanied by a promise and *vice versa*, thereby making obligation as consubstantial to threats as to promises” (Salgueiro, 2010: 224).

De acordo com a Teoria do Atos de Fala de Searle, os atos ameaçadores visam produzir determinados efeitos no alocutário, uma vez que “their illocutionary point is to modify the receiver’s future conduct” (Salgueiro, 2010: 224). Por conseguinte, ao realizar o ato de ameaça ao aluno, a professora tem a intenção de o fazer mudar de atitude na aula, isto é, conseguir que esteja atento para participar ativamente nas tarefas escolares.

Embora os atos de ameaça e de promessa sejam muito semelhantes, o autor realça que as ameaças “are different from promises” (Salgueiro, 2010: 225), na medida em que “things promised are, or are believed to be, beneficial for the receiver whereas things threatened are, or are believed to be, detrimental to the receiver” (Salgueiro, 2010: 225).

J. Pinto de Lima (2007) também integra a *ameaça* nos atos comissivos comparando-a com o ato de *promessa*, uma vez que ameaçar se assemelha a prometer. Contudo, a diferença reside no facto de “ao prometer, o falante exprime a intenção de fazer algo em benefício do ouvinte, enquanto que ao ameaçar o falante exprime a intenção de fazer algo em prejuízo do ouvinte” (Lima, 2007: 48; Almeida, 2016a: 13).

C. Almeida faz uma análise comparativa dos atos de *conselho*, de *aviso* (atos diretivos) e de *ameaça* (ato comissivo), em interações verbais e explica que no *conselho*, “o ato Q é do interesse de A e, no ato de *aviso*, assume-se que o evento ou estado E não é do interesse de A” (Almeida, 2016a: 16), enquanto na *ameaça* “vale como assumir que Q não é do interesse de A, sendo a ameaça mais coerciva por força da relação de autoridade que o locutor assume perante o alocutário” (Almeida, 2016a: 16).

A ameaça é um ato comissivo que integra os *atos hipotéticos* (Almeida, 2016a), como o ato de ameaça realizado pela professora: “Se eu te vejo a olhar para a lua, tu nem sabes (...) R., you-me zangar...” Os atos de ameaça apresentam “a projeção de uma situação enunciativa *assimétrica*” (Almeida, 2016: 11) com “(...) uma distribuição desigual de *lugares* [enunciativos] entre os interactantes” (Fonseca, 1993: 153; Almeida, 2016a:11). Nestes atos “de natureza condicional, o conteúdo proposicional apresenta um segmento condicional que impõe um ato perlocutório de *convencer* o alocutário a evitar Q (tanto no *aviso* como na *ameaça*)” (Almeida, 2016a: 11). Contudo, as *ameaças condicionais*, como a da professora, violam os princípios de delicadeza e, por isso, são mais hostis do que os *avisos hipotéticos* (Almeida, 2016a: 11).

Na *ameaça*, o locutor compromete-se a realizar Q no futuro, enquanto no *aviso hipotético* o conteúdo proposicional remete para um evento que se realizará, caso o alocutário não realize um ato Q (cf. Almeida, 2016a: 12). Os *avisos hipotéticos* assemelham-se às *ameaças* na medida em que envolvem um ato perlocutório que procura “convencer o alocutário a evitar E no futuro ainda que faça parte do conteúdo proposicional dos atos de *aviso* que o evento ou o estado futuro E ocorrerá com grande probabilidade” (Almeida, 2016a: 12). As *ameaças*, assim como os *avisos*, apresentam “uma dimensão implícita que remete para asserções hipotéticas no domínio do eventual” (Almeida, 2016a: 14). A *ameaça* “constitui um ato claramente impositivo” (Almeida, 2016a: 15), não solicitado pelo alocutário (A) e, por isso, ameaça, fortemente, a face negativa de A. (cf. Almeida, 2016a: 15).<sup>102</sup>

De acordo com Gumperz ([1982], 2002), “By signalling a speech activity, a speaker also signals the social presuppositions in terms of which a message is to be interpreted” (Gumperz, 2002, 132). A interpretação deste *jogo* interacional entre professora e alunos, no *quadro participativo* (Kerbrat-Orecchioni, 1990) único e irrepitível da sala de aula é feita com base nas convenções de contextualização “contextualization conventions” (Gumperz, [1982], 2002), no conhecimento dos contextos situacionais, “settings”, na identidade e no estatuto dos interlocutores.

Aspelin (2006) defende a existência de uma dimensão superficial e de uma dimensão micro, na interação da sala de aula. No primeiro nível, os participantes dão a impressão de aceitação mútua, num processo de normalidade na interação que distingue a comunicação na sala de aula, em geral. Todavia, “In most of the cases we find many indications beneath the surface

<sup>102</sup> “O conteúdo proposicional de *avisos* e de *ameaças* demonstram que ‘o evento E’ (*no aviso*) ou o ‘ato futuro Q de L’ (*na ameaça*) não é do interesse de A” (Almeida, 2016: 15).

level that this solidarity is not real but illusory. The teacher-pupil relationship, as it becomes visible in my studies of the microworld of the classroom, is tenuous” (Aspelin, 2006: 236).

Em grande medida, as situações de comunicação entre professor-aluno nas salas de aula consistem em “mixes of mutual understanding/misunderstanding and mutual respect/lack of respect. The inclusive impression is that the process of coordination between teachers and pupils is considerably hindered, both cognitively and emotionally” (Aspelin, 2006: 237). A dificuldade na relação professora-aluno, na primeira interação, deve-se ao incumprimento dos alunos na apresentação do que fora solicitado pela professora e, na segunda interação, advém do facto de o aluno permanecer distraído a olhar pela janela, durante a aula.

Todavia, nas aulas, os atos de censura não integram apenas o discurso da professora. Na conversação entre pares, alguns alunos realizam FTAs bastante ameaçadores para a face dos seus interlocutores:

(151)

A1: Ó pá, tu não tens ideias nenhuma.

A2: Eu estou a pensar!

[Aula n.º 5 – P1]

Nesta interação, o locutor (A1) altera a “ordem interacional” ao produzir um ato ilocutório expressivo de censura, por meio de uma asserção que tem implícito um ato avaliativo: “Ó pá, tu não tens ideias nenhuma.”. Este ato constitui um FTA para as faces do alocutário (A2), colocando em causa não só o *princípio de delicadeza* e as máximas conversacionais mas também a teoria das faces. Trata-se de um comportamento descortês de A1, que se traduz numa estratégia de desvalorização do colega (A2) e de construção do *ethos* do locutor, estabelecendo uma relação agressiva com o alocutário (Marques, 2008: 290).

As estratégias de cortesia negativa de L2 são veiculadas pelo uso de linguagem ofensiva para com L1 e são reveladoras de desarmonia interpessoal manifestada por comportamentos indelicados, descorteses e pela ausência de cooperação ou recusa da procura de pertinência na interação verbal (Simonin, 2010: 28). A exploração não sincera de um princípio de inferência (a cooperação), assim como as estratégias de indelicadeza utilizadas por A1 constituem meios de obter vantagens para si próprio, numa perspetiva social ligada às faces (Simonin, 2010: 32-33).

A cortesia negativa ou descortesia (“rudeness”), segundo Kienpointer (1997: 259), referido por M. Linnersand (2007), consiste num tipo de comportamento comunicativo prototipicamente não cooperativo ou competitivo com as seguintes características:<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> Tradução livre da autora.

a) desestabiliza la relación interpersonal contribuyendo a que no se consigan metas mutuamente aceptadas o a que no se puedan establecer metas compartidas; b) crea un ambiente emocional de irreverencia y antipatía donde prevalecen los intereses egocéntricos. La descortesía genuina interpretada como tal es, en fin, un fenómeno que puede escalar a una agresividad verbal e incluso física: hay agresión consciente al outro.

(Linnarsand, 2007: 169)

Nesta troca, a descortesía acontece, porque o aluno A1 realiza intencionalmente um ataque à face de A2, seu interlocutor, isto é, “the speaker communicates face-attack intentionally” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 160). Este tipo de descortesía/indelicadeza “consists of verbal aggression in a confronting or challenging situation, where the main and express aim is to damage the interlocutor’s face” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 166-167).<sup>104</sup>

Alba-Juez e Mackenzie (2016) defendem que existe uma relação muito estreita entre a indelicadeza/descortesía e a emoção, uma vez que “impoliteness may be caused by or may arouse feelings of anger or humiliation, and thus negative emotional reactions are a common feature of most instances of impoliteness” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157). Os autores referem Terkourafi (2016), segundo a qual, a estreita ligação entre descortesía e emoção é um ponto final em que a cortesia e a descortesía diferem:<sup>105</sup> “while impoliteness is almost universally associated with negative feelings, politeness can arise from or trigger a varied gamut of emotions, and may even pass unnoticed” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157).

O sarcasmo é outra forma de agressividade verbal entre os alunos, presente nesta interação:

(152)

P: Mas olhem lá, eu não tinha escrito aqui no quadro o trabalho de casa? Eu não coloquei (...) do manual?

A1: Sim.

P: Qual foi a dúvida então? Era do manual! Mostra-me lá o do caderno de atividades então, mostra-me o teu caderno de atividades.

A2: Agora nem no caderno de atividades tinha feito, fartava-me de rir.

[Aula n.º 1 – P2]

A perspetiva conversacional de Grice (1975) deu origem a uma teoria da comunicação verbal descritiva e explicativa de múltiplos fenómenos linguísticos relacionados com o desfasamento entre “o que se diz” – o significado de uma expressão linguística – e “o que se quer dizer” – o significado efetivamente comunicado pelo falante, calculado em função do significado linguístico, da informação contextual e de um conjunto de princípios gerais, designados “máximas conversacionais” que presidem à comunicação.

---

<sup>104</sup> Na linha de S. Kaul de Marlangeon e Alba-Juez (2012).

<sup>105</sup> Tradução livre da autora. No original: “the close link between impoliteness and emotion is a final point on which politeness and impoliteness differ” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 157).

O *princípio de cooperação*, as máximas conversacionais e outros princípios de comportamento linguístico como o raciocínio e a inferência regem as trocas conversacionais que realizamos nos diversos contextos situacionais do nosso cotidiano, baseadas na informação anterior partilhada (“mutually shared background information”) (Searle, 1985: 32). No entanto, as máximas de conversação, mais do que regras de comportamento, são princípios de interpretação, baseados nas intenções atribuídas na pressuposição da sua exploração, o que acontece quando o locutor viola, de forma evidente, uma das máximas (Reboul & Moeschler, 1998: 7), como acontece no exemplo *supra* transcrito, por meio do enunciado: “Agora nem no caderno de atividades tinha feito, fartava-me de rir.”

O tom jocoso e sarcástico por parte do aluno (A2), geralmente incumpridor dos seus deveres escolares, confere ao enunciado uma forte ameaça das faces do colega (A1) que, habitualmente, realiza as tarefas escolares solicitadas pela professora. O exemplo transcrito consiste numa “formulação agressiva” (Almeida, 2013a: 542) que “possibilita a reinterpretção do que é dito. O sarcasmo faz parte de uma retórica do denegrir, permite a distanciação do que é dito e possibilita a mudança do assunto violando os princípios de Brown e Levinson (1987)” (Almeida, 2013a: 542).

O enunciado de A2 consiste numa estratégia destinada a danificar (“designed to damage”) (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158) a face negativa do destinatário que, de acordo com a taxonomia de Culpeper (1996) se designa descortesia negativa ou *negative impoliteness* (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158; itálico do original). Este tipo de indelicadeza consiste numa “clear intention of invading his private space and making him feel ashamed, or to scorn or ridicule an interlocutor” (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158). Na linha de Kaul de Marlangeon e Alba-Juez (2012), atos como este realizado por A2 são designados *fustigation impoliteness acts* por consistirem numa agressão verbal, numa situação de confrontação ou desafio, em que o principal objetivo é danificar a face do interlocutor (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 166-167; itálico do original). Estes atos podem ser levados a cabo não só por meio de estratégias diretas mas também indiretas, como denota o enunciado de A2: “Agora nem no caderno de atividades tinha feito, fartava-me de rir.”

A ironia verbal tem efeitos emocionais “não é uma forma unificada da fala, mas constitui um termo geral para diferentes formas de linguagem irónica, incluindo o sarcasmo (...), o tom jocoso (...)” (Gibbs, 2012: 104; Almeida, 2013a: 541). Por conseguinte, a dimensão emocional está presente na interação pedagógica e desempenha um papel fundamental na relação

interpessoal dos interactantes no quadro interacional (Marques, 2008: 293). Segundo Margutti e Piirainen-Marsh (2011), “irony or sarcasm is used in conflictual exchanges to build opposition and manage resistance” (Margutti e Piirainen-Marsh, 2011: 308), como se verifica na interação transcrita *supra*.

#### 4.2.19. Atenuação ou mitigação

O *corpus* constituído e delimitado no presente estudo revela que os pedidos de desculpa são atos de discurso muito frequentes, na maior parte das vezes, realizados pela professora. Ocorrem por diversas razões, entre as quais, quando acontecem falhas na comunicação que afetam a compreensão do que é dito:

(153)

A1: Ó professora, eu não sei o que é que este livro tem. Acho que escorrega.

P: Eu não percebi o que disseste, A., desculpa lá, diz isso outra vez. Escorrega o quê?

A1: O livro escorrega lá pra baixo.

P: Então, vá, anda. Põe mais aqui. Isso mesmo. Toda a gente entendeu a tarefa?

[Aula n.º 2 – P1]

A pragmática atua na mensagem verbal, quer ao nível da sua produção quer ao nível da sua interpretação, e o sistema linguístico da delicadeza destaca-se no papel de regulação da relação interpessoal. A partir das “máximas conversacionais” (quantidade, qualidade, relação e modo) que integram o *princípio de cooperação* de Grice (1975) e às quais, posteriormente, acrescenta a “máxima de delicadeza” “be polite”, R. Lakoff (1973: 223) propõe as normas de competência pragmática “seja claro” e “seja delicado”. Segundo esta autora, a delicadeza tem a função de reforçar as relações interpessoais, evitando ofender os outros.

Alba-Juez & Mackenzie (2016) salientam que há duas coisas a ter em conta no que respeita à cortesia:

One is that politeness is not an innate phenomenon, i.e. we have to acquire it by learning different interpersonal strategies and patterns of behavior, and for this reason it is an element of language and human behavior without the consideration and inclusion of which the design of a language syllabus would be totally incomplete, hence its importance in language teaching/learning. The other thing we know for sure is that [...] politeness phenomena constitute an archetypical example of pragmatic usage, and cannot be disregarded in any study of the nature of human language.

(Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 135)

Nos diversos “quadros interacionais” da sala de aula, os pedidos de desculpa integram o sistema de regras de cortesia. Este tipo de atos são produzidos, na maior parte das vezes, pela professora, resultantes de constrangimentos de várias ordens, designadamente, relacionados com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) utilizadas como recursos pedagógicos; é o

que acontece quando o projetor “fica no descanso” e a imagem projetada no ecrã desaparece:

(154)

P: Ai desculpa. Não dei conta que isto, isto às vezes vai abaixo.

A: Professora?

P: Já está. Pronto, já podes ver. Já está.

[Aula n.º 5 – P1]

Estes enunciados que têm o valor ilocutório de pedido de desculpa denotam atos de delicadeza negativa (de evitação da ameaça) para com a face negativa do alocutário, por violação do “território do eu”; no primeiro exemplo (153), porque a professora não percebeu o que o aluno dissera e pede-lhe que repita e, no segundo (154), porque a imagem projetada desaparecera do ecrã e o aluno deixou de poder copiar o que estava projetado: note-se que em (153) este ato é realizado através do imperativo acompanhado do advérbio lá com função expressiva “desculpa lá, diz isso outra vez” e em (154) o ato de pedido de desculpa é precedido por uma interjeição “Ai desculpa” e está seguido de um ato de justificação “Não dei conta que isto, isto às vezes vai abaixo”, estando estes segmentos ao serviço de uma estratégia de delicadeza negativa, pois atenuam ou mitigam a ameaça da face positiva do alocutário.

Na interação pedagógica, o pedido de desculpa também ocorre por meio de expressões com o performativo explícito “peço desculpa”. A sequência que se segue exemplifica o pedido de desculpa da professora a um determinado aluno porque o interrompe na prossecução do seu comentário sobre o texto em estudo. O pedido de desculpa da professora visa reorientar o discurso do aluno, uma vez que a sua intervenção será pertinente posteriormente, mas não é relevante para esta aula. Trata-se de uma “desculpa explícita” (Carreira, 2001: 97), sendo que estas expressões performativas que expressam uma atitude proposicional (note-se que os expressivos expressam a atitude psicológica do falante relativamente ao estado de coisas expresso no conteúdo proposicional do enunciado, demonstrando emoções, como o arrependimento) preparam o que vai ser dito na interação: “(...) canonical performative expressions contain a first person singular subject, in some cases an object *you*, and a verb in the non-negative present tense which denotes a propositional attitude specifying the speaker’s view towards the following proposition” (Fraser, 1996: 8).

(155)

A: É o que tinha verniz.

P: Ora bem! Ai, ai, ai, peço desculpa, peço desculpa, isso já vai... ora bem, isso não é pra hoje.

*A reprodução áudio é interrompida pela professora.*

[Aula n.º 8 – P1]

Os pedidos de desculpa são frequentes e fazem parte das “rotinas verbais” da sala de aula,



seja porque a professora apaga o quadro, ou muda de diapositivo enquanto os alunos ainda estão a ler ou a copiar os conteúdos para o caderno diário, seja porque repreende os alunos e, para suavizar os atos ameaçadores da face (FTAs), realiza um pedido de desculpa, como denota a interação:

(156)

A1: Espere, stora!

P: Ai, desculpa! Mas temos de despachar. O texto continuava assim: “sete cães caíram logo varados pelos tiros certos.” Então como é que transformamos esta frase? S., diz, força! Os sete cães...?

A2: Os setes cães caíram logo, mortos.

[Aula n.º 17 – P2]

A professora pede desculpa aos alunos da turma, porque se esquecera de lhes dizer que podiam copiar do quadro para os respetivos cadernos diários, mas a pergunta do aluno ilustra que são as “convenções de contextualização”, o conhecimento do contexto situacional e os papéis que os interactantes desempenham na situação de ensino e aprendizagem que explicam a realização deste pedido de desculpa da professora. Neste caso, o pedido de desculpa consiste numa estratégia de delicadeza negativa da professora para com a face negativa de cada um dos interlocutores.

(157)

A: Podemos passar agora, stora?

P: Podem passar. Desculpem. Podem passar esta frase.

[Aula n.º 17 – P2]

Tendo em conta a multiplicidade de interlocutores na sala de aula, a troca de nomes acontece quando a professora interpela os alunos ou lhes dá a vez de elocução e, para reparar o engano, pede desculpa pelo sucedido, como denota o exemplo:

(158)

P: Então, R., R., desculpa.

A: “Certo dia...”

P: “Certo dia...” até fazemos mesmo a pausa.

[Aula n.º 3 – P2]

Todavia, o pedido de desculpa pela professora também ocorre nas situações de repreensão por atitudes de incumprimento dos deveres escolares dos alunos:

(159)

P: NÃO PODEM CONTINUAR A FALHAR COM O TRABALHO DE CASA, DESCULPEM, MAS NÃO PODE SER! NÃO PODE SER! OUVIRAM O QUE EU DISSE, B.? POUCO BARULHO AÍ EM BAIXO!

A: Professora, depois posso copiar o trabalho de casa pr’aqui?

P: QUEM É QUE NÃO FEZ?

[Aula n.º 8 – P1]

Este pedido de desculpa desempenha a função de mitigador, na medida em que visa atenuar

o ato ameaçador ou FTA que constitui o aviso/advertência da professora perante as atitudes continuadas de incumprimento dos deveres escolares. Nesta interação, o primeiro enunciado da professora é constituído por modalizadores que exprimem a *modalidade intersujeitos* (Campos; Xavier, 1991: 338-343): “NÃO PODEM CONTINUAR A FALHAR COM O TRABALHO DE CASA, DESCULPEM, MAS NÃO PODE SER! NÃO PODE SER! OUVIRAM O QUE EU DISSE, B.? POUCO BARULHO AÍ EM BAIXO!”, por meio do qual, a professora reitera o aviso de que na relação intersujeitos é essencial a alteração de procedimento em relação às tarefas escolares, com vista à melhoria das aprendizagens. As maiúsculas revelam o ambiente ruidoso da aula, razão pela qual, a professora precisa de levantar a voz para se fazer ouvir.

Os pedidos de desculpa configuram atos de delicadeza negativa para com a face positiva (Carreira, 2001), pois atenuam os atos diretivos de ordem e a crítica implícita nos enunciados, por desrespeito da vez de elocução e da sobreposição de vozes que dificultam a comunicação, nas aulas. Ou seja, trata-se de atos de evitação de ameaça das faces do interlocutor e constituem uma “estratégia para atenuar o discurso” (Almeida, 2012a: 164). Carreira (2001) refere a importância da entoação nos enunciados, por constituir fórmulas de delicadeza que, neste caso, atenuam a brusquidão da ordem.

A sobreposição da vez de elocução ocorre com muita frequência, nas aulas, o que dificulta a comunicação e, por isso, a professora tem necessidade de pedir silêncio ou mandar calar os alunos que falam em simultâneo, como nesta interação, em que também pede desculpa, a acompanhar o pedido de repetição:

(160)

A1: Os anões vivem quinhentos anos...

P: Chiiii!

A1: E assim têm tempo pra ver muito, ouvir muito e pensar muito.

P: Tens que repetir que eu não ouvi, desculpa.

A1: Os anões vivem quinhentos anos, e assim têm tempo pra ver muito, ouvir muito e pensar muito.

[Aula n.º 15 – P2]

Ao mandar repetir o enunciado à aluna, a professora fá-lo de forma delicada por meio de um pedido de desculpa, que funciona como mitigador ou suavizador da face do alocutário: “Tens que repetir que eu não ouvi, desculpa.”. Trata-se de uma estratégia discursiva muito frequente no discurso da professora, no sentido de atenuar ou mitigar atos ameaçadores das faces dos alunos, seus alocutários. No enunciado “Os anões vivem quinhentos anos, e assim têm tempo pra ver muito, ouvir muito e pensar muito.”, o uso do intensificador “muito” permite ao aluno (A1), enquanto locutor, “reforçar a sua força argumentativa” (Almeida, 2016b: 32). Nesta perspetiva, os intensificadores “têm um efeito de persuasão”, encontrando-se “ao serviço da

eficácia da argumentação” (Almeida, 2016b: 33).

Mas pedir desculpa por meio de um ato indireto de pergunta pode traduzir uma manifestação de surpresa e, simultaneamente, de partilha do estado de espírito humorístico, como denota o enunciado:

(161)

A1: Ó mãe! Ó...

P: Ó mãe?!

A1: Ó mãe, não... Ó professora?

P: Diga?

A1: Avó ficava melhor, professora... sem ofensa... *Riso*

P: Como?! Desculpa? *Riso*

A1: Nada... *Riso*

[Aula n.º 27 – P1]

Nesta interação, os atos de discurso dão-nos conta do contexto situacional da sala de aula e denotam a presença de implicaturas conversacionais (Grice 1975), uma vez que a interpretação do significado dos enunciados expressos está relacionada com o contexto da situação de comunicação. Estas implicaturas são essenciais para o processo de cálculo interpretativo inferencial e para a compreensão dos significados implícitos. Assim, a professora enquanto alocutário, implícita que o seu interlocutor, o aluno, considera poder tratar a professora por avó, dada a sua idade e compleição, pois correspondem à imagem que tem de uma avó.

Nesta sequência, encontramos também o humor, enquanto estratégia discursiva de “mitigação do conflito” (Almeida, 2012a: 211), no sentido de evitar a ameaça das faces dos participantes, ou seja, do aluno e da professora. A ironia e o tom humorístico denotados na asserção do aluno: “Avó ficava melhor, professora... sem ofensa...” estabelecem uma identidade discursiva, a de neto, e levam a professora a participar no “jogo mimético” (André-Larouchebouvry, 1984; Almeida, 2012a: 159) iniciado pelo aluno, por meio da realização de duas expressões interrogativas: “Como?! Desculpa?”. Todavia, a intenção comunicativa da professora não é fazer com que o aluno repita o que disse, ou sequer realizar um pedido de desculpa, mas manifestar a sua surpresa pelo dito e partilhar do sentido de humor com o aluno e com a turma.

As perguntas retóricas da professora constituem atos de ironia e, na linha de Norrick (1994), “instituem o humor na interacção” (Almeida, 2013a: 544). Os sinais verbais como as perguntas retóricas e o pedido de desculpa em tom humorístico, e os sinais não verbais como o riso dos interactantes constituem “pistas de contextualização” (Gumperz, 2002: 131) que “assinalam o tipo de actividade de discurso em que os participantes estão empenhados apresentando um ‘frame interactivo’ de discurso humorístico” (Almeida, 2013a: 546). O humor

e a ironia verbal denotadas nos enunciados do aluno e da professora manifestam a emoção dos interlocutores, na interação da aula, e permitem estabelecer o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002: 2) ou “envolvimento interativo” (Tannen, 1989), constituindo estratégias discursivas de “gestão interaccional do conflito” (Almeida, 2013a: 539).

As estratégias humorísticas produzidas pelos interactantes “permitem equilibrar a relação interlocutiva através da construção de uma identidade discursiva (Antaki, 1998; Almeida, 2012a: 159). As identidades discursivas coconstruídas na interação da aula são reveladoras da pertença a uma “comunidade de pensamento” ou “community of the mind” (Gumperz, 1989a; Diamond, 1996: 2; Almeida, 2012a: 159), ou seja, “a group of people held together by common interests, ideas, goals and tasks” (Diamond, 1996: 2). A expressão “Desculpa?” é uma estratégia de delicadeza negativa por constituir evitação da ameaça provocada por um ato mais desvalorizador da face positiva do alocutário, uma vez que implica uma chamada de atenção da professora para o lapso cometido pelo aluno, embora este ato implícito seja suavizado pela entoação interrogativa da professora e pelo riso.

Nas aulas, é frequente a professora realizar comentários metadiscursivos sobre as atitudes e o discurso dos alunos.

Observemos a seguinte interação:

(162)

P: E quantos eram?

A: Dez.

P: Muito bem! Afinal, estão atentos, pensei que não. E mataram de imediato...

[Aula n.º 29 – P1]

A professora recorre ao uso de elementos gramaticais, como o marcador discursivo “Afinal” para comentar a resposta à sua pergunta: “Afinal, estão atentos, pensei que não.”. Trata-se de uma estratégia de delicadeza negativa, na medida em que este enunciado constitui um potencial ato ameaçador para as faces do alocutário, a crítica implícita de que os alunos estariam desatentos, e que a professora pretende evitar. O recurso a marcadores discursivos por meio de elementos gramaticais específicos, como “Afinal” constitui uma estratégia de atenuação, uma vez que visa mitigar ou atenuar um eventual ato de crítica ou censura.

A delicadeza ou cortesia enquanto princípios de comportamento social manifestam-se por comportamentos linguísticos expressos por meio de atos de fala indiretos regulados pelo *princípio de cooperação* e pelas máximas conversacionais. Deste modo, a competência

comunicativa<sup>106</sup> ou competência social é fundamental entre os interactantes em determinados contextos sociais, de modo a adaptarem o seu comportamento linguístico a contextos que assim o exigem.

Tendo em consideração que a sequencialidade é um aspeto constitutivo daquilo que alguns autores da Análise Conversacional chamam “falar em interação”, no universo específico da sala de aula, professor e alunos desempenham os seus papéis, de acordo com as suas identidades e estatutos, proferindo as suas elocuições à vez, em sequências discursivas, ou seja, por meio de “unidades estruturantes da vez de elocução” (Schegloff, 1992: 116).

Todavia, a sobreposição da vez de elocução é um fenómeno discursivo que ocorre com frequência nas trocas interacionais da sala de aula e que os professores tentam minimizar, por meio de chamadas de atenção dos alunos para esta transgressão. Trata-se de modalizadores que exprimem a modalidade intersujeitos de apelo ao respeito pela vez de elocução e ao silêncio, como denotam as seguintes sequências:

(163)

P: Toda a gente a escrever o sumário no caderno diário. Quero toda a gente caladinha, se faz favor.

A: Ó professora, já (...)

P: Chiiii! Vamos, agora, estar em silêncio. Então, vamos lá ver o que é que fizemos na aula passada, fizemos a conclusão do estudo do adjetivo, lembram-se? Trabalhámos os casos especiais. É isso mesmo que está aqui, escrito no sumário. Os casos especiais. E, depois, o que é que fizemos?

[Aula n.º 2 – P1]

(164)

P: Calma! Nós temos que responder com o dedo no ar. 25 meninos a responder ao mesmo tempo, não consigo. Não consigo ouvir-vos, não é? O T., ainda hoje não disse nada, e está com o bracinho no ar. Faça o favor, T.

A: Professora, eu aqui...

[Aula n.º 2 – P1]

Em ambas as interações transcritas *supra*, a professora realiza atos indiretos de ordem, por meio de asserções, com a intenção de levar os alocutários a realizarem a ação explicitada pelo conteúdo proposicional dos enunciados, em (163): “Toda a gente a escrever o sumário no caderno diário. Quero toda a gente caladinha, se faz favor.”. Ao contrário dos assertivos, os atos directivos “intrinsicly belong to the category of face threatening acts” (Brown & Levinson: 65-66; Haverkate, 1992: 513) e, por isso, ao realizar atos directivos através de asserções, a professora expressa-se “in a polite way to reduce the risk of bringing their interactional relation with the

---

<sup>106</sup> Cf. o texto seminal de Dell Hymes (1972) intitulado *On Communicative Competence* e referenciado no presente trabalho.

hearer out of balance” (Haverkate, 1992: 513). Além disso, os atos indiretos de ordem, nas duas sequências, são também atenuados pelo uso do diminutivo “caladinha”, em (163), e “bracinho”, em (164), e pela expressão de delicadeza “se faz favor”, em (164).

Os diminutivos servem como “tática de atenuação” (Briz, 2013: 298) e o seu valor atenuador é conferido pelo contexto situacional. Trata-se de uma estratégia atenuadora no contexto interacional concreto da sala de aula e pretende “conseguir o acordo ou aceitação do outro” (Briz, 2013: 302), ou seja, nesta situação de interação, a professora deseja que os alunos aceitem e cumpram as ordens de permanecerem calados e participarem oralmente, respeitando a vez de elocução. Segundo Briz (2013), “A atenuação é uma atividade estratégica interacional argumentativa, de mitigação, minoração ou debilitação da força das ações; uma atividade interacional, com a finalidade de evitar tensões e conflitos; uma atividade social, de aproximação do outro” (Briz, 2013: 302). A pergunta-tag “Não consigo ouvir-vos, não é?” consiste num marcador básico híbrido (Fraser, 1996: 13) cuja força da mensagem “is that of a request for confirmation (Fraser, 1996: 13). A pergunta-tag funciona simultaneamente como um marcador de mitigação, uma vez que assinala “the speaker’s desire to reduce the face loss associated with the basic message” (Fraser, 1996: 19).

A segunda vez da sequência (163) revela uma transgressão de um aluno às ordens proferidas e, por isso, a professora, na terceira vez de elocução, faz o sinal para-verbal “Chiiiiii!”, seguido da asserção “Vamos, agora, estar em silêncio.”. Trata-se de um novo ato indireto de ordem, por meio de uma asserção, seguido de uma intervenção de relance sobre os conteúdos trabalhados na aula anterior. Na sequência interativa (164), a professora realiza estratégias de apelo à calma e ao respeito pela vez de elocução, por meio de modalizadores (o imperativo e o uso da primeira pessoa do plural inclusivo “nós temos que”) que exprimem a modalidade intersujeitos: “Calma! Nós temos que responder com o dedo no ar.”. Estes enunciados denotam que, no decurso da interação, “there is always the possibility for a renegotiation of the conversational contract: the two parties may readjust just what rights and what obligations they hold towards each other” (Fraser, 1990: 232). As condições de interação dependem dos contextos situacionais e “most are renegotiable in light of the participants’ perception and/or acknowledgments of facts such as the status, the power, and the role of each speaker, and the nature of the circumstances” (Fraser, 1990: 232). Estes últimos fatores “play a crucial role in determining what messages may be expected: both in terms of force and in content” (Fraser, 1990: 232-233).

O discurso pedagógico “specifically frames classroom discourse within a context of both power relations and moral values by revealing how the instructional discourse is embedded in the regulative discourse” (Buzzelli & Johnston, 2001: 877). Para estes autores, a autoridade tem uma natureza dual no discurso da sala de aula, pelo facto de ser “a discourse that both creates and regulates social relations and social identities” (Buzzelli & Johnston, 2001: 877). É o papel institucional de professora que confere ao locutor a autoridade para mandar calar os alunos, isto é, para desempenhar o seu poder regulador de manter a disciplina na aula. Ao tomar parte do discurso pedagógico, “the teacher is inevitably using her authority both for purposes of regulating power relations and for moral ends: she is a political and a moral agent in the classroom” (Buzzelli & Johnston, 2001: 881).

No *corpus* em análise, a sobreposição da vez de elocução no discurso acontece com regularidade, em todos os momentos da aula, com maior enfoque na fase de desenvolvimento, em que os alunos participam mais ativamente nas tarefas propostas. Ora, a simultaneidade de vozes evidencia o desrespeito pelo funcionamento das vezes de elocução, ou seja, o não cumprimento de uma das regras da sala de aula e, por conseguinte, a intervenção da professora tem a função de chamar à atenção dos alunos “to the norms that define what is acceptable at the school” (Buzzelli & Johnston, 2001: 880).

As sequências seguintes contêm exemplos de mitigadores ou modalizadores em segmentos que expressam chamadas de atenção da professora, no que respeita à sobreposição de vozes e às conversas paralelas:

(165)

*Sobreposição de vozes*

P: NÃO PODE SER, DESCULPEM! Estamos todos a falar ao mesmo tempo. Não pode ser. Tenham paciência! Eu não consigo ouvir! Quem quer falar, põe o dedo no ar! O que é que tu queres, M.?

A: Posso escrever?

[Aula n.º 4 – P1]

(166)

P: Assim mau, assim não pode ser. Estamos a falar todos ao mesmo tempo. Diz lá, R.?

A: Podemos escrever a vermelho os dois pontinhos a ...

P: Não. Nunca se escreve a vermelho num envelope.

[Aula n.º 5 – P1]

(167)

P: Ó G., G., desliga, se faz favor.

A: Mas é que ele não está a perceber nada.

[Aula n.º 15 – P2]

(168)

P: Chiiiiii! Calma! ENTÃO, PRIMEIRA, É FALSA. FOI SÓ NA QUINTA-FEIRA...

A: Falso.

P: FOI SÓ NA QUINTA-FEIRA QUE A ISABEL FOI A CORRER PARA O BOSQUE. A DOIS, E.

[Aula n.º 10 – P3]

(169)

P: Vocês já foram avisados... olhem, EU NÃO ESTOU a gostar deste comportamento, estamos todos a falar ao mesmo tempo!

*Sobreposição de vozes; os alunos conversam entre si.*

[Aula n.º 24 – P1]

Estas sequências colocam em evidência que o discurso da professora recorre de forma reiterada a mitigadores ou modalizadores que exprimem a modalidade intersujeitos. O uso destes modalizadores revela o esforço que a(s) professora(s) exerce(m) para controlar o comportamento agitado dos alunos e a participação desordenada, através da qual estabelecem conversas paralelas ao discurso da aula, perturbando o seu bom funcionamento.

Constituem modalizadores intersujeitos as expressões: (165) “NÃO PODE SER, DESCULPEM!”, (166) “Calma!” (166), “Assim mau, assim não pode ser.”, (167) Ó G., G., desliga, se faz favor., (169) “Vocês já foram avisados... olhem, EU NÃO ESTOU a gostar deste comportamento”, assim como a interjeição ou “regulador vocálico” (168): “Chiiiiii!” seguido da expressão “Calma!”. As expressões de apelo à calma surgem “principalmente associadas a momentos de regulação da palavra” (Alves, 2002: 159-160).

A análise dos dados coloca em evidência que o recurso a este tipo de modalizadores acontece nas três fases da aula, em particular, na fase de desenvolvimento. Rymes (2009) considera que, às vezes, a sobreposição de vozes “can be a prominent feature of classroom talk. Often as teachers we can have fear that this overlap is preventing learning” (Rymes, 2009: 87).

C. Almeida (2016b) explica que a repetição de asserções na forma negativa, como em (159), consiste numa “forma enfática de expressar o desacordo, constituindo um intensificador do discurso. Estamos perante uma estratégia retórica de intensificação do desacordo” (Almeida, 2016b: 38). Nesta perspetiva, os atos de asserção realizados pela professora “explicitam *identidades situadas*” (Almeida, 2016b: 36) e a ocorrência da dupla negação em asserções, como em (165), “NÃO PODE SER, DESCULPEM! Estamos todos a falar ao mesmo tempo. Não pode ser. Tenham paciência! Eu não consigo ouvir!” e “Não. Nunca se escreve a vermelho num envelope.”, em (166), “fazem parte de uma retórica argumentativa que visa a persuasão” (Almeida, 2016b: 36). Os atos de pedido de desculpa reiterados “mitigam o desacordo, constituindo uma estratégia de delicadeza negativa (de evitação) da ameaça da face positiva do alocutário” (Almeida, 2016b: 43-44). A convocação de *identidades situadas*, específicas de uma



profissão e que integram a explicitação de regras específicas de uma situação de comunicação como a da sala de aula, “(...) demonstra um etos autorizado e constitui um elemento de persuasão que, juntamente com a realização de estratégias argumentativas (retóricas) específicas, visa a eficácia interacional” (Almeida, 2016b: 46).

Aspelin (2006) considera que a comunicação na aula não é uma atividade rigorosamente estruturada e controlada. Na sua perspetiva, “(...) social life, in this context is breakable and to a high degree unpredictable, consisting of a swarm of more or less contradictory processes” (Aspelin, 2006: 242) e ensinar é “(...) undoubtedly regulated by ordered interaction, which sometimes penetrates down to the smallest details of social behaviour” (Aspelin, 2006: 242). As situações problemáticas que o professor enfrenta nas relações com os alunos requerem competências para uma mudança construtiva na interação, mas mais importante do que as competências são os aspetos relacionados com “(...) being directly involved in encounters, about taking the role of the pupil and at the same time holding ground as a subject” (Aspelin, 2006: 243).

A análise do discurso pedagógico permite verificar o envolvimento que a professora estabelece diretamente com os alunos, na sala de aula, no sentido de esbater as diferenças entre os papéis sociais dos participantes. No discurso da professora, o uso frequente da primeira pessoa do plural englobante denotado nas interações transcritas *supra*, muito presente ao longo do *corpus*, consiste numa estratégia discursiva de envolvimento conversacional (“conversational involvement”, segundo Gumperz, ([1982], 2002). Trata-se, por um lado, de uma tentativa de aproximação do papel da professora ao papel social dos alunos, em contexto pedagógico.

Tendo em consideração que a gestão da situação de aprendizagem “(...) implies a degree of student manipulation by the teacher” (Bishop, 2008: 38), a utilização do pronome pessoal “nós” pelos professores, na maior parte das vezes, “(...) orient to the task, *inciting the hearers to action* and making explicit their *identity* as members of an educational community with shared goals” (Bishop, 2008: 38). Por outro lado, a utilização da primeira pessoa do plural englobante, pela professora, consiste numa estratégia de mitigação, de modo a suavizar os atos ameaçadores (FTAs) da face negativa dos alunos, amenizando, assim, o cariz autoritário do discurso, como se exemplifica: “NÃO PODE SER, DESCULPEM! Estamos todos a falar ao mesmo tempo. Não pode ser. Tenham paciência! Eu não consigo ouvir! Quem quer falar, põe o dedo no ar! O que é que tu queres, M.?”; “Assim mau, assim não pode ser. Estamos a falar todos ao mesmo tempo. Diz lá, R?”. Estes enunciados constituem modalizadores que exprimem a modalidade

intersujeitos. Por outro lado, os enunciados “Vocês já foram avisados... olhem, EU NÃO ESTOU a gostar deste comportamento, estamos todos a falar ao mesmo tempo!” apresentam modalizadores como o uso da perífrase verbal “estar a gostar de” ao serviço da modalidade apreciativa (Campos; Xavier, 1991: 338-343).

O uso destes modalizadores permite à professora controlar o discurso na aula, mitigando ou atenuando a autoridade que o seu papel social lhe confere, ou seja, “(...) while she is not being authoritarian, she is still using her authority as teacher – in both senses – to convey a particular moral message” (Buzzelli & Johnston, 2001: 882). O pronome pessoal englobante confere um efeito mitigador ou suavizador aos enunciados diretivos da professora. Trata-se de estratégias pseudo-inclusivas ou “pseudo-inclusive strategies” (Haverkate, 1992: 518), cujos padrões sociais se caracterizam por relações assimétricas, como as que se estabelecem entre professores e alunos (Haverkate, 1992: 518). Se, por um lado, “(...) it may be pointed out that the common reference to both participants in the speech act indirectly reflects the power of the speaker to control the intentional behaviour of the interlocutor” (Haverkate, 1992: 519), por outro lado, no entanto, a intenção do falante consiste em criar solidariedade com o ouvinte, sendo que aquele desempenha uma função superior em relação a este (Haverkate, 1992: 519).

Para (Briz, 2013), a atenuação é “(...) uma *categoria pragmática*, um mecanismo estratégico e tático (portanto, intencional), que se relaciona com a efetividade e com a eficácia do discurso, ao alcance dos objetivos na interação, além de se tratar de uma função só determinável a partir do contexto” (Briz, 2013: 285). Mas a atenuação é também uma *estratégia* porque atenua a argumentação para conseguir o acordo ou a aceitação do outro (Briz, 2013: 285) e, por conseguinte, constitui um *mecanismo retórico*. Trata-se de uma estratégia que “consiste linguisticamente em *diminuir, minimizar, mitigar, debilitar* a ação e a intenção ou o efeito que estas possam ter ou ter tido na interação” (Briz, 2013: 285). A atenuação afeta as relações interpessoais e, por isso, integra a atividade social: “Efetivamente, a atenuação é um mecanismo estratégico de *distanciamento linguístico da mensagem* e, por sua vez, de *aproximação social*” (Briz, 2013: 286). Deste modo, nas sequências transcritas *supra*, a professora mitiga ou debilita a força ilocutória, com vista a distanciar-se da sua mensagem para se aproximar social e afetivamente dos seus alunos.

A *reparação* constitui uma estratégia geral de atenuação que consiste em reparar uma ameaça à imagem do outro ou uma intromissão no território do interlocutor. No caso de se ter produzido um dano ou um problema nas relações interpessoais, o locutor que o produziu ou o

seu interlocutor, cada um deles procede à reparação desse dano por meio da atenuação (Briz, 2013: 288). Os marcadores discursivos ou modalizadores, como, por exemplo: “Não pode ser. Tenham paciência!”/ “Quem quer falar, põe o dedo no ar!”, os controladores de contacto como “olhem” e as formas deícticas “assim” são *recursos relativizadores* “(...) que subtraem responsabilidade, que previnem ou que reparam, são escudos autoprotetores quando não também protetores do outro” (Briz, 2013: 289).

Os atos ilocutórios indiretos na conversação colocam em evidência que alunos e professora partilham de saberes comuns fundamentais para a intercompreensão do discurso e para a coconstrução de sentido do que é dito, pois são os conhecimentos linguísticos e socioculturais compartilhados pelos interactantes que permitem manter a “interação conversacional” (Heritage, 1989: 22) ou o “envolvimento conversacional” (Gumperz, 2002: 2), na interação.

As sequências interativas que se seguem denotam as estratégias comunicativas realizadas pela professora para mitigar ou atenuar os atos diretivos de ordem, no desenvolvimento da aula:

(170)

P: Chiii!

A: Ó professora, pode chegar aqui?

P: Já vou. Dedo no ar e caladinho à minha espera.

[Aula n.º 7 – P3]

(171)

*Sobreposição de vozes*

P: Atenção, o trabalhinho de casa... Olhem! Pouco barulho. Oiçam, faz favor. A PÁGINA 82 DO LIVRO DE ATIVIDADES.

A: Espera, professora, espera, professora.

[Aula n.º 9 – P1]

(172)

P: Vamos então corrigir. Espero só mais uns segundinhos. Chiiiiii!

*Muito barulho entre os alunos*

P: JÁ ESTÁ A COMEÇAR A FICAR MUITO BARULHO! O F., vai parar um bocadinho, agora, que vamos corrigir a fichinha. ENTÃO, PRONTO! Chiiiiiii! VAMOS LÁ CONTINUAR. PRIMEIRA QUESTÃO, N., DIZ-NOS LÁ. Lê e responde.

[Aula n.º 10 – P3]

Nestas interações, a professora realiza atos indiretos de ordem, mitigados com recurso a atenuadores discursivos, como nas expressões, em (170), “Dedo no ar e caladinho à minha espera”, em (171), “Atenção, o trabalhinho de casa” e, em (172), “Espero só mais uns segundinhos” / “O F. vai parar um bocadinho, agora, que vamos corrigir a fichinha”. Estas expressões, muito frequentes no discurso do professor, constituem estratégias de cortesia negativa ou de evitação da ameaça das faces do alocutário por meio do uso do diminutivo que mitiga ou atenua o ato de ordem expresso indiretamente através de asserções.

Nesta perspectiva, Kerbrat-Orecchioni (1992) sublinha que a ordem é um ato «(...) particulièrement menaçant pour les faces de celui auquel il se destine, et qu'il peut à ce titre paraître 'discourtoise'» (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 200). Assim, a formulação indireta «(...) qui dégrade en quelque sorte l'ordre en requêt, apparait alors comme un moyen d'atténuer la menace qui constitue cet acte de langage, et partant, de mieux faire admettre par le destinataire cette espèce d'agression conjointe de ses deux faces» (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 201).

A atenuação “(...) é considerada um modo de expressão de cortesia e, especialmente uma estratégia de mitigação e reparação dos atos ameaçadores da imagem alheia e da própria; em outras palavras, a atenuação é entendida assim como o lado da manifestação de cortesia” (Briz, 2013: 283). Uma vez que a atenuação é uma atividade linguística, ela “participa de uma atividade social” (Briz, 2013: 283) de afastamento ou aproximação com vista a um determinado objetivo.

Nas interações transcritas *supra*, a professora recorre a diminutivos para mitigar ou atenuar os atos ameaçadores da face dos alunos, numa tentativa de “aproximação do outro ou para não se afastar extremamente deste” (Briz, 2013: 302), para conseguir “ser efetivo e eficaz, isto é, conseguir os fins previstos” (Briz, 2013: 302). Os enunciados da professora denotam que os seus objetivos consistem, em (170), que o aluno tenha o dedo no ar e esteja “caladinho” à sua espera; em (171), que os alunos prestem atenção ao “trabalhinho” de casa; em (172), que saibam que a professora espera por eles só mais uns “segundinhos” e ainda em (172) que um dos alunos vai parar de falar um “bocadinho”, porque vão corrigir a “fichinha”.

Tradicionalmente considerados advérbios de lugar, as unidades linguísticas como “cá” e “lá”, numa perspectiva enunciativo-pragmática, são “unidades típicas de interações orais relativamente informais” (Marques & Duarte, 2014: 1), sendo consideradas “marcas de coloquialidade [...] com valor pragmático, no âmbito dos estudos de atenuação linguística” (Marques & Duarte, 2014: 2). Estas unidades são “instrumentos usados quer para atenuar quer, em menor número de ocorrências, para reforçar a força ilocutória de um determinado ato, seja ele diretivo, assertivo ou expressivo” (Marques & Duarte, 2014: 2).

Dos múltiplos enunciados proferidos pela professora que contêm a unidade linguística “lá” destacamos, como exemplo, os seguintes: em (163) “Então, vamos lá ver o que é que fizemos na aula passada”, em (166) “Diz lá, R.?” e em (172) “VAMOS LÁ CONTINUAR. PRIMEIRA QUESTÃO, N., DIZ-NOS LÁ.”. Estes enunciados são constituídos por atos diretivos e diretivos impositivos, reforçados, por vezes, pelo tom de voz elevado, em que o uso desta partícula “mitiga a força ilocutória para conseguir a aceitação do alocutário” (Marques & Duarte, 2014: 8). Além

disso, a unidade linguística “lá”, nos atos diretivos da professora, envolve-a enquanto locutor com o conteúdo do seu dizer, manifestando cumplicidade na relação interpessoal (Marques & Duarte, 2014: 8). Por conseguinte, a partícula “lá” faz um percurso que é um *continuum* da distância física para a atenuação (Marques & Duarte, 2014: 6).<sup>107</sup>

Deste modo, a atenuação “está fortemente implicada na construção das relações interpessoais, promovendo uma proximidade (afetiva) e contribuindo para uma atitude linguística de maior cortesia” (Marques & Duarte, 2014: 8). A atenuação ou mitigação destes atos ilocutórios, em sala de aula, visa proteger a face do interlocutor, de modo a “respeitar o Princípio da Cortesia (Leech, 1983), criando condições propícias para que os seus atos discursivos sejam felizes” (Marques & Duarte, 2014: 8).

Para K. Cole (2008), muitos acreditam que o poder, em ambientes de sala de aula (“classroom settings”), é exercido ou monitorizado pelos professores, e que a natureza institucional das escolas torná-lo-ia numa expectativa razoável (cf. Cole, 2008: 107). No entanto, os alunos fazem uso do poder neste contexto: “However, it would be a mistake to think that students do not exercise power as well. In Cole (2002) I showed how students’ expectations for the organization of class time lead to a major change in the teacher’s actions” (Cole, 2008: 107).

Na interação da aula, o poder implica necessariamente uma constante negociação por parte dos participantes envolvidos. Na linha de J. Thornborrow (2002: 113), K. Cole (2008) considera que, no contexto de sala de aula, talvez precisemos de olhar menos para o poder como algo que é claramente propriedade dos professores e mais como um estado de coisas provocado por um relacionamento que está continuamente em negociação entre todos os participantes (Cole, 2008: 107).<sup>108</sup>

Na sala de aula, a professora gere não só as aprendizagens, mas também as atitudes dos alunos, de modo a evitar conflitualidade ou “polemicidade do discurso” (Almeida, 2010a: 137), mantendo o “equilíbrio interaccional” (Almeida, 2010a: 137) da relação interlocutiva e, por conseguinte, exerce a autoridade que o discurso instructional lhe confere. No entanto, e ao contrário do que se possa pensar, não raro, os alunos exercem um forte poder nas aulas. Desde logo, por meio de comportamentos desadequados e de atitudes provocatórias, por parte de alguns alunos, geradores de conflitualidade entre pares e de conversas paralelas que constituem

---

<sup>107</sup> Segundo as autoras, “Movimentos inversos sucedem com o “cá”, quase sempre de sentido inverso ao de “lá”, ou seja, “cá” marca a territorialidade do *eu*” (Marques & Duarte, 2014: 6).

<sup>108</sup> Tradução livre da autora. No original: “In a classroom context, then, we may need to look at power less as something clearly owned by teachers, and more as a state of affairs brought about by a relationship which is continuously under negotiation between all participants” (Thornborrow, 2002: 113).

constrangimentos relevantes para o bom funcionamento das aulas, colocando em causa o poder/autoridade da professora.

A tentativa de reorientar o discurso da professora, afastando-o do tópico em estudo, na aula, para assuntos de interesse que não os escolares, constitui outra forma de condicionar as estratégias delineadas pela professora, perturbando o normal desenvolvimento das atividades letivas. Deste modo, cabe à professora o papel de negociadora, no sentido de que as aulas se desenrolem num ambiente propício para aprendizagens efetivas por todos os alunos, o que requer da professora uma boa capacidade para implementar estratégias de ensino conducentes ao envolvimento dos alunos, na realização das tarefas escolares, de gerir conflitos e de negociar os papéis discursivos, não permitindo aos alunos que dominem a aula, impedindo a professora de desempenhar a sua função de ensinar.

Com vista a resolver os problemas inerentes ao poder exercido pelos alunos, nas aulas, o professor recorre à sua autoridade, usando-a da melhor forma, ou seja, “(...) in the interest of moral guidance and moral rightness” (Buzzelli & Johnston, 2001: 881).

#### 4.2.20. As narrativas interativas orais

De acordo com M. Flannery (2011), a nossa vida é interpretada, discutida, e partilhada “através de estórias que contamos para ilustrar, exemplificar, argumentar e divertir, dentre outras funções pragmáticas” (Flannery, 2011: 112-113).<sup>109</sup>

No espaço interacional onde a narrativa tem lugar,

negociamos sentidos e apresentamos o propósito de contar uma estória e é nele que justificamos esta ação. (...) E nestes espaços que criamos para representar, e apresentar aquilo que nos interessa e que acreditamos pode interessar a outros, recriamo-nos a nós mesmos e damos vida aos personagens com quem interagimos em momentos distantes do presente. Esta representação das relações entre personagens proporciona uma dimensão apropriada para a análise linguística da construção de identidades no âmbito da narrativa.

(Flannery, 2011: 113)

À luz da Sociolinguística Interacional, a autora considera que as narrativas se inserem no contexto em que surgem, “moldadas e administradas no aqui e agora da interação em que emergem” (Flannery, 2011: 113). Assim, o significado de uma narrativa “é uma função da interação imediata, sendo construído passo a passo, à medida que os interactantes atuam no desenvolvimento da narração” (Flannery, 2011: 117). Para os autores da Sociolinguística Interacional o significado *situado* na interação social (Ostermann, 1999: 367) insere-se num *contexto* no qual “(...) tanto os

---

<sup>109</sup> Nas palavras da autora, “O termo ‘estória’ é aqui empregado em uma acepção semelhante à do termo inglês ‘story’, o qual define um relato de caráter recapitulador, oral ou escrito, e que se opõe a fatos ou acontecimentos reconhecidamente históricos” (Flannery, 2011: 113).

participantes quanto o discurso se desdobram a cada momento, e tanto reconfiguram o próprio contexto como são reconfigurados pelo mesmo a cada novo avanço na interação” (tais como uma nova contribuição oral ou gestual dos participantes, e/ou re-direcionamento do olhar” (Ostermann, 1999: 367).

As narrativas interativas orais ou narrativas de experiência de vida definem-se como uma construção conjunta de um locutor que tem sempre presente o discurso do alocutário, antecipando as interpretações do sentido e os implícitos conversacionais calculados. Nas narrativas interativas orais, as situações de abertura e de desenvolvimento da interação realizam-se por meio de estratégias de aproximação ao Outro às quais o locutor recorre, como referências diretas, processos alusivos, pressupostos, subentendidos e implícitos para criar efeitos emocionais no alocutário e captar a sua atenção (Irimiea, 2010: 4-6). O cálculo das inferências conversacionais garante a criação de coerências semântico-pragmáticas inter e intradiscursivas, destacando a natureza interativa deste discurso e realçando o “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993).

De acordo com Almeida (2011), “(...) a irrupção destas narrativas no oral interaccional em contextos institucionais levanta questões relacionadas com as tipologias dos segmentos que ocorrem nas interações” (Almeida, 2011: 36). Estas narrativas podem estar presentes no contexto pedagógico, sendo mobilizadas pelo discurso pedagógico, nas aulas de Português.

De facto, não raro, os alunos relatam nas aulas acontecimentos passados, vivenciados, e que se traduzem em narrativas de experiência de vida, como revelam as sequências que se seguem:

(173)

A: O ano passado, eu mais os meus colegas, tivemos a fazer a carta, e tipo, numa delas eu pus um selo com a bandeira da América porque, nessa mesma manhã, tinha visto a mulher do Obama, andava a namoriscar com um guarda-costas. Por isso, eu escrevi ao Obama.

P: *Risos* Será que isso é verdade? Bom, está bem, não faz mal. Tudo bem.

[Aula n.º 5 – P1]

(174)

A1: Antes de mudar de casa...

P: Sim.

A1: Eu vivia num prédio, e tínhamos uma estufa.

P: Sim, exatamente. É um espaço onde há condições, também é um espaço mais quente, mais aquecido e húmido, não é?

[Aula n.º 13 – P1]

(175)

A1: Professora. Professora, eu agora quando vou dormir, eu gosto de ler *A menina do mar*, está aqui.

P: *A menina do mar*?

A1: Sim.

P: Sim, é um livro muito bonito. Nós, dantes dávamos *A menina do mar*.

A2: Eu já li.

[Aula n.º 13 – P1]

(176)

A1: A parte que eu mais queria era o cavalo.

P: Um cavalo, tem aqui o seu equipamento. Isto tudo, pode existir na floresta.

A1: Eu, quando tinha seis anos, eu tinha um cavalo que se chamava Lupi...

P: Além dos cavalos, que podem haver na floresta, que outros animais é que podem haver lá?

A1: Era igualzinho a este.

[Aula n.º 15 – P2]

Nestas narrativas, verifica-se a ocorrência de “storytelling”, que consiste na estratégia de contar uma história pessoal individual (ou de um grupo de pessoas). O aluno utiliza a “storytelling” como estratégia emocional, para levar o seu interlocutor a partilhar das sensações e emoções geradas pela situação narrada e a interagir com a situação e com os acontecimentos, como se estes fizessem parte do momento real da narração.

Nesta linha, a narrativa do aluno sobre a sua motivação para a carta a Obama, na sequência (173), constitui um mecanismo de chamada de atenção ao interlocutor que o envolve emocionalmente na interação, provocando-lhe o riso, ao qual se seguiu o enunciado: “Será que isso é verdade? Bom, está bem, não faz mal. Tudo bem.”. Ao contar a sua história pessoal, o aluno manifesta a ética ou o *ethos* de porta-voz do locutor que transmite a consciência coletiva.<sup>110</sup>

Na sequência (174), a propósito do tópico em estudo, na aula, o aluno partilha com a professora e com a turma o conhecimento que detém do conceito de “estufa”, por meio da sua narrativa de experiência de vida: “Antes de mudar de casa...” / “Eu vivia num prédio, e tínhamos uma estufa.”. Deste modo, o aluno capta a atenção dos seus interlocutores, designadamente, a professora, levando-a a interagir e a tomar parte das suas vivências. A professora aproveita esta interlocução, para ampliar

---

<sup>110</sup> Susanne Günthner (2011) considera que o envolvimento emocional é socialmente construído e comunicado pelos interlocutores por meio de recursos sintáticos, presentes nas narrativas interativas que reconstróem o oral, tais como construções averbais, frases sintáticas mínimas, frases com inversão sintática, frases elípticas e construções infinitivas. Uma parte da gestão da afetividade ‘management of affectivity’ é feita pelos participantes por meio de construções infinitivas que servem não apenas para apresentar qualquer tipo de evento mas também para levar a uma representação de acontecimentos da narrativa, emocionalmente mais dramáticos. Estas construções sintáticas que Günthner (2011) designa “dense constructions”, combinadas com os aspetos prosódicos, como a entoação ou o tom de voz, contextualizam o quadro interlocutivo, conferindo ao evento narrado uma cena altamente dramática para comprometer e aumentar o envolvimento emocional do interlocutor. A autora considera que as “dense constructions” representam padrões convencionalizados usados pelos narradores para retratar as suas próprias experiências e “indexar” o envolvimento emocional nas narrativas do quotidiano (Günthner, 2011: 575). Para S. Günthner, as construções infinitivas formam dispositivos retóricos usados para fundir o “então e acolá” do mundo da história com o “aqui e agora” do mundo da interação e funcionam como dispositivos performativos que contribuem para ampliar os detalhes da cena e minimizar a distância entre o evento reconstruído e os destinatários da narrativa (Günthner, 2011: 584).



o significado de “estufa”, por meio do enunciado: “É um espaço onde há condições, também é um espaço mais quente, mais aquecido e húmido, não é?”.

A sequência discursiva em (175) dá conta da experiência recente da aluna, que relata à professora a sua narrativa acompanhada da manifestação de sentimentos: “Professora. Professora, eu agora quando vou dormir, eu gosto de ler *A menina do mar*, está aqui.”. Perante este relato, a professora, enquanto interlocutor, realiza um ato avaliativo, por meio do qual manifesta o seu sentimento, seguido de uma asserção que constitui a sua narrativa: “Sim, é um livro muito bonito. Nós, dantes dávamos *A menina do mar*.”

A interação (176) integra outro exemplo de narrativa oral por meio da qual o aluno partilha com os colegas e a professora uma das suas vivências de infância, a partir de uma imagem projetada na aula, que o faz recordar um cavalo que tivera aos seis anos de idade: “Eu, quando tinha seis anos, eu tinha um cavalo que se chamava Lupi...” / “Era igualzinho a este.”. Os marcadores aspetuais, nestas interações, funcionam como “pistas de contextualização” que o narrador utiliza no processo narrativo, constituindo mecanismos de delimitação dos eventos, que alteram a orientação organizacional da narrativa (Gumperz, [1982], 2002; Bamberg e Marchman, 1990: 112).

Uma das estratégias às quais o narrador recorre nas narrativas interativas orais consiste no uso do discurso direto citado. De acordo com a teorização de Macaulay (1987), tradicionalmente, o discurso direto citado é usado pelos falantes para reproduzir aquilo que alguém disse, constituindo o fenómeno designado *oratio recta* (por oposição a *oratio obliqua* ou discurso indireto). Na perspetiva do autor, o discurso direto citado enfatiza as emoções na interação e reforça a autenticidade discursiva. Geralmente, o locutor utiliza este tipo de discurso para transmitir informações implicitamente que são difíceis de expressar explicitamente, ou seja, o discurso direto citado desempenha funções de indireção e simultaneamente de interpretação do enunciado, sem o risco de ser distorcido pela forma como é relatado (Macaulay, 1987).

Observemos esta sequência:

(177)

A1: Ó professora, o meu avô disse que tratava o avô dele assim: Vossemecê meu avô.

P: Pois, antigamente era assim, não é? Muito bem!

A2: Vossa mercê, meu avô.

[Aula n.º 4 – P1]

Ao repetir as palavras ditas por alguém, o aluno “means to stand in a relation of reduced responsibility for what he is saying” (Goffman, 1974: 512; Macaulay, 1987: 5). Esta adaptação do narrador aos ouvintes que seguem a sua narração revela a capacidade dramática do contador de

histórias (“storyteller”) que, ao citar excertos em discurso direto dos participantes reais na ação, cria “monólogos polifônicos”, ou seja, outras vozes que surgem inseridas no seu discurso.

Na perspectiva do autor, o discurso direto citado confere vivacidade à narrativa, possibilita uma perspectiva diferente, transmite a sensação de uma recordação autêntica de eventos e permite a validação da história, tornando o conteúdo discursivo a parte mais importante da narrativa (Macaulay, 1987: 18- 29). O discurso direto citado desempenha também a função de avaliação integrada, por meio da qual a responsabilidade do discurso narrado é claramente atribuída a outra pessoa que não o narrador. O emprego do discurso direto citado revela o envolvimento emocional na conversação em interação, enquanto parte da atividade social, e manifesta o conhecimento que o narrador tem sobre o uso do discurso, no seio da sua comunidade (Macaulay, 1987: 31).

Kuschnir (s/d) analisa as narrativas pessoais de experiência de vida no contexto da sala de aula universitária. Através da análise realizada, a autora procura demonstrar a relevância destas histórias para a compreensão e construção de significados e entender estas narrativas como um gênero textual pedagógico. Na sua perspectiva, os significados construídos através dos relatos não se relacionam apenas com o conteúdo apresentado em sala de aula, mas também dizem respeito à construção de significados particulares, da vida dos participantes da interação pedagógica (alunos e professores).

A autora também coloca em evidência que, a partir da análise de elementos avaliativos, podemos entender as formas pelas quais os narradores constroem as suas histórias de vida posicionando-se no texto em relação às mesmas (Kuschnir, s/d: 466). As avaliações efetuadas são dirigidas para as emoções, fazendo parte da subjetividade do falante. Estas narrativas “que surgem a partir de uma dada situação criada pelo contexto da sala de aula e objetivam a sócio-construção do conhecimento” (Kuschnir, s/d: 466) são importantes e, segundo Kuschnir, são extremamente reportáveis e relevantes no contexto da sala de aula: “Relatos desta natureza muito contribuem para a compreensão e construção de diferentes significados, tais como significados de mundo e significados de conteúdo pedagógico” (Kuschnir, s/d: 466).

Rymes (2009) realça que as escolas estão repletas de histórias: “Once we start listening to them, our classrooms explode with both the profound differences between individuals and our universal humanity” (Rymes, 2009: 163). É através das narrativas que cruzamos os contextos interacionais e sociais “and we call on our agency to infuse our life’s experiences with meaning and relevance” (Rymes, 2009: 164). As histórias dos alunos “give teachers insights into how our students place themselves in the world. These insights will, most likely, change our own narratives as well as our students” (Rymes, 2009: 186). A análise do discurso da sala de aula “is a tool to bring

these processes to light – the goal is to understand how we can use classroom talk to pull our students and ourselves through our stories to new places and ways of thinking” (Rymes, 2009: 186).

### **4.3. A pedagogia genológica e a Linguística Sistémico-Funcional**

A pedagogia genológica, implementada em quinze das trinta e seis aulas que integram o nosso *corpus*, baseia-se no modelo da Linguística Sistémico-Funcional (LSF), razão pela qual a apresentamos no presente estudo, especificamente, neste ponto do nosso trabalho.

A LSF constitui-se como uma teoria geral do funcionamento da linguagem humana, “concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico” (Gouveia, 2009: 14).<sup>111</sup> Trata-se de uma “corrente teórica e metodológica de investigação linguística e semiótica” (Gouveia, 2014: 213) que foi desenvolvida por MAK Halliday e outros investigadores ao longo das últimas cinco ou seis décadas. O facto de adotar uma abordagem que integra o uso e os contextos na descrição linguística faz com que tenha adquirido ligação a orientações pedagógicas, considerando a aprendizagem das características linguístico-textuais e a sua mobilização nos diferentes contextos. Por outro lado, trata-se de uma teoria que “faculta também uma metalinguagem que pode ser usada na sala de aula, para ensinar e desenvolver a literacia dos estudantes” (Gouveia, 2014: 213).

Nesta perspetiva teórico-metodológica, o texto é a unidade principal de comunicação em todo o evento discursivo. O texto constitui-se como “a forma linguística de interacção social, uma unidade de uso linguístico” (Gouveia, 2009: 18), na medida em que é o produto do que comunicamos, consistindo numa “coleção harmoniosa de significados” adequados ao seu contexto, com um determinado objetivo comunicativo.

Segundo Halliday (2014), “To a grammarian, text is a rich, many-faceted phenomena that ‘means’ in many different ways” (Halliday, 2014: 3). O texto pode ser explorado sob diferentes pontos de vista, mas podemos distinguir dois ângulos de visão principais: “one, focus on the text as an object in its own right; two, focus on the text as an instrument for finding out about something else” (Halliday, 2014: 3). Estas duas perspetivas são claramente complementares:

---

<sup>111</sup> Ou seja, “trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórica descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. Mas, para além de ser uma teoria de descrição gramatical, razão pela qual adquire muitas vezes a designação mais restrita de Gramática Sistémico-Funcional (GSF), ela fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual” (Gouveia, 2009: 14).

we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole; and, equally, we cannot use it as a window on the system unless we understand what it means and why. But the text has a different status in each case: either viewed as **artefact**, or else viewed as **specimen**".

(Halliday, 2014: 3)

No quadro da LSF,

a centralidade da oração e o facto de o texto, enquanto forma linguística de interacção social, ser a unidade de descrição que nos dá o acesso ao sistema fazem com que esta abordagem descritiva seja feita de cima para baixo, isto é, da unidade maior para a unidade menor. Trata-se, portanto, de uma abordagem topo-base (*top-down*), ao contrário do que acontece com a generalidade das abordagens próprias dos modelos formais de descrição gramatical, que são abordagens base-topo (*bottom-up*).

(Gouveia, 2009: 20)

O diagrama seguinte, retirado de Rose (2012a), ilustra a abordagem topo-base adotada pela LSF. Os níveis mais específicos também são considerados, mas inseridos no conjunto mais alargado. Esta abordagem, como veremos no estudo emprírico realizado, tem reflexos para as estratégias pedagógicas preconizadas, pois em vez de se propor o isolamento destas unidades para o seu estudo, tem-se em conta a sua integração e o seu funcionamento no quadro das unidades maiores, para se alcançar o seu domínio e compreensão no funcionamento (dos usos) da língua.

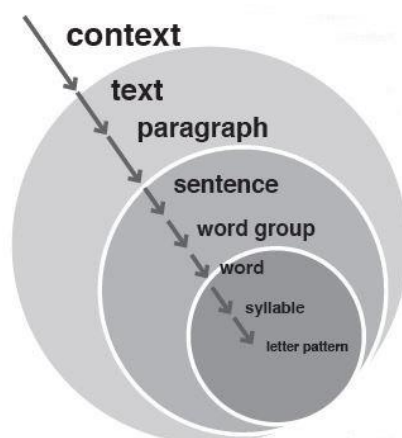


Figura 1. Abordagem topo-base

Neste modelo teórico, a noção de contexto é muito importante, seja na sua vertente situacional, seja na sua vertente cultural, pois “todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura” (Gouveia, 2009: 25), integrando este o primeiro.<sup>112</sup> A LSF contempla alguns

---

<sup>112</sup> A interrelação do texto e do seu contexto torna possível, a partir de um contexto, “prever os significados que serão ativados e as características linguísticas potenciais mais previsíveis para as codificar em texto”. Do mesmo

fatores contextuais que determinam os significados ao apresentar as noções de registo e de género, relacionando-as com o contexto situacional e com o contexto cultural.

Como referimos, trata-se de uma teoria estratificada do texto em contexto como uma série de círculos encaixados, em que a relação entre cada um dos níveis ou estratos de linguagem e o contexto social é modelado como uma constituição ou realização (*realisation*), por meio de uma linha que atravessa os níveis ou os estratos: contexto de cultura, contexto da situação e texto em contexto.

A organização com base no modelo de topo-base é importante no estudo da língua, na medida em que as unidades linguísticas mais pequenas como a palavra, a oração e a frase são integradas no âmbito mais alargado do texto e do seu contexto, evitando, assim, que a sua análise, na aula, seja feita de forma isolada e descontextualizada. O estudo do texto é perspectivado no seu contexto, o estudo da frase é feito com base no texto ou no parágrafo, e o estudo da palavra faz-se a partir da frase ou do grupo de palavras que a integra. Destes enquadramentos, advirão contributos para a compreensão e domínio das unidades em cada nível.

A análise linguística baseia-se no modelo funcional da linguagem em contexto, segundo o qual, a frase é contextualizada no contexto de todo o texto e cujo foco incide não apenas nas palavras, individualmente, “but on the functions of word groups in the sequence of the sentence, and then on the functions of words in groups (Rose & Martin, 2012: 215). O enfoque nas expressões linguísticas e nas frases permite o reforço e o aprofundamento do seu significado no contexto.

Como explicam os autores,

SFL is called systemic because compared with other theories it foregrounds the organisation of language as options for meaning. In this view, the key relations between the elements of language are relations of choice – basically between what you say and what you could have said instead if you hadn’t decided on what you did say. [...] SFL privileges this perspective on language as sets of resources for making meaning, rather than rules for ordering structures. Furthermore, because the relations among options for making meaning are so complex, systemic linguists generally model paradigms as diagrams called system networks, rather than as tables.

(Martin & Rose, 2008: 21)

Neste quadro teórico, o texto é (i) “a unidade de comunicação em qualquer evento discursivo”, (ii) é “a forma linguística de interação social”, (iii) é o que produzimos quando comunicamos” e é também (iv) “uma colecção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objectivo comunicativo” (cf. Gouveia, 2009: 18)”. Ou seja, passamos a referir-nos ao contexto de uma situação de um texto “as its **register**” (Martin & Rose, 2008: 11). Uma

---

modo, também é possível, a partir de um texto, “deduzir o contexto em que o mesmo foi produzido” (Gouveia, 2009: 25).

vez que o registo varia, o mesmo acontece aos padrões de significado que encontramos num dado texto: “Because they vary systematically, we refer to tenor, field, and mode as **register variables**” (Martin & Rose, 2008: 11). Dado que a linguagem compreende os seus contextos sociais, cada dimensão de um determinado contexto social é realizada por uma dimensão particular da linguagem. No contexto social, a língua é um sistema semiótico integrado “in which ‘situation’ and ‘culture’ were reconstrued as social semiotic strata – **register** and **genre**” (Martin & Rose, 2008: 16; negrito do original).

#### 4.3.1. A pedagogia genológica ou abordagem baseada em género

Nos anos oitenta, na Austrália, os linguistas que integram a corrente da LSF efetuaram, nas escolas básicas, um levantamento dos textos escritos pelos alunos, tendo constatado que “there were lots of recounts, although numerically observation/comment texts were still the most common text type” (Martin & Rose, 2008: 3), razão pela qual estes linguistas sentiram necessidade de contribuir para alterar a situação.

Com vista a uma definição que constituísse uma base de trabalho, Martin e Rose (2008) caracterizaram os géneros “as staged, goal oriented social processes. Staged, because it usually takes us more than one step to reach our goals; goal oriented because we feel frustrated if we don’t accomplish the final steps [...], social because writers shape their texts for readers of particular kinds” (Martin & Rose, 2008: 6).<sup>113</sup> Os autores adotaram um sistema de géneros, tendo organizado “what kids wrote into a taxonomy of texts types, based on the recurrent configurations of meaning they produced” (Martin & Rose, 2008: 6-7).<sup>114</sup> Nesta perspetiva, as culturas dos falantes “are manifested in each situation in which they interact, and that each interactional situation is manifested verbally as unfolding text, i. e. as text in context” (Martin & Rose, 2008: 9-10).

A pedagogia baseada nos géneros textuais tem enfoque na língua e no seu uso, em contextos culturais e institucionais, no que respeita à compreensão da leitura e à escrita. O desenvolvimento da literacia a par da aquisição dos conhecimentos disciplinares configuram

---

<sup>113</sup> Martin e Rose (2008) explicam que “in functional linguistics terms, what this means is that genres are defined as a recurrent configuration of meanings and that these recurrent configurations of meaning enact the social practices of a given culture. This means we have to think about more than individual genres, we need to consider how they relate to one another” (Martin & Rose, 2008: 6).

<sup>114</sup> Na origem desta interpretação de género, Martin e Rose (2008) foram substancialmente influenciados pelas duas teorias em desenvolvimento do contexto social da linguagem, o modelo de linguagem como texto em contexto de Halliday (1978, 1989), e o modelo de contexto social da linguagem enquanto códigos (*codes*) de Bernstein (1971, 1990, 1996) (cf. Martin & Rose, 2008).

“um *ensino da literacia* que podemos definir como integrado (*embedded literacy*), já que são as competências de literacia assim desenvolvidas que dão aos alunos a habilidade, a confiança e os conhecimentos para obterem sucesso em todo o *curriculum*” (Gouveia, 2014: 206).

Segundo o autor, “toda a comunicação se faz por via de um género e de registo particulares”, definindo registo como “o conjunto de configurações linguísticas que o tornam único e distinto de outros textos possíveis” (Gouveia, 2014: 207).

#### O registo apresenta-se

como uma *força centrífuga* de diferenciação linguística, isto é, o registo é a concretização linguística de um dado contexto num texto e, como tal, resultando numa constelação específica de significados, é a manifestação da especificidade de um texto (num contexto), por oposição a outros possíveis, outras constelações de significados.

(Gouveia, 2014: 207-208)

#### Por sua vez, o género constitui

o que contextualmente está para além da situação, isto é, que está para além do registo de um texto e que denota o seu propósito social. Se o registo é uma configuração de dados de campo, de relações e de modo – escolhas ideacionais, interpessoais e textuais – o género resulta do propósito sócio comunicativo do texto e das escolhas estruturais que tal propósito potencia.

(Gouveia, 2014: 208)

O registo é “uma noção que dá conta do facto de usarmos tipicamente certas e reconhecíveis configurações de recursos linguísticos, em determinados contextos. Existem três dimensões principais de variação que caracterizam qualquer registo: o campo (field), as relações (tenor) e o modo (mode)” (Gouveia, 2009: 27). O género pode ser entendido como “a relação entre o sistema linguístico e o contexto, acrescido de um objectivo social e comunicativo. [...] O género diz respeito ao modo como as coisas são feitas, quando a linguagem é usada para alcançá-las” (Gouveia, 2009: 28). Nesta perspetiva, os géneros são modos diferentes de usar a língua para realizar tarefas culturalmente estabelecidas também diferentes (Gouveia, 2009: 28).

Cabe ao género a “responsability for coordinating the recurrent configurations of meaning in a culture” (Martin & Rose, 2008: 230).<sup>115</sup> A ação dos investigadores da Escola de Sydney visa responder à necessidade de dotar os professores de ferramentas educativas que lhes permitam ensinar os alunos a ler, a escrever e a interpretar, fomentando assim a literacia, por meio do estudo dos géneros textuais, enquanto “configurações de significado”. Na sua perspetiva, “The first thing we need to do in response to a query about the limits of genre is to place our work on genre within the functional model of language and social context in which it evolved” (Martin

---

<sup>115</sup> Assim, “genre mediates the limits of our world – at the same time as offering systemic linguistics a wholistic perspective on their diversified analyses” (Martin & Rose, 2008: 230).

& Rose, 2008: 229).

Na sequência do mapeamento dos gêneros textuais mobilizados na escola, referido anteriormente, J. Martin e outros linguistas da chamada Escola de Sydney procuraram encontrar metodologias que favorecessem a aprendizagem desses gêneros por parte dos alunos. Adotaram uma abordagem contrastante com as estratégias da pedagogia “facilitadora”, ou seja, de adaptação do nível de exigência em relação aos alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem escolar, face aos fracos resultados alcançados por essas estratégias, até aí predominantemente adotadas na Austrália em programas de promoção da literacia. Desenvolveram três projetos no âmbito da pedagogia: *Writing Project* (1980-1985); *Language & Social Power* (1985-90) e *Write it Right* (1990-1995), que ficaram associados à denominada Escola de Sydney.

A pedagogia da Escola de Sydney desenvolveu-se em três fases diferentes: a primeira fase teve lugar com a implementação do primeiro projeto, *Writing Project*, da autoria de Martin e Rothery, realizado com os professores do ensino primário, tendo como objetivo estudar as dificuldades demonstradas pelos alunos na interpretação e produção de texto. Com esta finalidade, desenvolveram um ciclo de ensino/aprendizagem designado *Teaching Cycle* (Ciclo de Ensino) baseado no ensino dos gêneros.<sup>116</sup> O segundo projeto, *Language & Social Power*, também desenvolvido por Martin e Rothery, foi realizado em New South Wales Disadvantaged Schools, com o objetivo de desenvolver os níveis de literacia de alunos oriundos de setores socioeconómicos mais débeis, com alguma predominância de alunos cuja língua materna não era o Inglês, designadamente, os aborígenes. O terceiro projeto de investigação dos mesmos autores, intitulado *Write it Right*,<sup>117</sup> foi desenvolvido no Centre Disadvantaged Schools Programme, no sentido de estender o trabalho de literacia, implementado pelos linguistas na escola primária, à escola secundária e a três setores de trabalho, nomeadamente, indústria da ciência, *media* e administração. Estes dois projetos integram a segunda fase de desenvolvimento desta pedagogia.<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Este ciclo de ensino tinha a finalidade de familiarizar as crianças com todos os gêneros de texto pressupostos pelo *curriculum*. Para a sua concretização, levantavam-se as seguintes questões: i) que gêneros de textos liam e escreviam os alunos na escola primária? ii) quais desses gêneros eram importantes para a aprendizagem do *curriculum*? iii) como ensiná-los, de modo a tornar essa aprendizagem eficaz? (cf. Gouveia, 2014).

<sup>117</sup> “Com o projeto *Write it Right* alargou-se, portanto, o âmbito da intervenção, trabalhando-se a escrita transversalmente em todo o *curriculum* da escola primária (no caso, os seis primeiros anos de ensino) e nas diferentes disciplinas do ensino secundário” (Gouveia, 2014: 217)

<sup>118</sup> O relevo das diversas disciplinas curriculares permitiu: i) aprofundar a relação entre os gêneros e as disciplinas; ii) atribuir-se aos professores das chamadas disciplinas de conteúdo, e não apenas aos de língua, o poder de trabalharem explicitamente nas suas aulas os gêneros das suas disciplinas; iii) potenciar-se o trabalho de



Na sequência destes projetos, foi desenvolvida uma pedagogia intervencionista para responder às exigências de literacia impostas pelos *curricula* e ajudar professores e alunos nas tarefas de ensinar e aprender. Segundo esta pedagogia, o professor tem um papel bem definido, equivalente ao assumido por qualquer pai ou qualquer adulto que se ocupe da criança, ajudando-a das mais diversas formas, no seu desenvolvimento, seja como modelo na aprendizagem da língua, seja na partilha de experiências, funcionando como educador. O aluno tem um papel ativo na aprendizagem, contrariando, também, a pedagogia tradicional, na qual ele era um mero espectador, recetor da ciência transmitida pelo mestre. Trata-se da terceira fase da pedagogia que “consistiu na aplicação do trabalho previamente desenvolvido nos projetos de investigação referidos a um modelo integrado de leitura, escrita e aprendizagem, i.e., um modelo de literacia integrada ou “embedded literacy” (Gouveia, 2014: 217).<sup>119</sup>

Esta fase integra o programa pedagógico *Reading to Learn* ou *Ler para Aprender*, implementado por D. Rose, com vista a dar resposta às dificuldades de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, nas comunidades indígenas, em zonas remotas da Austrália. Este programa “tem sido aplicado em diferentes contextos internacionais com grande sucesso, nomeadamente na Europa, onde foi trabalhado em 2012 e 2013, no âmbito do projeto TeL4ELE – Teacher Learning for European Literacy Education / Formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa” (Gouveia, 2014: 217).

Os pressupostos teóricos desta pedagogia assentam no trabalho de Halliday e Painter, tendo como princípio básico a “guidance through interaction in the context of shared experience” (Rose & Martin, 2012: 58), e inspirando-se também noutras perspetivas e princípios pedagógicos, designadamente, a Zona de Desenvolvimento Potencial (L. Vygotsky, 1978) e a Aprendizagem Escorada ou *Scaffolding* (J. Bruner, 1986). O termo metafórico *scaffold* “is one way of thinking about complex learning environments that provide these kinds of support” (Cazden, 2001: 61).

O Ciclo de Ensino subjacente ao Programa é constituído por três grandes fases: i) a Desconstrução do Texto; ii) a Construção Conjunta e iii) a Construção Independente, como se apresenta na Figura 2.

---

investigação em linguística educacional para dar conta das correlações entre o ensino dos conteúdos disciplinares e as formas e os meios de os expressar, quer do ponto de vista do género quer do registo (cf. Gouveia, 2014: 2017).

<sup>119</sup> De acordo com Rose e Martin (2012), “The third phase over the past decade has applied this work to design a methodology for integrating reading and writing with learning the curriculum in primary, secondary and tertiary education” (Rose & Martin, 2012: 2).

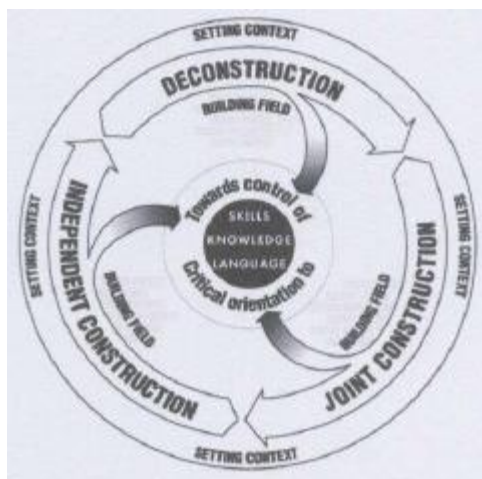


Figura 2. O Ciclo de Ensino na perspectiva genológica (Rothery, 1994)

A Desconstrução do Texto, propriamente dita, realiza-se por meio das respostas às seguintes questões: a) Como se estrutura este texto? b) Há blocos estruturais (etapas) facilmente identificáveis? c) Como se organizam as etapas? d) As diferentes etapas podem ser definidas por padrões linguísticos?

Em relação à Construção Conjunta, o professor guia os alunos na construção coletiva de um novo texto do mesmo género, podendo manter-se o mesmo conteúdo com nova formulação ou colocando-se outras alternativas como, por exemplo, alterar o campo, alterar as relações ou alterar o modo. A preparação da Construção Conjunta pressupõe: (i) levar os alunos a pesquisar informação relativa ao campo (se houver mudança de campo) e (ii) usar estratégias de orientação para apoiar as atividades, incluindo observações, entrevistas, visionamento de filmes e vídeos, leitura e elaboração de notas.

A Construção Independente pressupõe (i) a escrita individual de um texto do mesmo género, (ii) a edição, revisão da escrita pelo professor e/ou colegas, (iii) a avaliação crítica do sucesso, isto é, literacia crítica do uso consciente do género.

Como explica Gouveia,

os três estádios do ciclo de ensino/aprendizagem, correspondendo a três momentos distintos de trabalho com os alunos em sala de aula, visam fundamentalmente garantir que os alunos trabalhem com textos de um dado género e de um campo específico antes de se aventurarem, primeiro, na escrita conjunta de um texto do mesmo género e, depois, em escrita autónoma ou independente. Trata-se de um ciclo de ensino/aprendizagem que tem como pressuposto pedagógico a necessidade de trabalhar exaustivamente textos que sirvam de *modelos para a produção* dos alunos.<sup>120</sup>

<sup>120</sup> “Nesta pedagogia, os textos não são apenas usados na sala de aula como pretextos para a expressão e aquisição de conteúdos, isto é, como exemplos de um dado campo, eles são também e, sobretudo, usados como objetos autónomos, complexos que requerem ensino explícito de como funcionam como textos. A compreensão leitora e, assim, assumida como base instrumental de produção escrita” (Gouveia, 2014: 216).

(Gouveia, 2014: 215)

O estágio da desconstrução do texto é fundamental no trabalho a desenvolver com os alunos, na medida em que o sucesso das construções conjunta e independente de textos depende de “uma boa desconstrução do texto que demonstre que a *forma* não só serve o conteúdo, como é conteúdo, ajudando-se assim o aluno a ter o domínio do género e do campo” (Gouveia, 2014: 216).

Os três momentos sequenciais do ciclo de ensino/aprendizagem, designadamente a desconstrução, a construção conjunta e a escrita autónoma, visam tornar mais explícito o papel da língua na construção dos textos e levar os alunos a uma maior consciencialização desse papel. Além disso, “este programa em particular define técnicas de trabalho com os textos que, a partir de uma visão topo-base, se distinguem das técnicas e metodologias tradicionais de trabalho com a língua em sala de aula, normalmente de base-topo” (Gouveia, 2014: 218).

Tendo por base a perspectiva da pedagogia baseada no domínio dos géneros textuais e o ciclo de ensino-aprendizagem apresentado anteriormente, D. Rose, que também integra a denominada Escola de Sydney, desenvolveu uma nova proposta, o programa *Ler para Aprender / “Reading to Learn” (R2L)*. Este programa retoma as propostas do Ciclo de Ensino e, para além desse ciclo geral, o ciclo externo, aprofunda-as em dois novos ciclos, o ciclo intermédio, focado nos padrões de linguagem e estruturas linguísticas selecionadas numa passagem textual, e o ciclo interno, focado nas palavras e na construção das frases.

Estes três níveis são apresentados no diagrama seguinte (Figura 3), no qual, para além do ciclo exterior, fundado no ciclo de aprendizagem da perspectiva de género, surgem os dois outros níveis, o ciclo intermédio e o ciclo interno:

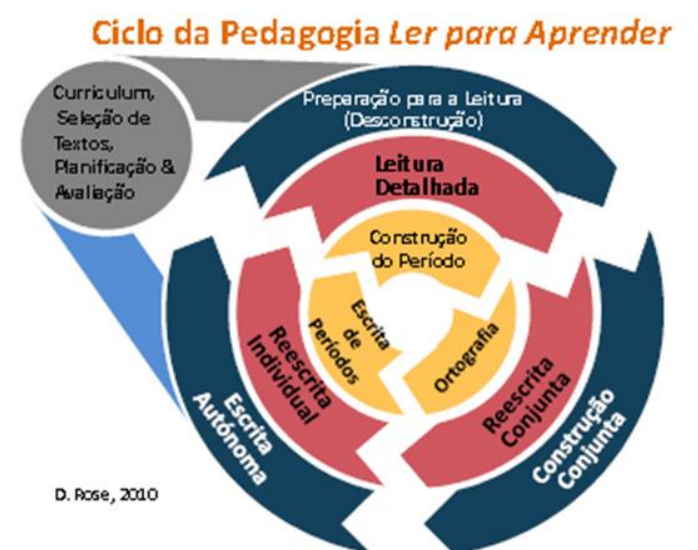


Figura 3. Pedagogia Ler Para Aprender: os três ciclos de ação

O Programa *R2L* tem como base o Modelo Funcional de Língua em Contexto. Trata-se de um modelo *top-down*, na medida em que parte dos padrões dentro do texto, passando pelos padrões dentro do período/frase e termina nos padrões dentro da palavra. O Ciclo da Pedagogia *R2L* inicia-se a partir do *curriculum*, desenvolve-se com base na seleção de textos, pressupõe uma adequada e rigorosa planificação e conclui-se na avaliação da evolução da aprendizagem dos alunos.

Gouveia (2014) explica o ciclo da pedagogia *R2L*, apresentado por Rose (2011), do seguinte modo: o trabalho sequencial no primeiro nível, que integra o círculo externo, corresponde ao ciclo de ensino/aprendizagem de género da primeira geração da pedagogia e “centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativo ao género, à dependência contextual do texto e à sua organização estrutural genologicamente determinada (Gouveia, 2014: 220).

O trabalho sequencial no segundo nível, que integra o círculo intermédio, “centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativo às etapas de género, à organização dos parágrafos e ao modo como a informação neles flui em ondas de periodicidade, isto é, em períodos textualmente organizados em unidades textuais maiores” (Gouveia, 2014: 220). As estratégias deste nível proporcionam aos estudantes o apoio necessário para lerem os textos do *curriculum*, com sucesso, e compreenderem, de forma pormenorizada, as estruturas linguísticas neles usadas, possibilitando-lhes utilizar na sua própria escrita as estruturas e formulações aprendidas (Gouveia, 2014: 220).

O trabalho sequencial no terceiro nível, que integra o círculo interno, “centra-se na explicitação de conhecimento linguístico relativamente à organização dos períodos e à expressão das relações lógico-semânticas entre as orações, ao uso e aquisição de vocabulário” (Gouveia, 2014: 220). Tendo em consideração o nível de ensino a que está a ser aplicada a pedagogia, a explicitação do conhecimento linguístico foca-se noutras possibilidades associadas à manipulação de palavras e de grupos de palavras (cf. Gouveia, 2014: 220).

A aplicação da pedagogia do programa *R2L* é independente das opções curriculares, ou seja, “mais do que mudar *curricula*, o programa aspira a mudar as práticas letivas dos professores, com vista a melhorar o desempenho dos seus estudantes” (Gouveia, 2014: 221). Esta precisão, segundo o autor, é importante porque coloca em evidência que não se trata de opções ideológicas e políticas ao nível das estruturas curriculares, mas de

metodologias de ensino e de escolhas de ênfase e de foco nas estratégias que as servem, sabendo que nesta abordagem a língua é colocada na posição que tem naturalmente: a de instrumento de conhecimento e de veículo de construção desse conhecimento. É neste sentido, que ela, a língua, é transversal ao *curriculum*; não a disciplina de Língua Portuguesa, mas a língua, ela própria: ‘A transversalidade da língua é real e joga-se no reconhecimento de que *aprendemos com a língua*’.

(Gouveia, 2014: 222)

Na perspetiva funcional, a linguagem “is a social activity, of which literacy is a subset. Literacy learning cannot be isolated from the social contexts in which literacy is practised” (Rose, 2011: 81). Por conseguinte, o ensino efetivo da literacia implica não só compreender o modo como a língua funciona mas também os contextos sociais de literacia (Rose, 2011: 81). Para o autor, o ensino da literacia nas escolas constitui-se como uma atividade praticamente isolada: “Even when students are reading or writing on their own, their activity follows or precedes spoken interactions in the classroom; and these interactions are almost always about or accompanying written texts” (Rose, 2011: 82). Geralmente, o que os professores fazem é falar acerca dos textos e, para participar neste “talk-around-text” (Rose, 2011: 82), os alunos devem ser letrados, uma vez que “literacy is both the core of schooling, and a necessary condition for doing school” (Rose, 2011: 82).<sup>121</sup>

Ao colocar a literacia no centro da aprendizagem escolar, amplia-se a noção de ensino integrado da literacia (*integrated literacy teaching*) ao *curriculum* como um todo. Na perspetiva

---

<sup>121</sup> Na perspetiva de Rose (2011), os alunos “who have acquired school literacy most effectively are most likely to do school successfully – to independently learn from their reading, to actively participate in classroom interactions, and to demonstrate what they have learnt in their writing. Ultimately these students are more likely to demonstrate their skills sufficiently in public examinations to matriculate to university, and thence to professional occupations. Students who are least successful at acquiring this skills are more likely to find themselves after school in low paid manual occupations or long term unemployment” (Rose, 2011: 82).

funcional, “the curriculum is wholly constituted in language; it exists only as texts – those that students are expected to read and write, and the oral discourse of the classroom. Students learn the curriculum through language, and in the process they learn the language of the curriculum” (Rose, 2011: 82). No entanto, esta aprendizagem é feita, em grande parte, de forma inconsciente, uma vez que o ensino se foca nos conteúdos curriculares e não na língua que os expressa, razão pela qual, alguns alunos adquirem conhecimentos melhor do que outros, por meio da linguagem escolar, o que lhes permite aprender melhor o *curriculum*. Deste ponto de vista, “explicit teaching means explicitly teaching the language of school, along with the content of the curriculum; explicit language teaching means teaching students *about* language (...)” (Rose, 2011: 82).

D. Rose apela para a necessidade de se ir além da noção de literacia “as a set of skills and practices that are incidental to the core business of schooling” (Rose, 2011: 82), e que integra, sistematicamente, o ensino da literacia com o ensino do *curriculum* escolar. Neste sentido, o autor desenha uma metodologia que está na base do programa *Ler para Aprender (Reading to Learn ou R2L)*. Esta metodologia de ensino integra a terceira geração das pedagogias da literacia baseada no género, também designada pedagogia do género ou “pedagogic genre” (Rose, 2011: 82) e inclui três níveis de apoio ou *scaffolding* que os professores podem integrar nos programas de ensino da literacia. Estes três níveis de apoio começam com as atividades de leitura

that can be incorporated in any program, and the genre based approach to modelling writing known as ‘joint construction’. More detailed guidance for reading challenging texts, and using their language patterns in writing are then described as Detailed Reading and Rewriting. These include strategies for designing classroom interactions that enable all students to successfully read and write texts at the same high level. The most intensive strategies then integrate foundational skills in reading and writing with reading the same curriculum texts.

(Rose, 2011: 83)

O programa *Ler para Aprender (R2L)* parte do pressuposto de que a origem das desigualdades no sucesso das aprendizagens dos alunos “is actually in students’ varying capacities to learn from reading, and so aims to teach all students the skills they need to read the curriculum at their year level” (Rose, 2011: 84). A metodologia inerente a este programa tem como ponto de partida o modelo de ensino-aprendizagem que pode ser aplicado em qualquer contexto educacional: “The basic assumption of the model is that all learning occurs through the accomplishment of learning tasks, and that the task must be done successfully for the learning to occur” (Rose, 2011: 84-85). Para que a sua realização seja bem sucedida,

the learner must be prepared in some way to do the task by a teacher or a text that mediates the pedagogic relation with the teacher. Once the task is accomplished, the learner’s capacity is opened

up for learning a further step in the task sequence, or elaborating with a higher level of understanding. Together these three phases have been termed scaffolding learning cycles [...].

(Rose, 2011: 85)

Este ciclo de aprendizagem apoiada consiste na preparação da tarefa (*Prepare*), na própria tarefa (*Task*) e na elaboração (*Elaboration*). A análise deste ciclo é aplicada em três escalas com vista a redesenhar as atividades pedagógicas: das unidades curriculares (*curriculum units*), ou macrogéneros curriculares (*curriculum macrogenres*) (Christie, 2002), das atividades de cada aula e das interações entre professores e alunos (cf. Rose, 2011: 85).

Dada a complexidade da língua e da tarefa de aprender, “it is essential to have a model of language capable of managing its complexity and informing language teaching” (Rose, 2011: 85). O programa *R2L* é constituído por um modelo de três camadas ou níveis de atividades de aprendizagem ou “a three-tier model of learning activities” (Rose, 2008: 87). O primeiro nível,

begins with the selection and analysis of texts in the context of the curriculum that will be used for students’ reading and as models for their writing. The first teaching activity at this level is known as Preparing before Reading. Essentially this involves building the field, or providing the minimal background knowledge that students will access the text, and then giving an oral summary of how the text will unfold. This preparation begins with the text’s genre, including its global purpose and stages, and then a summary the steps in which the fields unfolds in terms that all students can understand. This sketch of the text’s organization provides a mental map for all students to follow the text with general comprehension without struggling to work out what is going on at each step, allowing the teacher to work with texts that are beyond some students’ independent reading skills. Reading aloud further reduces the cognitive load for these students, as they need not struggle to decode unfamiliar written words, but can focus their attention on the spoken meanings.

(Rose, 2011: 87)

Os textos modelo visam colocar em evidência as estruturas e as características da linguagem de cada género. Os modelos selecionados podem ser textos curtos ou excertos de textos mais longos, sendo estes textos modelo usados também na Preparação para a Leitura. Para além das etapas dos textos identificadas na abordagem de cada género, a análise subjacente ao programa *R2L* tem enfoque nas fases por meio das quais os textos se desenrolam dentro de cada etapa. A identificação das fases nos textos-modelo proporciona aos alunos um apoio mais detalhado enquanto realizam a leitura e permite-lhes apropriarem-se das estruturas dos modelos na escrita dos seus próprios textos. A análise das fases revela o modo como o professor prepara antecipadamente a leitura e apresenta uma metalinguagem pormenorizada para ser usada na escrita: “These named structures then form a supportive framework as the teacher guides the class through writing a new text in the Joint Construction stage, and again when students write their own texts in Independent Writing” (Rose, 2011: 88).

No que respeita aos textos factuais, “this may include the information in the model, which can be scribed as notes on the board as the field for the new text” (Rose, 2011: 88). No que diz respeito às histórias, “the class brainstorms new plots, settings and characters that are scribed as notes before writing” (Rose, 2011: 88). Em relação à argumentação, “the new field is the issue the class has been discussing” (Rose, 2011: 88), e no que respeita às respostas dos textos, “it is the text they have been studying. The principle here is that students are acquiring skills in recognising and appropriating patterns of written language from instances in actual texts” (Rose, 2011: 88).

Este primeiro nível de suporte “is directly integrate with the curriculum, to the fields, genres and texts that it expects students to read and write” (Rose, 2011: 89), uma vez que a Preparação para a Leitura é feita com os textos programáticos específicos para a leitura. Também a Reescrita Conjunta é realizada por meio dos textos que é suposto os alunos escreverem: “Students can be prepared to read these texts within the context of the curriculum unit being studied and do the comprehension tasks successfully by summarising what happens in each text, in terms that all can understand” (Rose, 2011: 89).

As atividades que integram a Leitura Detalhada constituem o segundo nível de apoio, tendo enfoque “on patterns of language within and between sentences” (Rose, 2011: 89). Estas atividades são desenvolvidas a partir de excertos selecionados de textos modelo, tendo o professor a função de guiar os alunos “to identify each group of words in each sentence of the passage by providing semantic cues for students to interpret their meanings” (Rose, 2011: 89). Deste modo, os alunos reconhecem mentalmente os grupos de palavras a partir dos seus significados, no contexto da frase. Consoante vão identificando cada grupo de palavras, ele é realçado, e o seu significado “may be elaborated by defining new words, explaining new concepts, or discussing students’ relevant experience. The elaboration may be focused on the field referred to by the word group, or on a feature of language that expresses it” (Rose, 2011: 90). Assim, na turma, todos os alunos são capazes de ler e compreender completamente o excerto selecionado e de reconhecer as escolhas que o autor efetuou na construção do texto. Este trabalho de identificação dos significados em contexto permite-lhes adquirir competências que depois transferem para a leitura de outros textos (cf. Rose, 2011: 90).

À Leitura Detalhada segue-se a Reescrita Conjunta, na qual o professor orienta os alunos “through writing a new text with the same language patterns or field as the reading passage” (Rose, 2011: 90). No que respeita às histórias, à argumentação e às respostas sobre o texto, a



atividade de Reescrita Conjunta “provides a high level of support for students to appropriate the language resources of accomplished writers into their own writing (Rose, 2011: 90). Em relação às histórias, “the focus is particularly on the literary resources that authors use to engage readers; for arguments and text responses, it is on the evaluative language resources used to persuade and evaluate” (Rose, 2011: 90). Nesta atividade, o excerto selecionado para a leitura também é projetado, para que a turma “can follow and use each language pattern in turn, inserting their own story plot, argument or text to evaluate” (Rose, 2011: 90). À Reescrita Conjunta segue-se a Reescrita Individual (*Individual Rewriting*), por meio da qual, os alunos realizam a mesma atividade, mas com “their own content for stories and arguments, or new sentence structures for factual texts” (Rose, 2011: 91).

Este segundo nível de atividades requer alterações significativas quer na planificação, que tem de ser muito mais detalhada, quer nas formas de interação na sala de aula. Rose (2011) considera que nas trocas comunicativas de iniciação - resposta - feedback ou IRF (Sinclair & Coulthard, 1978), os professores interagem com as suas turmas por meio da realização de perguntas e usam as respostas dos alunos “as platforms to elaborate knowledge they want the class to acquire” (Rose, 2011: 91). No entanto, “as a minority consistently respond successfully and are affirmed, these students participate most, and receive most benefit from elaborations, whereas students who respond less successfully receive less pedagogic benefits” (Rose, 2011: 91). Estamos perante atividades de apoio com uma forte componente de preparação. Rose esclarece que o programa *R2L* atribui maior importância à fase de preparação para permitir que todos os alunos, na aula, realizem a tarefa e respondam com êxito (Rose, 2011: 91).<sup>122</sup>

Este programa promove as interações entre professor e alunos, uma vez que a preparação visa que todos consigam participar nas atividades. Neste sentido, o professor prepara os alunos para compreenderem o significado de cada frase e depois lê-lhes a respetiva frase: “The class is then prepared to identify each wording, with a cue that gives its meaning and position in the sentence. Students then take turns to identify the wordings, which the teacher always affirms, and then tells the class exactly what words to highlight” (Rose, 2011: 92). Depois de ser

---

<sup>122</sup> Segundo o autor, “Through close analysis of the meanings in each sentence of a Detailed Reading passage, teachers are able to design preparations that enable all students to identify each word group successfully. Students, in turn, are asked to identify the wordings so that all may be affirmed. Close analysis also decides how each word group will then be elaborated in terms of its context or language features (Rose, 2011: 91).

identificada e realçada com o marcador, “the wording may be elaborated with definitions, explanation or discussion” (Rose, 2011: 92).<sup>123</sup>

O terceiro nível de apoio é dado por meio de estratégias intensivas de Construção do Período (*Sentence Making*), Ortografia (*Spelling*) e Escrita de Períodos (*Sentence Writing*).

Estas atividades proporcionam a prática “in the foundation skills that all students need for reading with comprehension and writing fluently” (Rose, 2011: 93). Mas ao contrário das atividades tradicionais de apoio à literacia, estas competências são praticadas no contexto dos textos que integram o currículo em estudo na aula e “can be integrated with the whole class teaching program rather than withdrawing struggling students to practise with low level texts and decontextualised language features (Rose, 2011: 93).

De todas as atividades de escrita, a Escrita de Períodos “is most constrained as it rehearses the exact words of the model text, and is thus more supportive” (Rose, 2011: 94); a Reescrita Conjunta “is less constrained, as new sentences are written, supported by language patterns of the model” (Rose, 2011: 94), e a Construção Conjunta “is least constrained, as a new text is written, supported only by the stages and phases of the model” (Rose, 2011: 94).

De acordo com Gouveia, o programa *R2L*

potencia um trabalho de descodificação e de precisão sobre as estruturas linguísticas, com foco no conhecimento da língua ao nível da gramática e do discurso, ao fazer da leitura a base da aprendizagem, garantindo dois níveis de estratégias a ela associados, i. é. as estratégias dos dois círculos intermédio e interno. No conjunto dessas estratégias, ganha especial destaque a da leitura detalhada, do círculo intermédio/segundo nível, por ser aquela que potencia verdadeiramente a compreensão leitora como base instrumental do ensino de produção escrita.<sup>124</sup>

(Gouveia, 2014: 222)

Neste sentido, a Leitura Detalhada constitui uma estratégia pedagógica que não só “garante aos alunos meios de compreensão leitora, para além da normal descodificação e interpretação de

---

<sup>123</sup> Enquanto as atividades de preparação são orientadas para as necessidades dos alunos, as elaborações são orientadas para os objetivos do programa curricular. Sempre que estas necessidades e metas se encontram em tensão, na sala de aula, “Detailed Reading integrates both systematically in a high designed whole class activity led by the teacher as expert guide. In-depth shared understandings about the features of the reading passage then enable the whole class to participate actively in the Joint Rewrite and to achieve success in their Individual Rewrites” (Rose, 2011: 93).

<sup>124</sup> Segundo Gouveia (2014), “(...) são as estratégias associadas à leitura detalhada que permitem trabalhar os textos, ainda que apenas algumas partes selecionadas (parágrafos ou períodos contendo informação-chave e/ou estruturas linguísticas particulares), como configurações de escolhas lexicogramaticais que podem e devem ser sujeitas não só às tradicionais perguntas de interpretação, mas a perguntas de descodificação de sentidos e de estruturação gramatical, compreendendo estruturas linguísticas específicas, como definições e paráfrases de termos técnicos, explicações de novos conceitos, abstrações, ou ainda marcas de expressão de temporalidade e de relações entre orações, marcas de agenciamento, de não agenciamento e de agenciamento omissa, tudo isto, dependendo do género do texto selecionado” (Gouveia, 2014: 222-223).

significados textuais” (Gouveia, 2014: 223) mas também o domínio linguístico, ao “fazer depender a compreensão de fragmentos textuais de descodificação das estruturas lexicogramaticais particulares que atuam nesses fragmentos” (Gouveia, 2014: 223). Deste modo, a Leitura Detalhada é “a verdadeira estratégia para a compreensão da ligação entre significados expressos no domínio da lexicogramática” (Gouveia, 2014: 223), na medida em que, por um lado, permite “a compreensão e aquisição de estratégias de construção textual e, por outro, o domínio e a compreensão das funcionalidades de uso das unidades e estruturas gramaticais” (Gouveia, 2014: 223).

As estratégias pedagógicas que integram o programa *R2L*, para além de promoverem a leitura e a escrita, promovem as interações na sala de aula. Rose e Martin (2012) consideram que uma das capacidades mais importantes que os professores possuem é a de interagir com todos os alunos da turma, em torno dos objetivos de aprendizagem de uma aula e explicam que:

Teachers initiate each interaction cycle by asking the class a focus question that is relevant to the task they are engaged in [...]. The students’ task is then to respond to the teacher’s question, and the answer may come from what they have just learn, from the text they are reading, or from their previous experience. [...] Students’ responses are always evaluated by the teachers and are then usually elaborated (the ‘feedback’ slot in IRF terms). The elaboration contains the teaching goal; the students’ response is the stepping stone that allows the teacher to bridge from what students already know to new knowledge that is the goal of the lesson.

(Rose & Martin, 2012: 142)

Em Portugal, nos últimos anos, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos no âmbito da Pedagogia genológica. Em 2015, Fausto Caels realizou um estudo centrado na operacionalização da Pedagogia de Género, na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), com vista a ajudar os alunos na compreensão dos textos de Ciências da Natureza (CN). O autor partiu do pressuposto de que os alunos de PLNM precisam de “um apoio integrado de língua e conteúdo que, embora previsto na legislação, tem carecido de operacionalização” (Caels, 2015: iii), desenvolvendo uma abordagem baseada em género na “descrição dos usos linguísticos de CN e no ensino/aprendizagem desses usos na disciplina de PLNM” (Caels, 2015: 493).

#### **4.3.2. A pedagogia genológica e a interação pedagógica**

Tendo em consideração que a comunicação decorre da cogestão e/ou negociação dos sentidos, levadas a cabo pelo locutor e alocutário, e a sequencialização de atos de discurso obedece a constrangimentos linguísticos (‘constrangimentos do sistema’) e a constrangimentos relacionados com as faces (constrangimentos rituais) (cf. Almeida, 2012: 65), a análise das

seqüências discursivas, no âmbito do programa *Ler para Aprender* ou *R2L*, é realizada no contexto cultural, social e situacional específico da sala de aula, baseada no “saber linguístico” e no “saber compartilhado” dos participantes nas interações.

Nesta secção, passamos a analisar as seqüências interativas, na aula de Português, de acordo com a metodologia *R2L*, por meio da implementação do Ciclo de Interação Apoiada ou *Scaffolding Interaction Cycle*. Das trinta e seis aulas que constituem o *corpus*, esta metodologia foi aplicada em oito aulas, na turma A do 5.º ano, lecionadas pela professora cooperante, autora deste estudo, e em sete aulas, na turma do C do 5.º, lecionadas pelas duas professoras estagiárias.

#### 4.3.2.1. A explicitação e interação na Preparação para a Leitura e na Leitura

A Preparação para a Leitura consiste numa atividade que visa, em primeiro lugar, clarificar (i) o contexto de cultura de um texto, ou seja, identificar o seu objetivo sociocomunicativo, e em que circunstâncias se usa; (ii) o contexto de situação, isto é, saber em qual o tipo de registo, qual o campo (assunto, tópico), quais as relações interpessoais que se estabelecem e qual o modo (escrito ou oral). Em segundo lugar, a Preparação para a Leitura consiste na desconstrução do texto selecionado para ser trabalhado na aula, com vista a (i) ativar o conhecimento prévio ou conhecimento enciclopédico e a (ii) preparar os alunos para o conhecimento da estrutura do texto e do léxico necessário a assegurar a compreensão textual.

##### 4.3.2.1.1. A Preparação para a Leitura

A atividade de Preparação para a Leitura, tal como o próprio nome indica, constitui uma concretização geral da estratégia de preparar (a generalidade d)os alunos para a tarefa ou desafio de leitura e compreensão do texto. Para isso, o professor tem um papel essencial: ele já está de posse dos conhecimentos acerca do texto, conhecimentos estruturais e linguísticos, bem como dos conhecimentos que é necessário ativar para alcançar a sua compreensão. Assim, estrategicamente, segundo um percurso de aprendizagem orientado para o sucesso, em vez de deixar os alunos confrontarem-se ao longo da leitura com os desafios de apreender os objetivos sociocomunicativos do texto, a sua estrutura textual, bem como com o desafio de ativar os conhecimentos prévios relevantes para a compreensão, o professor prepara previamente os alunos para que possam ler e compreender o texto. Durante a leitura, que se desenrola por blocos ou parágrafo a parágrafo, o aluno tem a possibilidade de construir a confirmação do que esteve presente na preparação e de encontrar a explicitação ou preparação em relação a desafios

específicos colocados por cada parágrafo ou bloco em que se desenrola a leitura. A leitura propriamente dita é complementada pelas perguntas de compreensão em diversos níveis (literal, inferencial e interpretativa).

A análise incidirá, assim, sobre a presença destes passos (ativação de conhecimento prévio relevante, explicitação lexical, níveis de compreensão ativados nas perguntas, condução da leitura) na concretização da atividade e sobre a presença na interação discursiva de estratégias ao serviço da construção da aprendizagem e da relação pedagógica. No Quadro 1, apresenta-se o resultado da análise da presença dos passos indicados, em relação às atividades de Preparação para a Leitura / Leitura presentes nas aulas do *corpus*. Os textos em foco são:

— capítulo terceiro da obra *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, (capítulo que integra o excerto que intitulámos “A surpresa” sobre o qual incide a primeira atividade de Leitura Detalhada, na aula posterior à de Preparação para a Leitura / Leitura); no que respeita à caracterização do texto e, de acordo com a perspetiva genológica, trata-se de um Relato, género textual integrado no âmbito das histórias, cujo objetivo consiste em envolver o leitor; em relação à delimitação do contexto, consideramos o Campo (assunto do texto), que diz respeito ao bosque no outono, e ao encontro com o anão; no que concerne às Relações (participantes do evento comunicativo), a situação estabelece-se entre autor – leitor, com o objetivo indicado, e relativamente ao Modo, trata-se de um texto pertencente ao modo escrito;

— capítulo quarto da obra *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, (capítulo que engloba o excerto que intitulámos “A batalha” sobre o qual recai a segunda atividade de Leitura Detalhada, na aula posterior à de Preparação para a Leitura / Leitura); no que diz respeito à caracterização do texto, de acordo com a perspetiva genológica, trata-se de um Relato, género textual integrado no âmbito das histórias, tendo como objetivo envolver o leitor; relativamente à delimitação do contexto, consideramos o Campo (assunto do texto), que respeita à batalha travada na floresta, entre os bandidos e os caçadores, e à forma como estes são vencidos; no que diz respeito às Relações (participantes do evento comunicativo), a situação estabelece-se entre autor – leitor, com o objetivo indicado e, no que concerne ao Modo, trata-se de um texto que integra o modo escrito.

— capítulo oitavo da obra *A floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, (capítulo do qual faz parte o excerto que intitulámos “O sítio do tesouro” sobre o qual se centra a terceira atividade de Leitura Detalhada, na aula posterior à de Preparação para a Leitura / Leitura); no que respeita à caracterização do texto, de acordo com a perspetiva genológica, trata-se de um

Relato, gênero textual integrado no âmbito das histórias, cujo objetivo visa envolver o leitor; em relação à delimitação do contexto, consideramos o Campo (assunto do texto), que diz respeito ao percurso e ao sítio onde o tesouro se encontrava escondido e que o anão deu a conhecer a Isabel e ao professor Cláudio; no que concerne às Relações (participantes do evento comunicativo), a situação estabelece-se entre autor – leitor, com o objetivo indicado e, no que respeita ao Modo, trata-se de um texto que incorpora o modo escrito.

O Quadro 1 revela que, logo na primeira aplicação da atividade de Preparação para a Leitura, do programa *R2L*, as professoras (P1 e P3) procuram seguir as orientações do programa: (i) apresentaram à turma um breve resumo do capítulo a ser estudado, (ii) levaram os alunos à ativação do conhecimento enciclopédico na compreensão dos vocábulos desconhecidos, expressando opiniões, vivências, exemplos...), (iii) explicitaram os significados dos vocábulos que apresentassem aos alunos dificuldade na compreensão, por meio de sinónimos e/ou paráfrases (e, por vezes, antónimos), (iv) leram ou iniciaram a leitura do texto, parágrafo a parágrafo, e (v) explicitaram o sentido de cada parágrafo para a compreensão da globalidade do capítulo.

Quadro 1 – Preparação para a Leitura e Leitura do texto

Texto	<i>A floresta</i> “Encontro com o anão” (cap. III)		<i>A floresta</i> “A batalha” (cap. IV)		<i>A floresta</i> “O sítio do tesouro” (cap. VIII)
	P1	P3	P1	P2	P1
Atividade	1. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>
Ativação conhecimento advindo dos capítulos anteriores	✓	✓	✓	✓	✓
Ativação conhecimento enciclopédico	✓	✓	✓	✓	✓
Perguntas de compreensão literal	✓	✓	✓	✓	✓
Explicitação lexical	✓	✓	✓	✓	✓
Leitura parágrafo a parágrafo	✓	✓	✓	✓	✓

Também na segunda aplicação, as professoras (P1 e P2) seguem a metodologia do referido programa e o mesmo acontece com a professora (P1), na terceira aplicação da atividade, que apenas foi realizada por esta docente.

Observemos, na interação que se segue, o modo como a professora orienta os alunos para que ativem os conhecimentos adquiridos no estudo dos capítulos iniciais da obra:

(178)

P: O tronco rugoso, não é? A almofada macia, o musgo macio, reparem que ela fala muito no musgo. O musgo verde, sensação visual. Bom! Mais. Mais. Olhem lá para o capítulo um e dois, faz favor.

A1: Olfativa.

P: Qual é a olfativa?

A1: É do olfato.

A2: É dos cheiros.

P: E vimos algumas nos textos, recordam-se de alguma?

A3: Não.

A4: A adega.

P: A adega, muito bem, B.!

A5: O cheiro a Outono.

P: O cheiro a Outono. Correto. O cheiro a Outono. Na adega cheirava sempre a...?

A6: Outono.

P: Outono. Porquê? Lembram-se?

A7: Por causa dos...

A8: Do vinho.

P: Por causa do vinho, das uvas passas.

A9: Dos figos.

P: Dos figos secos. Isso mesmo.

A10: Ó professora, ela também...

P: Calma! Espera aí, M.! Falta-nos uma sensação.

A10: Ela também dizia que os frutos eram bons.

P: Os frutos eram bons. Então, qual é a sensação...

A10: É o paladar.

P: Ora bem! Sensação gustativa que é do paladar, sim, senhor. Muito bem, M. Sensação gustativa. Quando ela nos fala, não é? Que os frutos secos eram deliciosos, muito bem! Ora bom! Oçam, faz favor.

[Aula n.º 16 – P1]

O que o extrato revela de imediato é que a ativação do conhecimento prévio e a explicitação a ela ligada é feita em interação com os alunos. No primeiro enunciado, a professora realiza uma pergunta-tag e faz uma intervenção de relance sobre as sensações, referindo-se à sensação tátil e visual e solicitando aos alunos a indicação de outras sensações, a partir do texto trabalhado anteriormente. Um dos alunos (A1) identifica a sensação: “Olfativa” e a professora realiza um ato direto de pergunta: “Qual é a olfativa?”, ao qual se seguem duas respostas sequenciadas de dois alunos (A1) “É do olfato.”, (A2) “É dos cheiros.”. A avaliação é feita de forma implícita pela professora, ao ampliar a ativação, por meio do enunciar “E vimos algumas nos textos, recordam-se de alguma?”. Trata-se de uma asserção seguida de um ato literal de pergunta, à qual respondem novamente, de forma sequenciada, dois alunos, em que apenas a segunda resposta é avaliada pela professora: “A adega, muito bem, B.!”. Depois, um dos alunos (A5) intervém para explicitar a resposta do colega, ou seja, que na adega se fazia sentir “O cheiro a outono”.

De novo, a professora realiza um ato literal de pergunta dirigida à turma, procurando ativar nos alunos o conhecimento dos conteúdos estudados, no texto: “Outono. Porquê? Lembram-se?” e obtém duas respostas em simultâneo, com sobreposição de vozes: (A7) “Por causa dos...” e (A8) “Do vinho.”, que são explicitadas e ratificadas pela professora, com recurso a uma locução causal: “Por causa do vinho, das uvas passas.”. Ocorre, depois, outra intervenção de um aluno (A9), que acrescenta informação para justificar a sensação olfativa que caracteriza o outono, na adegas, enunciando: “Dos figos.”. Este enunciado é confirmado ou ratificado, por meio da repetição do enunciado do aluno, que se consubstancia no ato avaliativo da professora: “Dos figos secos. Isso mesmo.”.

Verificamos a ocorrência de outra intervenção de uma aluna (A10), através do enunciado: “Ó professora, ela também...”, sendo interrompida pela professora, que pretende completar o que começou a ser recordado, tendo como referência os aspetos trabalhados anteriormente, reativando-os de forma sistemática, ao realizar um complexo ilocutório por meio de dois atos de ordem e de uma asserção com valor indireto de pergunta, denotado no enunciado: “Calma! Espera aí, M.! Falta-nos uma sensação.”. Verificamos a ocorrência de uma nova intervenção da mesma aluna, por meio da asserção: “Ela também dizia que os frutos eram bons.”, estando implícito que o sabor dos frutos evidencia a sensação gustativa, à qual a professora aludira e que faltava referir.

A avaliação desta resposta é feita por meio de uma asserção seguida de um ato de pergunta: “Os frutos eram bons. Então, qual é a sensação...” e a aluna responde que “É o paladar”, correspondendo à identificação pretendida. A professora procede à ratificação da resposta, à sua avaliação e à ampliação ou explicitação do enunciado, por meio da sequência discursiva: “Ora bem! Sensação gustativa que é do paladar, sim, senhor. Muito bem, M. Sensação gustativa. Quando ela nos fala, não é? Que os frutos secos eram deliciosos, muito bem! Ora bom! Oçam, faz favor.”. Tendo alcançado a ativação do conhecimento relevante que radica na aula anterior e tendo-o conseguido de forma sistematizada numa perspectiva pedagógico-didática, com referência aos diferentes tipos de sentidos, a professora prepara então, a partir da avaliação com valor axiológico positivo, o prosseguimento para novo momento da aula.

A interação *infra* constitui outro exemplo de estratégias de ativação dos conhecimentos adquiridos pelos textos relativos aos dois primeiros capítulos, realizada em interação, para estabelecer uma interligação com o terceiro, com vista à compreensão da sequência de aprendizagem:



(179)

A1: A primeira história que ela leu foi a da Branca de Neve e os sete anões.

P: Exatamente. E, desde essa altura, quando ela tinha, quantos anos? Lembram-se?

A2: Sete.

P: Sete. Desde essa altura, ela nunca mais deixou de pensar em anões, verdade? Pronto. Só que, sempre que falava neles, a sua criada Mariana dizia-lhe o quê? G.?

A3: Dizia que, como a S. disse, e bem...

P: E bem, muito bem. Sim.

A3: Ela dizia que os anões não existiam, só...

P: Na vida real!

A3: Nos sonhos.

P: Nos sonhos e nas histórias. E... muito bem.

[Aula n.º 16 – P1]

Verificamos que esta interação é iniciada pela intervenção de um aluno (A1), cujo enunciado remete para o conteúdo dos textos lidos. A professora ratifica o enunciado, a partir do qual, realiza um ato direto de pergunta: “Exatamente. E, desde essa altura, quando ela tinha, quantos anos? Lembram-se?”. Trata-se uma pergunta de compreensão literal, à qual o aluno responde adequadamente.

O segundo enunciado da professora consiste numa sequência discursiva que, regularmente, ocorre nestes contextos de sala de aula, constituindo-se como um complexo ilocutório, por meio do qual, esta confirma e avalia a resposta apresentada pelo aluno (sequência discursiva de pergunta-resposta-avaliação). De seguida, a professora faz uma pergunta-tag à turma, seguida de uma expressão que ratifica o valor de verdade da primeira parte da pergunta-tag e realiza uma pergunta inferencial, dirigida a um aluno, a quem dá a vez de elocução: “Sete. Desde essa altura, ela nunca mais deixou de pensar em anões, verdade? Pronto. Só que, sempre que falava neles, a sua criada Mariana dizia-lhe o quê? G.”. O aluno responde por meio do enunciado: “Ela dizia que os anões não existiam, só...”, cujo sentido ficou incompleto e, por isso, a professora recorre a uma asserção, cujo valor não corresponde à verdade: “Na vida real!”, para que ele a possa contradizer. Trata-se de uma estratégia discursiva de ativação dos conhecimentos adquiridos nos textos estudados, por meio da qual, o aluno infere a intenção e o jogo implícitos nas palavras da professora e prossegue, tendo como critério não o suposto conhecimento ou verdade expressos nelas, mas o critério do que já é tomado como conhecimento alcançado pela aprendizagem anterior. Ao apresentar a resposta contraditória com essas palavras, “Nos sonhos.”, ultrapassa o desafio feito pela professora ao seu conhecimento e aprendizagem. O conhecimento anteriormente adquirido num processo partilhado entre professora e alunos deve resistir quando é desafiado pelo próprio professor, colocando-o em conflito com o papel que normalmente lhe cabe, que é o de expressar o conhecimento assegurando, só pelo facto de o expressar, a sua validade.

Estas estratégias discursivas utilizadas na interação pedagógica, conducentes à ativação do conhecimento adquirido por meio do estudo dos textos escritos, que permitem verificar o nível de compreensão nos alunos, são estratégias de forte envolvimento conversacional, como constatámos nas interações *supra* analisadas.

Depois da ativação dos conhecimentos advindos do estudo dos dois primeiros capítulos, a atividade de Preparação para a Leitura continua com a apresentação aos alunos do resumo do texto a trabalhar, na aula. A professora sintetiza, de forma breve, o excerto do terceiro capítulo sobre que incide a Preparação para a Leitura, apresentando a série de eventos que integram a ação da história (no que respeita à personagem principal): (i) o levantar-se, (ii) o pequeno-almoço e a saída de casa, (iii) a ida para o bosque, (iv) a surpresa da descoberta do anão. Observemos o resumo do capítulo apresentado pela professora aos alunos:

(180)

“Depois de vários dias muito ocupada, chega um dia feriado e Isabel está ansiosa por ir ver se a casa que tinha construído não tinha sido destruída. Levanta-se muito cedo e corre para o bosque. Quando chega junto ao velho tronco, fica satisfeita pois a casa está como a tinha deixado. Abre a pequena porta com muito cuidado, e ao olhar lá para dentro tem uma surpresa, fica muito espantada pois em cima da cama está um anão.”

[Aula n.º 16 – P1]

Após a explicitação do que os alunos irão encontrar no texto, a professora orienta os alunos no sentido de construírem uma representação da situação, a partir do seu conhecimento enciclopédico e tomando-se a si próprios como referência. Deste modo, constrói-se um quadro “frame” para a compreensão do texto e antecipam-se elementos relevantes relacionados com o seu conteúdo, o que é feito por meio de atos de pergunta. Na interação presente no extrato *infra*, encontramos a estratégia de construção do quadro para a compreensão do texto, por meio da antecipação de reações relevantes, aqui referidas aos próprios alunos:

(181)

P: E tu, L.? Se tu visses um anão, qual seria a tua reação?

A1: Ainda por cima com...

A2: Ficava a olhar.

P: Ficavas a olhar. E achas que ele também iria ficar a olhar pra ti, calminho?

A2: Não, fugiria.

P: Achas que ele fugia?

A2: Sim.

P: Porquê? Assustava-se com o quê? Com o teu tamanho...

A2: É... com o tamanho.

A3: É, porque eles são pequeninos e nós somos grandes.

P: Muito bem!

[Aula n.º 10 – P3]

Nesta troca interativa, constituída por atos de pergunta e de resposta, a professora, na

primeira vez de elocução, dirige-se a um dos alunos da turma, nomeando-o, e elabora uma pergunta que remete para a sua experiência individual e para o conhecimento que ele tem do assunto em questão: “E tu, L.? Se tu visses uma anão, qual seria a sua reação?”. É o conhecimento enciclopédico que permite ao aluno (A2) inferir a reação de espanto do anão, num eventual encontro e, por isso, responde: “Ficava a olhar.”. A professora realiza uma segunda pergunta inferencial, por meio do enunciado: “E achas que ele também iria ficar a olhar pra ti, calminho?”, à qual o aluno (A2) responde: “Não, fugiria.”. A pergunta da professora: “Achas que ele fugia?”, solicita confirmação e, por isso, a resposta obtida é “Sim”. A professora realiza ainda uma pergunta interpretativa, dirigida ao mesmo aluno: “Porquê? Assustavas com o quê? Com o teu tamanho...”, cuja resposta é: “É... com o tamanho.” e logo outro aluno (A3) intervém respondendo: “É, porque eles são pequeninos e nós somos grandes.”.

Na verdade, o conhecimento adquirido e partilhado permite aos alunos interpretar que o seu tamanho é maior do que o dos anões e, por conseguinte, esse poderia ser um dos motivos que poderia assustar o anão e o levaria a fugir, como evidencia o enunciado do aluno (A3). Esta estratégia conversacional tem como objetivo levar o aluno a fazer inferências e interpretações que poderão ser tidas em conta para a compreensão do texto. Trata-se de uma estratégia pedagógica de antecipação do conteúdo do texto e de ativação de aspetos relevantes conducentes à compreensão da leitura, em que o saber sociocultural é fundamental para a realização da inferência conversacional, que J. Gumperz (1989a) define como “(...) un processus d’interprétation situé, cest à dire propre à un contexte, par lequel les participants déterminent les intentions d’autrui dans un échange et fondent leur propre réponse” (Gumperz, 1989a: 55).

A Preparação para a Leitura integra também estratégias de desconstrução do texto por meio das quais, a professora explicita, para além do conteúdo, os significados suscetíveis de apresentarem dificuldades aos alunos na compreensão do sentido do texto.

A explicitação do léxico constitui a estratégia subsequente, em que a professora recorre à sinonímia e/ou antonímia e à paráfrase, a par das estratégias de ativação do conhecimento enciclopédico ou “saber compartilhado”, com vista à compreensão lexical. Deste modo, a professora explica os significados dos vocábulos antecipados como desconhecidos ou suscetíveis de apresentarem dúvidas aos alunos. Esta explicitação é feita oralmente e/ou por escrito, com registo no quadro, para que os alunos copiem os sinónimos e/ou paráfrases para o caderno diário.

Atentemos em sequências interativas em que a professora procede à explicitação do vocabulário, percorrendo os parágrafos do texto, na atividade de Preparação para a Leitura,

relativa ao texto correspondente ao capítulo terceiro de *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen:

(182)

A1: Professora, o que é que é um gole?

P: Mas o marcador está mesmo no fim. É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez. Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...

A1: Eu pensava que era um golo.

[Aula n.º 10 – P3]

(183)

P: Depois, no parágrafo cinco, nós temos a palavra “suspensa”. O que é estar suspensa? “Nuvem branca suspensa”, A.

A1: Pendurada no ar.

P: Pairava no ar. Suspensa, não estava bem pendurado, parecia que estava a pairar no ar, não é? Pairando no ar.

A2: Mas ainda há outro suspenso.

P: Hã? Ah, possui outro significado, não é? Suspensa, aqui, é a ausência das aulas. Aí é diferente. Esse significado é diferente. Depois, flutuar, “as árvores pareciam flutuar”. O que é flutuar, G.?

A3: Flutuar é tipo levantar...

A4: Levitar.

P: Levitar, flutuar. O que é que é flutuar na água, por exemplo?

A5: Pairar.

P: Pairar, sim, exatamente. Como se não tivesse...

A6: Não ir ao fundo.

P: Exato, não estar no fundo, estar a flutuar, estar à tona, não é? Estar à superfície. Chiiii!

[Aula n.º 16 – P1]

(184)

P: Olha! E, depois, aparece-vos intacta. “A casa estava intacta”.

A1: Inteira.

P: Só vejo dois, três meninos com os dedos no ar. Alguém disse inteira, B.?

A1: Eu.

P: Tu. Intacta, muito bem! Significa inteira, não é, J.J.? A casa que Isabel construiu estava inteira. E o que é que vos diz isso? Qual é a palavra que significa inteira?

A1: Intacta.

P: Já vamos dizer, J.J., sabes que (...) não pode ser. O que é que significa inteira?

A2: Intacta.

P: Intacta. E o que é que significa intacta?

A3: Inteira.

P: São palavras...?

A4: Sinónimas.

P: Sinónimas, muito bem. Depois, na página... Aqui penso que não há palavras difíceis. Vamos para a página dezasseis...

[Aula n.º 16 – P1]

(185)

P: Ter medo, reçar, muito bem! Aparece, ainda, no primeiro parágrafo, na página dezasseis, a palavra “esbugalhados”, “os olhos esbugalhados”, o que é que significa?

A1: Muito abertos.

P: Muito abertos, arregalados, exatamente. Que exprimem espanto. Estão abertos por admiração, espanto, sim, senhor! E, ainda, aparece na primeira linha, “imóvel”. O que é uma coisa imóvel?

A2: É não se mexe.

P: Que não se mexe, muito bem, exatamente.

A3: Que é fixo.

P: Fixa, muito bem, R.! Muito bem! Pronto, parece-me que...

[Aula n.º 16 – P1]

(186)

P: Muito bem! Sabes ler muito bem, M., sim senhor! MAS AGORA QUERO QUE VOCÊS EXPLIQUEM ISSO QUE O M. LEU. AQUILO QUE ELA VIU, A DEIXOU IMÓVEL, MUDA E COM A BOCA ABERTA, COM OS OLHOS ESBUGALHADOS E AS MÃOS ERGUIDAS E ABERTAS NO AR.

A1: Ficou impressionada.

P: Ficou impressionada. Ela não estava nada à espera de encontrar, ali, um anão. O que é que aconteceu? Ela pensou: Construí uma casa pra um anão que não existia, e afinal...?

A2: Existe.

[Aula n.º 10 – P3]

(187)

A1: Ó professora.

P: Sim!

A1: Diz aqui (...) que a casa estava como deve ser, como estava no outro dia, mas quando chegou em frente ao velho tronco, pulou de alegria, quer dizer que estava...

P: A Isabel... Porque é que ela sorriu de alegria, L.?

A2: Porque estava feita.

P: Porque a casa estava como ela a tinha deixado, exatamente. Vamos avançar...

A3: Professora, ela ia a correr, pra ver se a casa estava intacta...

P: E, chegou lá...

A3: Estava mesmo.

P: Estava mesmo! O seu desejo... O seu desejo... O seu desejo, de facto...

A4: Concretizou.

P: Estava concretizado, era ninguém ter destruído a sua casa.

[Aula n.º 16 – P1]

No quadro interlocutivo da sala de aula, a explicitação do léxico, pelos participantes, apresenta como atos de discurso principais, ou atos diretores, as perguntas realizadas pela professora, como no enunciado, em (183): “O que é estar suspensa?”, em (184) “Qual é a palavra que significa inteira?” e as respetivas respostas dos alunos, em (183): “Pendurada no ar.” ou, em (184) “Intacta.”. Apesar de os atos de *pergunta* serem realizados maioritariamente pela professora, estes atos ilocutórios também são realizados pelos alunos, para o esclarecimento de dúvidas, como denota o enunciado, em (182): “Professora, o que é que é um gole?”, cuja resposta é veiculada por meio de uma definição e de uma explicação por parte da professora através da remissão para a situação, em (182), no enunciado “...É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez. Ou seja, é quando tu colocas um copo, por exemplo com água, à boca e metes...”.

Além das perguntas, as *reformulações* fazem parte do discurso da professora, com vista à

correção das respostas apresentadas pelos alunos, o que é ilustrado, em (183), pelo enunciado: “Pairava no ar. Suspensa, não estava bem pendurado, parecia que estava a pairar no ar, não é? Pairando no ar.”. A par das perguntas e das reformulações, as *avaliações* ou atos de asserção avaliativa constituem estratégias discursivas às quais a professora recorre com muita frequência na conversação, denotados nos enunciados, em (185): “Que não se mexe, muito bem, exatamente.” / “Fixa, muito bem, R.! Muito bem!” e, em (186): “Muito bem! Sabes ler muito bem, M., sim senhor!”.

Nas sequências discursivas transcritas *supra*, também estão presentes as definições como em (182), no enunciado: “É um gole. Uma porção que se bebe de uma só vez.”, ou a indicação de sinónimos, por meio dos quais a professora procede à substituição do termo a explicar no enunciado do texto, em (184): “Significa inteira, não é, J. J.? A casa que Isabel construiu estava inteira.”. De acordo com Traverso (2016), a *definição* é uma atividade comum realizada quando necessário em todos os tipos de encontros sociais, como, por exemplo, numa interação no meio institucional (Traverso, 2016: 5). Na aula de Português, o uso frequente da definição consiste numa estratégia pedagógica de compreensão (oral e escrita) e de aquisição lexical.<sup>125</sup>

Também as *ratificações* ou confirmações são estratégias que integram o discurso da professora, denotadas nos enunciados, em (183): “Pairar, sim, exatamente. Como se não tivesse...”; “Não ir ao fundo.” e “Exato, não estar no fundo, estar a flutuar, estar à tona, não é?”. Este trabalho sobre o léxico, face à polissemia das palavras, ativa relações ou significados já conhecidos pelos alunos, que não se confinam aos que estão em foco no texto, como em (183): “Mas ainda há outro suspenso.”, (numa referência à suspensão de alunos da escola por motivos disciplinares sancionatórios): “Suspensa, aqui, é a ausência das aulas. Aí é diferente. Esse significado é diferente.”. A compreensão do significado dos termos em foco é construída por contextualização na situação descrita no texto, o que estabelece a ligação para a compreensão deste, em (186): “Ficou impressionada. Ela não estava nada à espera de encontrar, ali, um anão.”.

Além destas estratégias, note-se também a utilização no discurso dos termos gramaticais, metalinguísticos, mobilizando-os nessa situação em que se está a explicitar a ou a falar sobre a própria língua e verificando esses conhecimentos, como denota a interlocução, em (184): “São palavras...?”, “Sinónimas.”.

Nas interações transcritas *supra*, a intervenção dos alunos que se autosselecionam para a

<sup>125</sup> Segundo Traverso, “La définition est une activité ordinaire, effectuée en cas de besoin dans toutes sortes de rencontres sociales, une réunion de travail, une conversation entre amis, une interaction en milieu institutionnel, voire une visite guidée, un débat à la télévision...” (Traverso, 2016: 5).

tomada de vez de elocução constitui um contributo importante para a explicitação e contextualização do léxico, como, em (187), no enunciado: “Professora, ela ia a correr, pra ver se a casa estava intacta...”. Trata-se de uma intervenção de continuidade do tópico, realizada pelo aluno, que reconstrói a representação da situação para a compreensão dos vocábulos.

Na explicitação lexical, as intervenções da professora e dos alunos desencadeiam trocas interacionais e interlocutivas entre os participantes, no quadro interativo e interlocutivo da aula, que se consubstanciam em estratégias discursivas de envolvimento conversacional, contribuindo de forma significativa para o aprofundamento do léxico.

Na exploração lexical, as estratégias conversacionais da professora são constituídas por asserções e questões que exigem a capacidade inferencial e/ou interpretativa dos alunos, como, em (186), no enunciado: “...MAS AGORA QUERO QUE VOCÊS EXPLIQUEM ISSO QUE O M. LEU. AQUILO QUE ELA VIU, A DEIXOU IMÓVEL, MUDA E COM A BOCA ABERTA, COM OS OLHOS ESBUGALHADOS E AS MÃOS ERGUIDAS E ABERTAS NO AR.”. Trata-se de uma asserção com valor de pergunta, uma vez que o objetivo ilocutório da professora, enquanto locutor, é o de levar os alunos a explicar o sentido da frase lida pelo M. A resposta pronta, em (186): “Ficou impressionada.” revela, por um lado, a capacidade inferencial e interpretativa do aluno e o conhecimento vocabular/lexical que domina e, por outro lado, a ativação do conhecimento enciclopédico que a explicitação do léxico convoca nos alunos, no âmbito da Preparação para a Leitura. A professora ratifica a resposta do aluno e explicita-a, expandindo o significado da expressão linguística, de modo a que os alunos o compreendam, por meio do enunciado, em (186): “Ficou impressionada. Ela não estava nada à espera de encontrar, ali, um anão. O que é que aconteceu? Ela pensou: Construí uma casa pra um anão que não existia, e afinal...?”, sendo concluído pelo mesmo aluno: “Existe.”.

Nas interações transcritas *supra*, observa-se uma certa sincronia sequencial do discurso da professora e dos alunos, que revela a coconstrução de significados em contexto pedagógico.

De acordo com Tannen,

Successful conversation is characterized by a finely turned synchrony and microsynchrony, both within the behaviour of a speaker and among participants. This shared RHYTHM amounts to a musical component of language which allows participants to show listenership, to move between speaking and listening, to emphasize points, to establish cohesion and coherence, and to predict where important information is likely to come, all in a smooth and seamless way. When rhythm is not shared, speakers cannot participate comfortably, or may not participate at all; they may either miss information entirely, or misjudge its relative significance.

(Tannen, 1992: 11)

As trocas discursivas analisadas que integram o *corpus* constituem exemplos das

estratégias conversacionais que ativam a capacidade inferencial e interpretativa, bem como a capacidade de contextualização dos significados, fundamentais para o domínio e desenvolvimento lexicais e, por conseguinte, para a *compreensão leitora* dos alunos de um texto concreto.

#### 4.3.2.1.2. A Leitura

Após a indicação do conteúdo do texto e da explicitação do léxico, a professora dá início à leitura do texto que corresponde ao terceiro capítulo:

(188)

P: Está? Mas, eu quero que sigas a leitura.

A: Já está.

P: “Na segunda-feira, Isabel trouxe muitos deveres para fazer, e, por isso, não pôde ir ao pequeno bosque, para ver a casa que tinha construído. Na terça, teve de ir com a mãe aos anos duma tia, na quarta teve de ir à costureira, mas na quinta-feira foi feriado, Isabel levantou-se tão cedo, que as criadas ainda não estavam todas acordadas. A ajudanta da cozinheira, que era sempre a primeira pessoa da casa a pôr-se de pé, serviu-lhe na copa, a sua xícara de café com leite e o pão com mel. Isabel bebeu o leite dum trago, enfiou um casaco, pegou o pão e saiu para a quinta. O nevoeiro da noite ainda não se tinha levantado, e tudo estava envolvido numa grande nuvem branca e suspensa. As árvores pareciam flutuar e o fundo dos caminhos não se via. O ar estava maravilhosamente perfumado a Outono, a maçã e a alecrim. Saltando e correndo, Isabel dirigiu-se para o pequeno bosque, ia tão apressada, que nem se lembrava de comer o pão que levava na mão. Ia cheia de curiosidade e de medo, pois temia tinha receio que alguém tivesse destruído a sua obra. Mas quando chegou em frente ao velho tronco, sorriu de alegria, a casa estava intacta com o telhado de casca de plátano, muito bem coberta de musgo, e a porta de cana muito bem fechada, e tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável. Isabel ajoelhou-se no chão e, com cuidado, abriu a porta. Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda e com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar. Durante alguns momentos, o seu espanto foi tão grande que nem se podia mexer, nem podia pensar no que via. Depois, devagar, esfregou os olhos, abriu-os muito e murmurou:

– Estou a sonhar!

Pois, dentro da casa, tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível. Em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão.” M.

[Aula n.º 10 – P3]

A leitura do texto é realizada pela professora, segundo uma estratégia pedagógica que tem como objetivo fornecer um modelo, libertando o aluno nesta fase do confronto com as dificuldades de leitura, possibilitando a construção da compreensão do texto, a partir da ativação do que foi explicitado antes. O momento de leitura individualizada será realizado depois, sendo este um momento de apoio, de preparação para essa leitura individualizada, pelo aluno. D. Rose e J. Martin explicam:

So to teach reading we start by telling students what a text is about as it unfolds through each step. This is known as Preparing before Reading. And instead of making struggling learners read, we may read the text to them. Even the weakest readers can then follow with general understanding, and this



comprehension provides a foundation for then supporting them to read the text themselves.

(Rose & Martin, 2012: 12)

A Leitura contempla a realização de perguntas de compreensão do texto de três níveis distintos (i) nível literal, em que o significado reside nas palavras, (ii) nível inferencial, no qual o significado se encontra noutras partes do texto ou imagens ou em significados inferidos de metáforas, (iii) nível interpretativo, no qual o significado está para além do texto, na experiência dos leitores ou no conhecimento do assunto, ou seja, no conhecimento enciclopédico ou “saber compartilhado”.

Na Leitura parágrafo a parágrafo do terceiro capítulo da obra analisada em contexto pedagógico, as trocas conversacionais realizam-se por meio de estratégias discursivas de perguntas e de respostas. Tendo como objetivo a compreensão textual, a professora recorre a perguntas de compreensão literal, inferencial e interpretativa para proceder à desconstrução do texto. Observemos a sequência discursiva que se segue:

(189)

P: Qual é a expressão, L., neste parágrafo? Diga-me qual é a expressão que indica que ela ia tão, tão ávida de ver a sua casinha que...?

A1: Saltando e correndo...

P: Isso!

A2: Isabel dirigiu-se ao pequeno bosque.

P: E mais.

A3: E nem comeu o pão.

P: Ia tão...?

A4: Ia tão apressada que mal se lembrava de comer o pão que levava na mão.

P: Muito bem. Ela ia com tanta pressa, tão ávida de ver a sua casinha, tão desejosa... Ávida, quer dizer desejosa, não é? Que nem se lembrava de comer o pão. O que é que ela receava, T.? Ela tinha medo de quê, T.? Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?

A5: Porque tinha medo que a casa estivesse destruída.

P: Destruída. Muito bem! Sim, senhora! E, agora, eu quero que a A.M. continue a leitura. Eu avisei que tinham que estar atentos.

[Aula n.º 16 – P1]

No primeiro enunciado, a professora realiza duas perguntas de compreensão literal em que a primeira consiste num ato direto de pergunta “Qual é a expressão, L., neste parágrafo?” dirigido à aluna a quem dá a vez de elocução, e a segunda, através de um ato específico de pergunta que constitui um pedido de informação, confirmado pela entoação interrogativa da professora e pela situação de comunicação na sala de aula: “Diga-me qual é a expressão que indica que ela ia tão, tão ávida de ver a sua casinha que...?”. A resposta da aluna (A1): “Saltando e correndo...” é ratificada pela professora por meio da expressão confirmativa “Isso”.

O aluno (A2) intervém para continuar a frase iniciada pela colega: “Isabel dirigiu-se ao

pequeno bosque.” E, na terceira vez de elocução, a professora enuncia a asserção com valor indireto de pergunta “E mais?”. Trata-se de uma pergunta de compreensão inferencial, cujo significado, embora se encontre no texto, é inferido pelo aluno com recurso ao conhecimento enciclopédico que detém, denotado na resposta: “E nem comeu o pão.”.

A ratificação deste enunciado pela professora é realizado por meio de um ato indireto de pergunta, através da asserção com entoação interrogativa: “Ia tão...?”. Esta pergunta solicita compreensão literal, pelo que o aluno (A4) se limita a enunciar a frase do texto escrito: “Ia tão apressada que mal se lembrava de comer o pão que levava na mão.”. A professora realiza uma sequência prototípica específica destes contextos interacionais não só através da produção do complexo ilocutório subjacente à expressão do ato de pergunta e de resposta, mas também com a realização da sequência tripartida que consiste na efetivação de uma terceira vez de elocução com uma asserção avaliativa e um ato de natureza sequencial como a reformulação: verificamos que com os enunciados “Muito bem. Ela ia com tanta pressa, tão ávida de ver a sua casinha, tão desejosa... Ávida, quer dizer desejosa, não é? Que nem se lembrava de comer o pão.”, por meio dos quais faz a avaliação e a reformulação da resposta do aluno, a professora reorienta o discurso dos alunos de modo a procederem à construção conjunta do sentido do texto/discurso analisado na aula de Língua Portuguesa. A reformulação é feita com recurso aos vocábulos “ávida” e “desejosa”, este último colocado em relação de explicitação do significado do primeiro, e, depois, a professora realiza três atos de pergunta, dando a vez de elocução a um aluno: “O que é que ela receava, T.? Ela tinha medo de quê, T.? Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?”. Estas perguntas requerem níveis de compreensão distintos, designadamente compreensão inferencial, uma vez que o significado se encontra noutra parte do texto, como em relação aos enunciados “...O que é que ela receava, T.? Ela tinha medo de quê, T.?” e compreensão interpretativa, na medida em que o sentido inferido está para além do texto, na experiência dos leitores ou no conhecimento do assunto e/ou na *competência enciclopédica* (Kerbrat-Orecchioni, 1986b):<sup>126</sup> “Por que é que ela ia, assim, com tanta ansiedade?”. O aluno (A5) responde diretamente à última pergunta, de forma adequada, evidenciando ter compreendido o texto: “Porque tinha medo que a casa estivesse destruída.”.

A professora realiza, de novo, uma sequência de avaliação com a repetição da última palavra do enunciado do aluno, essencial para a compreensão do sentido, com recurso a uma

---

<sup>126</sup> Segundo Joaquim Fonseca (1993), a atribuição do sentido ao texto/discurso depende do conhecimento do mundo. A *coerência* é visada pelo locutor como uma conformação do discurso ao conhecimento do mundo e, do ângulo do alocutário, constitui um *princípio interpretativo* básico dos produtos verbais (Fonseca, 1993: 185).

expressão avaliativa “Sim, senhora!”. De seguida, realiza uma asserção com valor de ordem, e uma asserção com valor de advertência ou aviso: “Destruída. Muito bem! Sim, senhora! E, agora, eu quero que a A.M. continue a leitura. Eu avisei que tinham que estar atentos.”. Estes mecanismos pedagógicos, nas trocas conversacionais, consistem em estratégias discursivas de envolvimento conversacional e, simultaneamente, de envolvimento emocional, uma vez que a ratificação e a avaliação da professora do discurso dos alunos constituem estratégias de estímulo à sua participação ativa e de reforço positivo para prosseguirem envolvidos na atuação na aula, com vista à aprendizagem efetiva, necessária à compreensão da Leitura.

Durante a atividade de Leitura, a reformulação faz parte do discurso pedagógico, designadamente do discurso da professora. Observemos esta interação:

(190)

P: Ora bem! Ele tinha a cara com rugas, porquê? Por que seria que o anão tinha a cara com rugas?

A1: Porque era velhote.

P: Era velhote, o que é que... Como é que nós sabemos que ele era velhote?

A2: Por causa que tinha rugas.

P: Por causa das rugas. E mais!

[Aula n.º 16 – P1]

Antes da elaboração da pergunta, no primeiro enunciado, a professora usa o marcador discursivo: “Ora bem!” e realiza duas perguntas que implicam a compreensão interpretativa dos alunos: “Ele tinha a cara com rugas, porquê? Por que seria que o anão tinha a cara com rugas?”. A resposta do aluno (A1) revela que é a capacidade de ativar o conhecimento enciclopédico ou conhecimento do mundo que lhe permite interpretar as questões da professora. Ou seja, o anão tinha rugas: “Porque era velhote.”. A professora ratifica a resposta e realiza a pergunta, por meio do enunciado: “Era velhote, o que é que... Como é que nós sabemos que ele era velhote?”, tendo o aluno (A2) respondido: “Por causa que tinha rugas.”. Perante a incorreção sintática, a professora corrige o enunciado do aluno, reformulando-o, e realiza uma asserção exclamativa com valor de pergunta: “Por causa das rugas. E mais!”. No discurso pedagógico, a reformulação visa, essencialmente, corrigir as respostas incorretas ou inadequadas apresentadas pelos alunos, para o desenvolvimento da expressão oral.

Segundo Cazden (2001), “When students (and adults too) try to formulate ideas as they are speaking, the resulting utterances are often not well articulated. Usually, such utterances are incomplete and often have disfluencies that indicate cognitive load” (Cazden, 2001: 170). A autora considera que, do mesmo modo que os primeiros esboços são um começo importante para uma versão final de um determinado texto escrito mais completo e coerente, “so opportunities

for explanatory talk, and for subsequent help toward oral fluency and completeness, are important in speaking as well” (Cazden, 2001: 170).

Nas trocas interacionais da aula, verificamos que, não raro, os alunos recorrem à definição por ostensão, como exemplifica esta sequência:

(191)

P: Muito bem! Ora bem! Então, ela, de facto, depara-se com um verdadeiro anão, mediu-o com o olhar. Mediu-o com o olhar. O que é que isso quer dizer?

A1: Viu-o.

P: Tirou, mais ou menos, as suas medidas.

A2: (...)

P: Fez uma estimativa da sua altura.

A3: (...)

P: Exatamente! E deveria ter... Qual era a altura do anão, A.?

A4: Um palmo.

P: Tinha um palmo. O que é um palmo?

A5: É isto.

P: É a medida da nossa mão, sim senhora.

[Aula n.º 16 – P1]

Na primeira vez de elocução, a professora efetua uma sequência discursiva prototípica em sala de aula, por meio da qual realiza um ato avaliativo, faz uma intervenção de relance do tópico, recorrendo a um marcador discursivo, realiza duas asserções e um ato de pergunta: “Muito bem! Ora bem! Então, ela, de facto, depara-se com um verdadeiro anão, mediu-o com o olhar. Mediu-o com o olhar. O que é que isso quer dizer?”. Um dos alunos (A1) tenta explicar o conceito, enunciando “Viu-o.”, tendo a professora explicado que a expressão significa: “Tirou, mais ou menos, as suas medidas” e “Fez uma estimativa da sua altura”. Após a pergunta e a resposta sobre a altura do anão, a professora enuncia: “Tinha um palmo. O que é um palmo?” Um dos alunos (A5), em vez de explicitar verbalmente o significado da palavra, apresenta uma definição por ostensão, acompanhando o gesto do enunciado: “É isto.”. Ou seja, em vez de dizer o significado da palavra “palmo”, o aluno mostra a palma da sua mão. Trata-se de uma estratégia comunicativa utilizada pelos alunos, à qual recorrem quando sentem dificuldade na verbalização da explicitação do conceito que lhes é solicitado.

De um modo geral, durante a atividade de Leitura, as perguntas com níveis de compreensão literal são realizadas por meio de atos ilocutórios diretos de pergunta, no entanto, as questões que solicitam níveis de compreensão inferencial e interpretativo são elaboradas não só através de atos ilocutórios diretos de pergunta, mas também por meio de asserções com valor indireto de pergunta, requerendo dos alunos a elaboração de inferências e interpretações por meio da ativação do conhecimento enciclopédico, como denotam as sequências *supra*.

A multiplicidade de perguntas elaboradas, na sala de aula, pela professora, e as respetivas respostas dos alunos, têm como objetivos a monitorização do progresso das aprendizagens e, principalmente, o desenvolvimento/aprofundamento das capacidades inferenciais e interpretativas necessárias à compreensão dos conteúdos programáticos, para a coconstrução das aprendizagens, designadamente no que respeita à compreensão leitora.

Cabe à professora o papel de recorrer a estratégias que motivem os alunos para os envolver na construção conjunta das aprendizagens e aos alunos o de participar ativamente nas atividades da aula. Neste sentido, a professora utiliza vários tipos de pergunta para captar a atenção dos alunos, como exemplifica esta interação:

(192)

P: E então? Isabel chegou lá, bateu à porta e o anão acordou. Foi isso?

A1: Não.

A2: Sim.

A3: Ela abriu a porta...

[Aula n.º 10 – P3]

O enunciado da professora é constituído pela pergunta fática “E então?”, pela asserção cujo valor de verdade não corresponde à veracidade dos factos que constituem a ação da história “Isabel chegou lá, bateu à porta e o anão acordou.”, à qual se segue a pergunta: “Foi isso?”. Este tipo de pergunta requer confirmação/ratificação ou negação do valor de verdade e, por conseguinte, um aluno responde “Não.”, outro “Sim.” e um terceiro não confirma nem rejeita o valor da asserção, mas explicita o sentido do texto, por meio do enunciado “Ela abriu a porta...”. Esta pergunta consiste numa estratégia discursiva utilizada pela professora para motivar os alunos na atividade de Leitura e constitui uma espécie de “jogo interacional”, no qual os alunos disputam entre si a melhor resposta e procuram ultrapassar, vencer o desafio que reconhecem nas palavras da professora, constituindo uma estratégia de envolvimento conversacional e, simultaneamente, emocional, pelas emoções que desencadeiam.

Na interação que se segue, as perguntas remetem para os três níveis de compreensão referidos *supra*, evidenciados pelas respostas dos alunos:

(193)

P: Parada, J.J., exatamente. Imóvel, parada. E mais! Reparem na dupla adjetivação, imóvel e muda, imóvel, muda. Ficou sem...?

A1: Palavras.

P: Palavras! Porquê? Por que é que ela ficou imóvel e muda?

A1: (...)

P: M.! Espera aí, J., a M. está...

A2: Ela estava muito espantada de ver o anão.

P: Exatamente.

A3: Porque ela estava convicta que não havia anões.

P: Ela estava convicta que não havia anões, e, de repente...

A4: Viu um anão.

P: Viu um verdadeiro anão deitado na cama.

A5: E por isso ficou contente.

P: Sim, senhor! Muito bem! E VAMOS AVANÇAR! E vamos avançar. E o L. vai ler, faz favor.

[Aula n.º 16 – P1]

O primeiro enunciado da professora é constituído pela avaliação da resposta anterior, seguido da explicitação gramatical sobre a dupla adjetivação e da pergunta: “Ficou sem...?”. Trata-se de uma pergunta de compreensão literal, na medida em que o significado está nas palavras, não havendo necessidade de recurso à inferência. O segundo enunciado da professora evidencia a ratificação da resposta do aluno (A1) e a realização de dois atos ilocutórios de pergunta: “Palavras! Porquê? Por que é que ela ficou imóvel e muda?”. São dois os alunos que respondem às questões; um aluno (A2) infere que Isabel ficou imóvel e muda, pois refere que “Ela estava muito espantada de ver o anão.”, e o outro (A3) explicita a resposta do colega, concluindo que a causa do espanto era: “Porque ela estava convicta que não havia anões.”.

Tendo como objetivo a aquisição lexical, a professora ratifica a resposta por meio da repetição do enunciado do aluno e dá início à sua explicitação: “Ela estava convicta que não havia anões, e, de repente...”, tendo outro aluno (A4) completado o enunciado: “Viu um anão.”. A esta intervenção segue-se a explicitação da professora: “Viu um verdadeiro anão deitado na cama.”. Trata-se de uma estratégia discursiva utilizada com frequência, pela professora, no sentido de levar os alunos à assimilação de novos significados contextualizados e à perceção do sentido do texto, para uma efetiva compreensão da leitura. É a capacidade interpretativa do aluno (A5), a partir das inferências ativadas pelo conhecimento prévio ou conhecimento do mundo, que lhe permite concluir: “E por isso ficou contente.”.

A análise dos dados permite verificar que, durante a Leitura, a desconstrução do texto é feita por meio da explicitação, em interação, dos sucessivos eventos da história, num processo orientado para a compreensão. A análise do discurso pedagógico, na atividade de Leitura, coloca em evidência que a professora realiza atos ilocutórios diretos de pergunta e atos indiretos com valor de pergunta, por meio de asserções, que requerem níveis diferentes de compreensão textual. Os diferentes tipos de pergunta têm como objetivo o desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos e a ativação do conhecimento enciclopédico, fundamentais para a compreensão e interpretação dos textos na aula de Português e, por conseguinte, para a aprendizagem da leitura.

A análise dos dados evidencia também que a Leitura, assim como a Preparação para a

Leitura, constituem atividades pedagógicas de intensa interação, por meio das quais os participantes, professora e alunos, recorrem a mecanismos conversacionais, designadamente perguntas, respostas, explicitações, explicações, definições, definições por ostensão, reformulações, ratificações, exemplos, vivências, avaliações, avisos, solicitações, entre outras. Estes mecanismos, que caracterizam o discurso pedagógico enquanto discurso institucional, revelam-se fundamentais para a compreensão dos textos (e dos seus contextos), na aula de Português, constituindo estratégias discursivas de forte envolvimento conversacional e emocional, promotoras do sucesso na aprendizagem da leitura.

#### 4.3.2.2. A interação na atividade de Leitura Detalhada

Nesta subsecção, procederemos à análise de uma das atividades mais marcantes e inovadoras do programa *R2L*, a Leitura Detalhada — nas próprias palavras de D. Rose, a Leitura Detalhada, em conjunto com a Reescrita Conjunta, constituem “the turbo-charged engines of the Reading to Learn program” (Rose, 2012a: 1).

Como foi explicitado no capítulo 3, a atividade de Leitura Detalhada envolve cinco estratégias pedagógicas: (i) a professora faz a preparação da frase, referindo o seu conteúdo, (ii) faz a leitura da frase, (iii) fornece a pista para a realização da tarefa de identificação das palavras, (ii) estabelece o foco, ou seja, formula a pergunta da professora, conducente à identificação de acordo com a pista dada, (iii) os alunos realizam a tarefa de identificação do vocábulo e realçam-no com o marcador na folha que lhes foi distribuída com o excerto, (iv) a professora procede à avaliação da tarefa e (v) desenvolve ou aprofunda a aprendizagem por meio da elaboração. O processo é retomado a partir de (iii) para cada novo vocábulo a identificar. A análise incidirá sobre a vertente de concretização da estratégia por parte das professoras, nas aulas em que foi desenvolvida esta atividade (designadamente quanto à presença destes elementos, ao tipo de pistas fornecidas, à existência de antecipação da identificação, ao grau de sucesso alcançado na tarefa de identificação das palavras, ao tipo de elaboração realizado) e sobre a vertente de interação por meio da qual estes passos se concretizam.

O Quadro 2 apresenta os resultados da análise segundo a primeira vertente, em relação às aulas Au11 (P3), Au18 (P1), Au17 (P2), Au29 (P1), Au34 (P1) nas quais foram desenvolvidas a primeira, a segunda e a terceira atividades de Leitura Detalhada. As aulas Au11 e Au18 referem-se à primeira Leitura Detalhada de um excerto de *A Floresta*, relativo ao capítulo III, em que Isabel encontra o anão, na pequena casa que construíra. As aulas Au17 e Au29 correspondem à

segunda atividade de Leitura Detalhada com base num excerto do capítulo IV da referida obra, no qual se relata a batalha travada entre os caçadores e os bandidos que invadiram a floresta, e a aula Au34 corresponde à terceira atividade, com base num excerto do capítulo VIII, por meio do qual se descreve o percurso feito por Isabel, o professor Cláudio e o anão, e o sítio onde se encontra o tesouro.

Quadro 2 – Leitura Detalhada: passos, movimentos antecipatórios da tarefa e sucesso / insucesso

Professor		P1	P3	P1	P2	P1	<i>Total</i>
Aula		Au18	Au11	Au29	Au17	Au34	
Preparação	S	27	27	43	43	26	<b>166</b>
	N	–	–	–	–	–	<b>0</b>
Leitura	S	27	27	43	43	26	<b>166</b>
	N	–	–	–	–	–	<b>0</b>
Pistas	S	27	27	43	43	25	<b>165</b>
	N	–	–	–	–	1	<b>1</b>
Foco	S	27	27	43	43	26	<b>166</b>
	N	–	–	–	–	–	<b>0</b>
Tarefa	S	27	27	42	43	26	<b>165</b>
	N	–	–	1	–	–	<b>1</b>
Antecipação da identificação	S	10	16	12	2	4	<b>88</b>
	N	17	11	31	41	22	<b>122</b>
Avaliação (ocorrência)	S	27	27	42	43	26	<b>165</b>
	N	–	–	1	–	–	<b>1</b>
Avaliação (sucesso/insucesso)	S	25	27	42	32	25	<b>151</b>
	N	2	–	1	11	1	<b>15</b>
Elaboração	S	27	27	43	39	26	<b>165</b>
	N	–	–	–	–	–	<b>0</b>

As atividades de Leitura Detalhada ocorreram depois da realização das atividades de Preparação para a Leitura / Leitura, que estiveram em foco na subsecção anterior. Para a realização da primeira atividade de Leitura Detalhada estava em causa o conjunto das onze frases da passagem selecionada, constituída por vinte e sete (27) vocábulos que deveriam ser identificados e realçados a partir das pistas fornecidas pela professora. Para a realização da segunda atividade de Leitura Detalhada havia um total de doze frases do excerto selecionado com quarenta e três (43) vocábulos para serem identificados e realçados a partir das pistas fornecidas pela professora. Para a realização da terceira atividade havia um total de oito frases



da passagem selecionada com trinta (30) vocábulos para serem identificados e realçados a partir das pistas fornecidas pela professora.

#### 4.3.2.2.1. *Preparação e leitura da frase*

Os alunos são preparados para a leitura de frases por meio de três pistas de preparação: (i) “a summary of the meaning of the whole sentence in commonsense terms, which the teachers then reads aloud”; (ii) “a position cue that tells learners where to look for the wording”, (iii) “the meaning of the wording in general or commonsense terms” (Acevedo e Rose, 2007: 3).

O Quadro 2 revela que a estratégia ou tarefa de preparação da frase, por meio da qual a professora prepara o seu conteúdo, recordando-o de forma específica aos alunos, ocorre para a totalidade dos vinte e sete (27) vocábulos e expressões selecionadas que integram o excerto trabalhado nas aulas Au18 e Au11, nas quais se procedeu à primeira aplicação da atividade. Ocorre para a totalidade dos quarenta e três vocábulos e expressões selecionadas que integram o excerto estudado nas aulas Au29 e Au17, nas quais se procedeu à segunda aplicação da atividade e ocorre também na aula Au34, na qual se realizou a terceira atividade de Leitura Detalhada.

A leitura da frase, que faz parte da preparação, também registra, na primeira aplicação, a totalidade de ocorrências, ou seja, vinte e sete (27), nas duas aulas em referência (Au11) e (Au18). Na segunda aplicação, a leitura da frase também registra a totalidade de ocorrências, ou seja, quarenta e três (43) nas duas aulas em referência (Au17) e (Au29), e o mesmo acontece na terceira aplicação, onde se verifica a totalidade de ocorrências, isto é, vinte e seis (26) na aula em referência (Au34). Cada uma das frases do excerto é lida pela professora. Trata-se de uma estratégia que especifica a frase sobre a qual os alunos realizam a tarefa, ou seja, que integra as palavras a identificar pelos alunos, de acordo com as pistas que a professora lhes fornece. De acordo com Rose e Martin (2012), a preparação da frase “enables all students to understand the sentence as it is read, hearing the words as they see them” (Rose & Martin, 2012: 155).

Observemos, nos exemplos que se seguem, as estratégias de preparação articuladas com a leitura da frase:

(194)

Preparação – P: Ora bem, e a primeira frase, que vocês têm aí, eh... Temos a reação de Isabel ao chegar junto à casa que tinha construído, já tínhamos visto, portanto, que Isabel chega a casa, e agora temos a reação de Isabel.

Leitura – “Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria.”

[Aula n.º 18 – P1]

(195)

Preparação – P: Então, passando então à quarta frase, na quarta frase, já começa a aparecer o que é que Isabel fez junto à casa.

A: [G.!]

Leitura – P: Diz, “Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado abriu a porta.”

[Aula n.º 11 – P3]

(196)

Preparação – P: Então a próxima frase dá-nos a explicação para o facto de ela pensar que estava a sonhar, diz assim:

Leitura – “Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível.”

[Aula n.º 11 – P3]

Verificamos que, nos enunciados *supra* transcritos, que dão início à atividade de Leitura Detalhada, a professora realiza, num primeiro momento, a preparação da frase, isto é, explica aos alunos a ideia nela contida e, depois, num segundo momento, procede à leitura da frase para que os alunos se foquem nessa parte do texto para a realização da tarefa: “Então, vamos estar atentos e vamos começar pela primeira frase, então a primeira frase diz-nos a reação da Isabel ao chegar junto da casa.” *Mas quando chegou em frente ao velho tronco sorriu de alegria.* (A), “Então, passando então à quarta frase, na quarta frase, já começa a aparecer o que é que Isabel fez junto à casa. Diz: *Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado abriu a porta*” (B), “Então na quinta frase, passando para a quinta frase, nós temos a reação da Isabel quando olhou para dentro da casa, e temos assim... *Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda com a boca aberta, com os olhos esbugalhados, e as mãos erguidas e abertas no ar,* G.! Então aqui temos a reação da Isabel, e surgem aqui ao longo da frase, algumas palavras que nos mostram como é que Isabel reagiu.” (C) e “Então a próxima frase dá-nos a explicação para o facto de ela pensar que estava a sonhar, diz assim: *Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível* (D). Repare-se que, para além da *paráfrase semântica*, a preparação envolve em alguns casos a *categorização*, como acontece com o recurso ao termo “*reação*” para referir as ações que vão sendo apresentadas respeitantes às manifestações ou comportamento da personagem principal do texto em análise na sala de aula (a Isabel).

A preparação da tarefa é realizada por meio de pistas que a professora fornece aos alunos, com indicação da posição da palavra ou expressão na frase, do seu significado, da classe gramatical a que pertence ou do contexto, a partir das quais os alunos identificam os vocábulos e expressões na frase. As pistas constituem um suporte importante para os alunos na atividade de Leitura Detalhada, designadamente para a realização da tarefa.

A análise do Quadro 2 coloca em evidência que, para a identificação dos vinte e sete (27) vocábulos e expressões do primeiro excerto e das quarenta e três palavras e expressões (43) do

segundo excerto, quer a professora cooperante (P1) quer as professoras estagiárias (P2 e P3) fornecem sempre uma ou mais pistas aos alunos. Dos vinte e seis (26) vocábulos e expressões do terceiro excerto, a professora cooperante fornece um total de vinte e cinco pistas.

#### 4.3.2.2.2. Pistas

As pistas fornecidas podem ser de diferentes tipos. As pistas posicionais indicam a posição da palavra ou expressão, na frase, as pistas semânticas transmitem informação acerca do significado que as palavras expressam, com recurso a sinónimos e/ou antónimos das palavras em causa ou com recurso a paráfrases. Para além destas, podem ainda surgir pistas gramaticais que recorrem a informação sobre traços de descrição metalinguística das palavras em causa, designadamente sobre classes e subclasses de palavras.

Quadro 3 – Distribuição dos tipos de pistas na Leitura Detalhada

Ativ. de LD		1. <sup>a</sup> LD			2. <sup>a</sup> LD			3. <sup>a</sup> LD	<i>Total</i>
Professor		P1	P3	<i>Soma</i>	P1	P2	<i>Soma</i>	P1	
Tipo de pista	Posicional	14	20	34	10	40	50	1	<b>84</b>
	Semântica	33	32	65	43	43	86	27	<b>151</b>
	Gramatical	2	–	2	1	–	1	0	<b>3</b>
Total		49	52	101	54	83	137	28	<b>238</b>

O Quadro 3 apresenta o tipo de pistas fornecidas aos alunos por cada uma das professoras (P1, P2 e P3), na primeira, na segunda e na terceira atividades de Leitura Detalhada, o número de ocorrências de cada tipo de pista, em cada uma das aulas, e o número total de ocorrências por cada tipo de pistas nas aulas das três docentes. Observamos que, para as vinte e sete (27) palavras e expressões selecionadas, no excerto da primeira atividade, as pistas semânticas são predominantes. Na segunda atividade de Leitura Detalhada, em relação ao mesmo excerto, verificamos que, para a totalidade dos quarenta e três (43) vocábulos, o número de pistas semânticas, no caso da professora P2 (professora estagiária) é igual ao número de pistas semânticas fornecidas pela professora P1 (professora cooperante). Para a totalidade dos quarenta e três vocábulos e expressões, a professora P2 (professora estagiária) apresenta exatamente o mesmo número de pistas: quarenta e três pistas (43) posicionais e quarenta e três (43) pistas

semânticas, evidenciando recorrer com mais frequência às pistas posicionais do que a professora P1 (professora cooperante).

Na terceira atividade de Leitura Detalhada, a professora P1 (professora cooperante) recorre a vinte e sete pistas semânticas e apenas a uma pista posicional para a totalidade dos vinte e seis (26) vocábulos e expressões, no excerto selecionado. Esta atividade foi realizada apenas pela professora P1 (professora cooperante).

As pistas posicionais, ou seja, a indicação da posição na frase, em traços largos (através, por exemplo, das posições referidas como princípio, meio e fim, ou posições próximas destas) ocupam um lugar menos frequente. A preponderância de pistas semânticas estabelece uma ligação direta à aprendizagem de aspetos que deverão fazer parte do conhecimento das palavras noutros contextos. Pode encontrar-se aí a razão de as professoras privilegiarem este tipo de pistas. Já as pistas posicionais dependem do contexto em que a palavra ocorre em cada frase. Ocorre ainda o recurso a pistas gramaticais, embora em menor número, por parte da professora P1 (2 ocorrências, na primeira atividade e 1 ocorrência, na segunda atividade). Também nestes casos há uma ligação direta aos conteúdos que são objeto de aprendizagem, para além de uma oportunidade de ativação desse conhecimento e de reutilização funcional dos termos metalinguísticos, para referir as palavras a identificar.

Apesar da predominância, em qualquer dos casos, das pistas semânticas, há um contraste entre as duas professoras (P1 e P3) para o desenvolvimento da primeira atividade de Leitura Detalhada em relação ao mesmo excerto: a proporção de pistas semânticas, no caso da professora P1 (professora cooperante) é superior à da professora P3 (professora estagiária), que recorre mais frequentemente a pistas posicionais. Muitas vezes, a professora estagiária apresenta uma pista posicional e uma pista semântica, no mesmo enunciado, para uma palavra ou expressão, enquanto a professora cooperante recorre a duas ou mais pistas semânticas para o mesmo vocábulo ou expressão, omitindo as pistas posicionais.

Diversas pistas podem, por conseguinte, surgir combinadas. Constituem exemplos de pistas os enunciados da professora, em cada uma das sequências que se seguem:

Pista posicional

(197)

**Pista posicional** – P: Porque te apetece... se eu te disser que, se eu te disser que há uma palavra perto do final da frase...

(Antecipação) A: É o anão!

[Aula n.º 11 – P3]

Pista Posicional + Pista semântica

(198)

**Pista posicional** – P: Na quinta frase, temos aqui que a deixou imóvel, e depois temos, logo a seguir a imóvel temos uma palavra que nos diz que ela ficou sem falar.

A: “Muda”.

[Aula n.º 11 – P3]

Pista Posicional + Pista semântica

(199)

**Pista posicional + Pista semântica** – P: Há no fim da frase uma palavra que nos indica que ela nem podia acreditar.

(Antecipação) AA: “Incrível”.

[Aula n.º 18 – P1]

Pista Posicional + Pista semântica

(200)

**Pista posicional** – P: Qual é a palavra nesta frase, nós aqui na frase, mais para o fim da frase, temos uma palavrinha...

(Antecipação) AA: “Verdadeiro”.

**Pista semântica** P: que nos indica que o anão era real, e que ela não estava a sonhar.

AA: “Verdadeiro”.

[Aula n.º 18 – P1]

Pista Posicional + Pista semântica

(201)

**Pista posicional + Pista semântica** – P: Logo a seguir a esta que sublinhámos, está outra que diz que eles foram atravessados, trespassados...

A1: Varados?

P: Varados. Muito bem! Sim senhora! Então, isto de, de ser “varado”, não é, “eles caíram logo varados” significa então o quê?

A2: Que foram atingidos.

[Aula n.º 17 – P2]

Pista Posicional + Pista semântica

(202)

**Pista posicional + Pista semântica** – P: Exatamente. Então, vamos realçar “encarrapitados”. E no meio da frase, eh... temos uma palavra que nos indica...

(Antecipação) A: “Densa”.

P: Que a folhagem era espessa, volumosa ou...

A: “Densa”.

[Aula n.º 29 – P1]

Pista semântica

(203)

**Pista semântica** – P: Há uma palavra que nos indica a reação dos cães, ou seja, a consequência do disparo. Qual foi?

A: “Caíram”.

[Aula n.º 29 – P1]

Pista Posicional + Pista semântica

(204)

**P:** “Caíram”. Vamos realçar “caíram”. E logo a seguir, há outra palavra que nos remete para a rapidez com que eles caíram.

**A:** “Logo”.

[Aula n.º 29 – P1]

Pista Posicional + Pista semântica

(205)

**Pista posicional + Pista semântica – P:** Mais à frente, está outra palavra que nos diz que os gorros tinham, estavam com um adorno especial.

**A:** “Plumas”.

[Aula n.º 17 – P2]

Estes tipos de pistas que antecedem e preparam o foco são fundamentais para o sucesso da tarefa dos alunos, por isso, quanto maior for o grau de dificuldade de um texto, maior o número de pistas a fornecer pelo professor. Para Culican (2007), “critically important in selecting and framing meaning cues is the teacher’s knowledge of students and the teacher’s judgment of the difficulty of the text” (Culican, 2007: 20), pois são estes fatores que, em conjunto, determinam o nível de suporte ou *scaffolding* exigido para o sucesso da tarefa (Culican, 2007: 20).

#### 4.3.2.3.3. Foco

Depois da apresentação das pistas aos alunos, a professora realiza o Foco ou pergunta. O Foco constitui um dos passos que integram a atividade da Leitura Detalhada e consiste no ato de pergunta efetuado pela professora aos alunos, após o fornecimento das pistas. Repare-se que, de acordo com a proposta da metodologia *R2L*, a pergunta ou Foco surge na sequência da apresentação da informação (pistas) que permite a identificação da palavra, em vez de essa informação ser incorporada na pergunta. A análise dos dados permite verificar que as professoras P1 e P3 procederam à realização do Foco em relação à totalidade dos vocábulos (27) selecionados no excerto da primeira atividade de Leitura Detalhada, em relação à totalidade das palavras (43) que integram o excerto da segunda atividade, e em relação à totalidade dos vocábulos (26) que constituem a passagem da terceira atividade, como indica o Quadro 2.

Observemos a estratégia ou movimento do Foco, nas sequências interativas de Leitura Detalhada:

(206)

**Foco – P:** Chiu! Aqui algumas palavras que mostram como é que Isabel ficou, por exemplo, temos uma palavra que nos mostra que Isabel ficou sem se mexer, **que palavra é essa?**

**M.M.?**

Tarefa – **A:** “Imóvel”.

[Aula n.º 11 – P3]

(207)

**Foco** – P: **Qual é a palavra da frase**, logo no início da frase, que nos dá a indicação do aspeto, da forma como a casa se parecia, **M.?**

Tarefa – A: “Extraordinariamente”.

[Aula n.º 18 – P1]

(208)

**Foco** – P: Temos aí uma palavra, mesmo no fim, que nos diz qual foi o sentimento que ela experienciou quando viu a casa intacta, **qual foi S.? Qual é a palavra que nos indica?**

Tarefa – A: “Alegria”.

[Aula n.º 18 – P1]

(209)

**Foco** – P: Ficou, imóvel, muda, boquiaberta. Muito bem! Muito bem! E como é que ficaram... há uma palavra que nos diz agora, que caracteriza, um adjetivo que caracteriza os olhos, **como é que ficaram os olhos de Isabel, L.?**

Tarefa – AA: “Esubugalhados”.

[Aula n.º 18 – P1]

(210)

**Foco** – P: Nome comum. Muito bem, vamos passar. Antes dessa palavra que sublinhámos, está outra que nos diz que a confusão era muita. **Qual é essa, R.?**

Tarefa – A: “Grande”.

[Aula n.º 17 – P2]

(211)

**Foco** – P: Exatamente. Eh... depois aparece-nos uma expressão, que podíamos substituir por “simultaneamente” ou “todos em simultâneo”. **P.N., qual é essa expressão?**

Tarefa – A: “Ao mesmo tempo”.

(Correção da tarefa) P: “Todos ao mesmo tempo”. Então vamos lá, sublinhar “Todos ao mesmo tempo”.

[Aula n.º 17 – P2]

As seqüências transcritas *supra* ilustram o modo como se realiza o Foco, com base no movimento de Preparação da frase, por meio de pistas. Nalguns casos, como em (207): “Qual é a palavra da frase...?”, emerge ainda a colocação do foco interrogativo antes da apresentação da pista. A rotina da formulação de perguntas por parte do professor constituiu um obstáculo à alteração do procedimento discursivo. Em consequência, a pista surge, por vezes, integrada na pergunta, como no caso em apreço.

Segundo Rose e Martin (2012), quando os vocábulos são fáceis de ler e de compreender “they can be prepared with literal meaning cues [...]. With “wh” cues the task is to identify specific wordings from these general meanings. This mental labour is what makes the learning transferable to reading other texts” (Rose & Martin, 2012: 157). Nesta perspetiva, os significados gerais concentram a atenção dos alunos nas funções semânticas dos grupos de palavras “including people (who), things (what), processes (what doing), places (where), times, (when) and qualities (how, what like)” (Rose & Martin, 2012: 157). Os autores consideram que os alunos

depressa aprendem “to recognise these chunks of meaning in other sentences and texts, and often come to predict the teachers questions in Detailed Reading” (Rose & Martin, 2012: 157), o que explica os frequentes movimentos antecipatórios dos alunos antes do Foco, como se explicitará de seguida.

#### 4.3.2.2.4. *Movimentos antecipatórios dos alunos*

A antecipação é um movimento discursivo utilizado pelos alunos, na interação da Leitura Detalhada, e consiste na identificação do vocábulo ou expressão, logo que a professora apresenta as pistas, antes da realização do Foco/pergunta. O Quadro 2 indica que, na primeira atividade de Leitura Detalhada, na Aula n.º 11, da professora estagiária (P3), no total dos vinte e sete (27) vocábulos, os alunos fizeram dezasseis (16) antecipações, o que corresponde a mais de metade dos vocábulos e expressões a identificar. Na Aula n.º 18, da professora cooperante (P1), para o mesmo número de vocábulos e expressões, há a registar dez (10) movimentos antecipatórios.

Na segunda atividade, o número de antecipações foi mais reduzido, dada a dificuldade de algumas palavras e expressões menos comuns, no entanto há a registar dois (2) movimentos antecipatórios, na Aula n.º 17, da professora estagiária (P2), no total dos quarenta e três vocábulos, e doze (12), na Aula n.º 29, da professora cooperante (P1) para o mesmo número de palavras. No que respeita à terceira atividade, regista-se a ocorrência de quatro (4) antecipações ou movimentos antecipatórios, na Aula n.º 34, da professora cooperante (P1).

A ocorrência de movimentos antecipatórios pode ser explicada pelo elevado nível de sucesso alcançado, de forma generalizada pelos alunos, na tarefa de identificação. Assim, em vez de apenas um número reduzido de alunos se autosseleccionar para responder, como frequentemente acontece, praticamente todos os alunos se sentem capazes de dar a resposta correta na tarefa de identificação e colocam o dedo no ar. Para assegurar que evidenciam a sua capacidade de resposta, ocorre com frequência a antecipação da resposta de identificação logo que as pistas são formuladas. Por vezes, a antecipação ocorre ainda sem ligação ou sem esperar pela conclusão do fornecimento das pistas (como se verifica nos extratos seguintes), tendo como base a colocação implícita de hipóteses acerca de quais as palavras da frase que assumem relevo para o professor e para a tarefa. Observemos as antecipações nas interações:

(212)

Pista semântica – P: Calma, depois escrevemos, então temos também uma expressão que nos diz que o telhado estava completamente...

**(Antecipação)** – A1: “Platano!”, ai não!

Pista semântica (cont) + Foco – P: Coberto de musgo, que expressão será esta, G.?



**Tarefa** – A2: “Muito bem coberto”.

Avaliação + Pista posicional – P: Muito bem, “muito bem coberto”, e depois mais à frente temos outra, que nos diz que a porta de cana estava...

**(Antecipação)** A3: “Fechada”.

Pista semântica + Foco – P: Mesmo fechada, qual será essa palavra que nos indica isso?

**Tarefa** – A4: “Fechada”.

**Tarefa** – A5: “Muito bem fechada”.

Avaliação – P: “Muito bem fechada”, muito bem, E.!

[Aula n.º 11 – P3]

A professora inicia a interação com a apresentação da pista semântica: “...então temos também uma expressão que nos diz que o telhado estava completamente...”, sendo interrompida pela resposta antecipatória: (A1) “Platano!” ai não!”. A professora ignora o engano do aluno, completa a pista semântica e depois realiza o foco: “Coberto de musgo, que expressão será esta, G.?”. O aluno a quem foi dada a vez de elocução realiza a tarefa com sucesso, respondendo: “Muito bem coberto.”. Após a tarefa do G., segue-se a avaliação da professora.

No mesmo enunciado, a professora apresenta uma nova pista posicional e, ao apresentar a pista semântica, o aluno (A3) antecipa a tarefa, proferindo a palavra: “Fechada”. No entanto, a professora ignora esta antecipação, conclui a apresentação da pista semântica e realiza o foco: “Mesmo fechada, qual será essa palavra que nos indica isso?”. A tarefa é realizada por dois alunos que se autosselecionam, na tomada de vez de elocução; o primeiro (A4) realiza a tarefa, indicando o vocábulo: “Fechada” e o segundo (A5), identificando a expressão: “Muito bem fechada”. Após a tarefa, segue-se o movimento de avaliação da professora: “Muito bem fechada, muito bem, E.!”.

(213)

Preparação da frase – P: Na frase seguinte vem o que é que Isabel fez de seguida.

**(Antecipação)** A1: “Devagar”.

Preparação com a leitura da frase – P: E diz-nos assim, “Depois, devagar, esfregou os olhos”.

**(Antecipação)** A2: “Devagar”.

**(Antecipação)** A3: “Esfregou os olhos”!

Pista semântica + Foco – P: Ela fez aqui uma coisa muito calmamente, o que é que foi?

Tarefa – A4: “Devagar”.

Tarefa – A5: “Devagar esfregou os olhos”.

Avaliação – P: O que é que ela fez calmamente? “Esfregou os olhos”, N., muito bem!

[Aula n.º 11 – P3]

Na sequência discursiva *supra*, verificamos a ocorrência de três movimentos antecipatórios, por parte dos alunos, na identificação dos vocábulos. Depois da preparação da frase, pela professora, um dos alunos realiza um movimento antecipatório: “Devagar”. A professora lê a frase e logo outros dois alunos efetuam mais dois movimentos antecipatórios seguidos, por meio de propostas diferentes: “Devagar” e “Esfregou os olhos!”. No entanto, a professora prossegue com a apresentação da pista semântica, a partir da qual realiza o foco ou

pergunta, de modo a que os alunos efetuem a tarefa: (A4) “Devagar.” e (A5) “Devagar esfregou os olhos.”

(214)

**Tarefa** – A1: Professora, vamos realçar?

**Tarefa** – P: Realçam... realçam...

A1: “Pluma”.

P: “Pluma”.

**(Antecipação)** – A2: Então, e o verbo apoderar?

Pista semântica – P: Ainda lá não cheguei, ainda não cheguei lá, ainda não cheguei lá! A.M., calma, calma, calma. A M. está a dizer: então e apoderar? Apoderar? Vamos lá ver. Essa palavra diz-nos, essa palavra que a M. acabou de dizer, e muito bem, diz-nos que os bandidos tomaram posse de algo que não lhes pertencia.

**Tarefa** – A3: “Apoderar”.

[Aula n.º 29 – P1]

Nesta interação, verifica-se um movimento antecipatório, ainda durante a realização da tarefa anterior, efetuado por uma aluna sobre um vocábulo que considera importante no contexto da frase, realizando, por isso, a pergunta: “Então, e o verbo apoderar?”. Depois desta antecipação, a professora apresenta a pista semântica correspondente ao vocábulo referido: “Vamos lá ver. Essa palavra diz-nos, essa palavra que a M. acabou de dizer, e muito bem, diz-nos que os bandidos tomaram posse de algo que não lhes pertencia.”, conduzindo, assim, os alunos à realização da tarefa.

(215)

Pista semântica – P: “Descalços”. Realçamos “descalços”. Depois, há outra, a seguir, que nos indica que eles estavam a pé. Desmontados do cavalo.

**Tarefa** – A1: “Apeados”.

(Avaliação) P: “Apeados”. Muito bem!

**(Antecipação)** – A2: “Seminus e feridos”.

Avaliação – P: Muito bem!

**(Antecipação)** – A3: “Seminus e feridos”.

Pista posicional + pista semântica – P: Depois, logo a seguir, temos outra que nos indica que...

**(Antecipação)** – A4: Estavam “seminus”.

Pista semântica (cont.) – P: Que não tinham roupa. Estavam quase nus.

[Aula n.º 29 D – 1]

Esta sequência interativa apresenta três movimentos antecipatórios dos alunos, depois do movimento avaliativo, pela professora, relativo à primeira tarefa. Um dos alunos (A2) efetua a primeira antecipação: “Seminus e feridos”, tendo esta sido ratificada pela professora. De seguida, o aluno (A3) realiza um novo movimento antecipatório com os mesmos vocábulos, e logo outro (A4) faz o terceiro movimento antecipatório - “Estavam seminus”-, interrompendo a professora logo após a apresentação da pista posicional, denotando, assim, ser desnecessária a pista semântica que se lhe seguia: “Que não tinham roupa. Estavam quase nus.”.

Os movimentos antecipatórios constituem “pistas de contextualização” (Gumperz, [1998], 2002) que indicam ao professor que os alunos não só compreendem as frases e parágrafos, mas também percebem o modo como a atividade de leitura se desenrola.

#### 4.3.2.2.5. *Tarefa*

A Tarefa consiste no movimento que corresponde às respostas dos alunos, ou seja, à identificação do vocábulo ou expressão indicada, por meio das pistas, que depois é realçada com o marcador, na folha de papel, geralmente mediante instrução da professora.

Nas interações que se seguem, tomemos como exemplo a tarefa:

(216)

Pista posicional + pista semântica – P: Na quinta frase, temos aqui que a deixou imóvel, e depois temos, logo a seguir a imóvel temos uma palavra que nos diz que ela ficou sem falar.

**Tarefa** – A1: “Muda”.

**Tarefa** – A2: “Com a boca aberta”.

Pista semântica – P: “Muda”, “muda” e “com a boca aberta”, com a boca aberta já é a forma como Isabel ficou com a boca, mas sem falar é...

**Tarefa** – AA: “Muda”.

Avaliação – P: “Muda”, muito bem! Depois ainda temos outra...

[Aula n.º11 – P3]

Após a apresentação das pistas (posicional e semântica), os alunos realizam a tarefa: (A1) “Muda” e (A2) “Com a boca aberta.”. Uma vez que (A2) não identificou corretamente o vocábulo pretendido, a professora volta a apresentar a pista semântica, de modo para que o aluno (A2) e todos os outros possam realizar a tarefa com sucesso. Na verdade, todos os alunos conseguem realizá-la, como comprova o enunciado proferido, em uníssono, “Muda”.

(217)

Preparação – P: Exatamente, exatamente, muito bem. Então vamos lá ver, a frase que temos a seguir dá-nos a explicação para ela pensar que estava a sonhar, “Pois dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível”.

Pista posicional + pista semântica – Há uma palavrinha nesta frase, mais para o fim da frase que nos diz, que algo aconteceu fora do normal, algo aconteceu de invulgar.

Foco – Qual foi, T.? Qual é essa palavrinha?

**Tarefa** – A: “Extraordinário”.

Avaliação – P: “Extraordinário”, muito bem! Vamos realçar “extraordinária”.

[Aula n.º 18 – P1]

Nesta sequência discursiva, a professora faz a preparação da frase, explicando o seu conteúdo, e procedendo à sua leitura. Depois, apresenta as pistas, a partir das quais realiza o foco ou pergunta, de modo a que o aluno a quem foi dada a vez de elocução efetue a tarefa com sucesso, identificando a palavra: “Extraordinário”, de acordo com as pistas (posicional e semântica) e o foco. Salientamos que, nestas duas sequências, a avaliação da tarefa dos alunos,

de cada uma das professoras é feita de modo semelhante. Ambas realizam atos avaliativos, por meio da repetição do enunciado dos alunos e da expressão “muito bem!”. Na segunda sequência, o ato avaliativo é seguido da instrução da professora que se consubstancia num ato indireto de ordem aos alunos para destacarem com o marcador a palavra identificada: “Vamos realçar “extraordinária””.

Sobre a metodologia usada nestas interações, Rose e Martin explicam:

As the preparation – first of the whole sentence, then of the wording – enables every student to read the words confidently, this question can be addressed to any student, including the weaker readers in the class. Note that the meaning cue is repeated to be completely unambiguous, and the position cue that precedes the question makes it as easy as possible. The aim is to reduce the semiotic load and emotional stress on students, so that they can focus on identifying the wording from the meaning cue. Consequently every student can be equally engaged in the discussion and, most importantly, be affirmed by the teacher. The students’ task is simply to identify the wording in the text.

(Rose & Martin 2012: 156)

Por conseguinte, a tarefa consiste na estratégia de identificação dos vocábulos e expressões, de acordo com as pistas e com o foco ou pergunta da professora. O Quadro 2 coloca em evidência que, na primeira atividade de Leitura Detalhada, quer os alunos da professora cooperante (P1) quer os alunos da professora estagiária (P3) realizaram a tarefa correspondente a cada uma das vinte e sete (27) palavras e expressões.

No que respeita ao sucesso da tarefa, verifica-se que, na Aula n.º 11, da professora estagiária (P3), todas as tarefas foram realizadas com sucesso (27), ou seja, os alunos identificaram corretamente todas as palavras. No entanto, na Aula n.º 18, da professora cooperante (P1), há a registar duas tarefas que não foram bem-sucedidas, ou seja, os alunos identificaram os vocábulos, mas não aqueles que correspondiam às pistas dadas pela professora.

Apesar do sucesso na realização da tarefa relativa à totalidade das expressões e vocábulos, os alunos, na Aula n.º 11, manifestam dificuldade na identificação da expressão: “tinha um ar” e, por isso, depois de cada resposta incorreta, a professora apresenta diversas pistas, que conduzem os alunos ao sucesso. Atentemos na interação:

(218)

Foco – P: E., há qui uma expressão logo no início da frase que nos mostra que a casa parecia alguma coisa, que expressão será essa?

**Tarefa** – A1: Ext...

**Tarefa** – P: Na terceira frase, E.

**Tarefa** – A1: Na terceira?

Foco (repetição) – P: Sim, aqui, começa aqui a terceira frase, há aí uma expressão logo ao início que nos diz que a casa parecia alguma coisa, parecia... vê aí.

**Tarefa** – A1: “Extraordinariamente”.

P: Tinha um ar, o que é que tu achas? Quem ajuda aqui o E.?

**Tarefa** – A1: “Extraordinariamente!”

**Tarefa** – AA: “Extraordinariamente!”

P: Será o extraordinariamente?

**Tarefa** – AA: “Tinha!”

**Tarefa** – A1: E “confortável”.

**Tarefa** – A2: “Tinha um ar extraordinariamente...”

(Repetição da Pista posicional) – P: Um de cada vez! Um de cada vez! Eu vou repetir aquilo que eu disse, há uma expressão LOGO NO INÍCIO da frase que...

**Tarefa** – A3: Ih, não é!

(Repetição da Pista semântica e do Foco) – P: Logo no início da frase que mostra que a casa PARECIA alguma coisa, o que é que é isto de parecer? M.R.?

**Tarefa** – A4: É, como estava...

(Repetição do Foco) – P: É a mostrar como estava, sim, e qual é a expressão na frase que indica o “parecer”? D.?

**Tarefa** – A5: “Sossegado e confortável”.

(Pergunta) – P: Será “sossegado e confortável”?

**Tarefa** – A6: Não, “ex-tra-or-di-na...”

(Pergunta) – P: G.?

**Tarefa** – A7: A expressão?

Pista semântica – P: A expressão que mostra o “parecer”.

**Tarefa** – A7: Parecia extraordinariamente sossegada e confortável.

(Repetição da Pista semântica) – P: Pois, parecia, mas não está aí a palavra “parecia”.

**Tarefa** – A7: “Tinha um ar”.

**Tarefa** – AA: “Tinha um ar!”

[Aula n.º 11 – P3]

A professora apresenta aos alunos uma pista posicional seguida de uma pista semântica e realiza o foco: “E., há aqui uma expressão logo no início da frase que nos mostra que a casa parecia alguma coisa, que expressão será essa?”. O aluno (A1) inicia a tarefa sem sucesso. A professora orienta-o, indicando a frase em estudo, e volta a apresentar uma pista posicional e uma pista semântica, realizando um novo foco: “Sim, aqui, começa aqui a terceira frase, há aí uma expressão logo ao início que nos diz que a casa parecia alguma coisa, parecia... vê aí.”, mas o aluno falha novamente na resposta quando diz “extraordinariamente” e o mesmo acontece com os outros alunos que, em uníssono, dão a mesma resposta.

Então, a professora questiona os alunos: “Será o extraordinariamente?” e repete a pista posicional: “Um de cada vez! Um de cada vez! Eu vou repetir aquilo que eu disse, há uma expressão LOGO NO INÍCIO da frase que...”, e a pista semântica: “Logo no início da frase que mostra que a casa PARECIA alguma coisa, o que é que é isto de parecer? M.R.?”. Esta aluna (A4) realiza a tarefa, respondendo de forma vaga: “É, como estava...”, o que obriga a professora a reorientar o discurso, realizando uma nova pergunta ou foco, dirigido a outra aluna a quem dá a vez elocução: “É a mostrar como estava, sim, e qual é a expressão na frase que indica o parecer? D.?”. Esta aluna (A5) também não identifica a expressão solicitada, levando a professora a perguntar: “Será sossegado e confortável?”. A esta questão, o aluno (A6) que se autosseleciona responde: “Não, ex-tra-or-di-ná...” e, face ao insucesso da tarefa, a professora dá a vez de

elocução ao G. (A7), fornecendo-lhe a pista semântica: “A expressão que mostra o parecer.” A resposta obtida ainda não é totalmente satisfatória: “Parecia extraordinariamente sossegada e confortável” e, por isso, a professora realiza a asserção: “Pois, parecia, mas não está aí a palavra ‘parecia’.” Trata-se de uma pista semântica, cujo sentido é inferido pelo G. e pelos colegas, o que lhes permite alcançar o sucesso da tarefa: “Tinha um ar.”, “Tinha um ar!”. Na Aula n.º 18, da professora cooperante (P1), as duas tarefas sem sucesso correspondem à expressão “tinha um ar”, (à semelhança da Aula n.º 11) e ao vocábulo “extraordinariamente”, que surgem na mesma frase, como revela a interação *supra*.

Como já referimos, há a possibilidade de o relevo que as palavras e expressões da frase em causa (pelo menos, para a tarefa) adquirem para os alunos divergirem do relevo que lhe é dado pela tarefa conduzida pela professora. Na verdade, os alunos ao lerem a frase já antecipam as palavras a realçar, tentando acertar no vocábulo indicado pela professora, como se de um jogo se tratasse. A facilidade de outros momentos da tarefa contrasta com a dificuldade de identificação da expressão (já por si menos usual que a identificação de palavras) como “tinha um ar” acabou por revelar.

Observemos esta sequência discursiva:

(219)

Leitura da frase + Pista semântica – P: “Intacta”, muito bem. Então qual a impressão que a casa dava, causava ao olhar pra ela, eh... umas sensações, uma sensação, eh... qual será essa sensação? Vamos ver, diz assim: “E tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável”, não é? Então vamos lá a ver, a casa parecia, o que é que nos indica... qual é o aspeto, da casa?

**Tarefa** – AA: Estava...

Pista posicional + pista semântica + Foco – P: Qual é a palavra da frase, logo no início da frase, que nos dá a indicação do aspeto, da forma como a casa se parecia, M.?

**Tarefa** – A1: “Extraordinariamente”.

**Tarefa** – P: Não, “e tinha um ar”! Muito bem, a casa parecia, tinha um aspeto, “tinha um ar”, vamos realçar.

**Tarefa** – A2: “Tinha um ar”?

Avaliação + Pista posicional + Pista semântica – P: “Tinha um ar”! Muito bem, “tinha um ar”, vamos realçar, já vamos ver o resto, e depois, logo a seguir, há uma palavra que, que nos mostra que a casa estava muito tranquila, tinha um ar muito, tranquila, muito, tinha um ar muito cómodo.

**Tarefa** – A3: “Sossegado”.

**Tarefa** + Avaliação + Foco/Pergunta – P: Muito, muito, dá-nos uma intensidade, “extraordinariamente”, e vamos sublinhar, vamos realçar “extraordinariamente”. Muito bem, sim, senhor. E então vamos lá a ver, tínhamos visto que a casa tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável. Quais são, qual é neste caso a palavra que nos diz que a casa era tranquila, calma?

**Tarefa** – AA: Sossegado.

[Aula n.º 18 – P1]

Verificamos que, no primeiro enunciado, a professora faz a preparação da frase: “Então

qual a impressão que a casa dava, causava ao olhar pra ela, eh... umas sensações, uma sensação, eh... qual será essa sensação? Vamos ver, diz assim...”. Procede à sua leitura: *E tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável*. Depois, apresenta uma pista semântica, por meio do enunciado “Então vamos lá a ver, a casa parecia” e realiza o foco/pergunta: “o que é que nos indica... qual é o aspeto, da casa?” A tarefa é efetuada por vários alunos, mas sem sucesso. Deste modo, a professora apresenta uma pista posicional, com a indicação da posição da palavra na frase, e de uma pista semântica sobre o seu significado, por meio de um ato de pergunta: “Qual é a palavra da frase, logo no início da frase, que nos dá a indicação do aspeto, da forma como a casa se parecia, M.?” O insucesso da tarefa da aluna (A1) ao identificar o vocábulo “Extraordinariamente”, leva a professora a assinalar o erro e a indicar a expressão correta e os seus significados: “Não, ‘e tinha um ar’! Muito bem, a casa parecia, tinha um aspeto, tinha um ar, vamos realçar.”. Em vez de apresentar novas pistas para que os alunos consigam realizar cabalmente a tarefa, a professora dá a resposta, como geralmente faz nas aulas que não integram o programa *R2L*.

No que respeita à segunda atividade, o Quadro 2 revela que os alunos da professora estagiária (P2) realizaram a tarefa correspondente às quarenta e três (43) palavras e os alunos da professora cooperante (P1), para a totalidade dos quarenta e três (43) vocábulos, realizaram a tarefa relativa a quarenta e dois (42).

Quanto ao sucesso da tarefa, verifica-se que, na Aula n.º 17, da professora estagiária (P2), todas as tarefas foram realizadas com sucesso (43), ou seja, os alunos identificaram corretamente todas as palavras. Apesar do sucesso na realização da tarefa relativa à totalidade dos vocábulos e expressões, os alunos, na Aula n.º 17, manifestaram dificuldade na identificação das palavras “densa” e “logo”, razão pela qual, depois de cada resposta incorreta, a professora apresenta diversas pistas, que conduzem os alunos ao sucesso.

Na Aula n.º 29, da professora cooperante (P1), há a registar uma tarefa que não foi bem-sucedida, ou seja, os alunos identificaram um vocábulo, mas não aquele que correspondia às pistas fornecidas pela professora. Face ao insucesso da tarefa, a professora cooperante (P1) não apresentou novas pistas conducentes ao sucesso dos alunos, tendo dado a resposta, como habitualmente faz nas aulas que não integram o programa *R2L*, (à semelhança do que aconteceu na primeira atividade de Leitura Detalhada), como exemplifica a interação:

(220)

Leitura da frase + Pista semântica + Foco – P: Verifica se ele sublinhou bem. Agora, “Obedecendo a um sinal”. Vamos lá ver, houve uma ordem, à qual todos obedeceram, é uma ordem pré-estabelecida, combinada. Qual é?

**Tarefa** – A1: É um sinal.

**Tarefa** + Pista semântica (Pergunta) – P: “OBEDECENDO”, realçam “obedecendo”. E então, qual foi, então, qual o, a indicação de que eles todos sabiam que ao mesmo tempo tinham que saltar das árvores?

**Tarefa** – A2: “Um sinal”.

Avaliação – P: “Um sinal”, muito bem. Realçam “sinal”.

[Aula n.º 29 – P1]

Nesta sequência, a professora lê a frase, apresenta uma pista semântica e realiza o foco para que os alunos efetuem a tarefa. Todavia, um dos alunos (A1) realiza a tarefa sem sucesso, pelo que a professora, em vez de fornecer novas pistas, apresenta a resposta: “OBEDECENDO”, realçam “obedecendo”, passando, de seguida, à indicação de uma pista semântica relativa a outro vocábulo, por meio da realização de uma pergunta: “E então, qual foi, então, qual o, a indicação de que eles todos sabiam que ao mesmo tempo tinham que saltar das árvores?”.

Na Aula n.º 34, da professora cooperante (P1), também há a registar uma tarefa que não foi bem-sucedida. Perante o insucesso da tarefa, a professora cooperante (P1) não apresenta uma nova pista, mas dá início à resposta para que os alunos a possam concluir com sucesso, como geralmente procede, nas aulas que não integram o programa *R2L*, como denota a sequência discursiva que se segue:

(221)

Pista posicional + Foco – P: Pronto está sublinhado agora não riscam, deixam estar. Pronto e agora ainda, no final desse vocábulo. No final da frase temos um vocábulo que indica a configuração. A forma em que os dois muros...

**Tarefa** – A1: Estavam.

**Tarefa** – P: “Faziam um...”?

**Tarefa** – A2: “Ângulo”.

[Aula n.º 34 – P1]

As sequências discursivas *supra* ilustram ainda a tendência da professora cooperante (P1) em iniciar os enunciados por meio de atos ilocutórios de pergunta, tendo, por isso, de recorrer a reformulações para indicar as pistas posicionais e semânticas através de asserções mais facilitadoras da tarefa dos alunos. Os rituais discursivos, na sala de aula, durante muitos anos de prática letiva, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, baseados na estrutura triádica IRF ou IRE, constituem alguns obstáculos na implementação da metodologia da Leitura Detalhada, designadamente, no que respeita à apresentação de pistas, apesar de terem sido devidamente preparadas e planificadas.

Na verdade, “previous research (eg. Milburn & Culican 2003) indicates that changing



habituated patterns of classroom talk is difficult, even when teachers accept the rationale underpinning *R2L* (Culican, 2007: 10).

De acordo com a autora, o Ciclo de Interação Apoiada (*Scaffolding Interaction Cycle*)

is similar in many respects to the IRE pattern. Both patterns are triadic in what they consist of three main moves: an initiating move by the teacher, a response by the student and an evaluating move by the teacher. Both patterns are highly teacher-directed in that the teacher controls the turn-taking and has ultimate jurisdiction over what will be accepted as an appropriate response. However, there are differences in the Scaffolding Interaction Cycle which, though subtle, have significant consequences for the way the teacher-student interaction unfolds. These differences lie chiefly in the structuring of the initiating move.

(Culican, 2007: 12).

No padrão IRE, o movimento inicial é, geralmente, uma pergunta e a autora considera que “It is the centrality of the question as the primary initiating move that the Scaffolding Interaction Cycle in *R2L* seeks to change” (Culican, 2007: 13). Fazer perguntas que os alunos não estão preparados para responder “adds to cognitive load and increases the stress experienced by the learner, often reinforcing negative learner identity and a sense of failure” (Culican, 2007: 13). Com o objetivo de preparar os alunos para o sucesso da aprendizagem da leitura (e da escrita), Acevedo e Rose (2007) consideram que “we first need to understand the nature of the task we are asking of them. So our starting point for teaching literacy is with the tasks involved in it” (Acevedo & Rose, 2007: 2).

#### 4.3.2.2.6. Avaliação, Ratificação, Reforço positivo

Após a tarefa de identificação das palavras, a estrutura do discurso da aula, na implementação da Leitura Detalhada, integra o passo em que o professor dá o retorno ou *feedback* aos alunos, por meio de Avaliação ou Ratificação das respostas, acompanhando estes gestos discursivos com Reforço positivo. Em relação a este, designado como “Affirmation”, Rose e Martin (2012) realçam o seu papel, considerando que “the stronger the affirmation, the better it can make students feel about their success, which sharpens their attention and engagement” (Rose & Martin 2012: 156). Constituem exemplos de Avaliação/Reforço positivo (“Affirmation”) as expressões destacadas, nos enunciados:

(222)

Preparação da frase – P: Vamos ler primeiro a frase: “Isabel ajoelhou-se no chão e com cuidado, abriu a porta”.

Pista posicional + pista semântica – Então nas primeiras, numa das primeiras palavras da frase, eu tenho o que Isabel fez,

Foco – o que é que foi, B.?

Tarefa – A1: “Ajoelhou-se”.

**Avaliação/Ratificação/Reforço positivo** – P: “Ajoelhou-se”, muito bem.

[Aula n.º 18 – P1]

(223)

**Avaliação** – P: Ah! **Muito bem, sim senhor**. Afinal estavas a ouvir-me, eu é que pensava que não.

Preparação da frase – Muito bem, e a frase seguinte, diz-nos exatamente a reação de Isabel a olhar pra dentro da casa, vamos lá a ver: “Aquilo que viu deixou-a imóvel e muda, com a boca aberta, com os olhos esbugalhados e as mãos erguidas e abertas no ar”.

Pista posicional + Pista semântica – Vamos lá a ver, nesta frase, mais ou menos no início, temos uma palavra que nos indica como a Isabel ficou, ela ficou sem se mexer,

Foco – qual é a palavra, D.?

Tarefa – A: “Imóvel”.

**Avaliação/Ratificação** – P: “Imóvel”, então “imóvel” significa...

A: Quieta.

**Avaliação/Ratificação/Reforço positivo** – P: Quieta! Isso, parada! Muito bem, G.! Muito bem, R.! Sim senhor! “imóvel”, quieta, parada, e se calhar ainda arranjáramos outros sinónimos, vamos ver. E diz-nos que ficou também, sem falar!

Tarefa – AA: “Muda”!

Tarefa – P: “Muda”, ela ficou muda, uma pessoa...

Tarefa – A: Que não fala.

**Avaliação/Ratificação** – P: Exatamente.

[Aula n.º 18 – P1]

(224)

Pista semântica – P: Ela fez aqui uma coisa muito calmamente, o que é que foi?

Tarefa – A1: “Devagar”.

Tarefa – A2: “Devagar esfregou os olhos”.

**Avaliação/Ratificação** – P: O que é que ela fez calmamente? “Esfregou os olhos”, N., muito bem!

Tarefa – A3: Mas também teve que, então se foi calmamente também teve de fazer devagar.

**Avaliação/Ratificação** – P: Exatamente! Temos aquilo que ela fez e a forma como ela fez.

Temos esfregou os olhos e esfregou os olhos de uma maneira... bruta?!

A3: Não!

[Aula n.º 11 – P3]

(225)

Preparação da frase + Leitura da frase+ Pista semântica + Foco – P: Três. Muito bem. Então vamos passar para a outra frase a seguir, que nos vai dizer aquilo que aconteceu aos cães que não foram atingidos. Então vou ler a frase. “Os outros três fugiram aterrorizados e desapareceram ganindo entre os arvoredos.” Agora prestem atenção. Há uma palavra que nos indica então o que fizeram então os outros três cães. Qual é essa palavra P.?

Tarefa – A: “Fugiram”.

**Avaliação/Ratificação** – P: Sim senhor. Muito bem! Sublinham então “fugiram”.

Aula n.º17 – P2]

(226)

Preparação da frase + Leitura da frase + Pista semântica – P: Breve, curta. Bom, muito bem! Ainda... Chiii! Ainda ficamos a saber... ficamos a saber, na frase seguinte, o que os bandidos fizeram aos cavaleiros. E agora oiçam com muita atenção, oiçam com muita atenção! E diz-nos assim a seguinte frase: “Num abrir e fechar de olhos, os vinte salteadores cercaram, derrubaram, desarmaram os sete cavaleiros”. Reparem lá bem, há uma

expressão... oiçam lá! Há uma expressão, que é mesmo uma expressão muito usada na nossa língua que nos diz que aconteceu muito rapidamente.

Tarefa – A: “Num abrir e fechar de olhos”.

Tarefa – P: “Num abrir e fechar de olhos”. Realçam essa expressão, importantíssima. Tudo junto, “num abrir e fechar de olhos” É uma expressão única, portanto é tudo junto. “Num abrir e fechar de olhos”.

(Interpelação) – A: Professora?

(Resposta) – P: Sim.

(Pergunta) – A: A expressão quer dizer o quê?

(Resposta/explicação) + Pista semântica – P: Quer dizer que é muito rapidamente. Nós abrimos e fechamos os olhos tão depressa que nem damos conta, não é? Muito bem. Depois... OIÇAM. Depois, temos uma palavrinha que nos indica que os salteadores rodearam, fizeram uma roda à volta dos cavaleiros.

Tarefa – A: “Cercaram”.

**Avaliação/Ratificação** – P: “Cercaram”. Ótimo. Muito bem.

[Aula n.º 29 – P1]

Os atos avaliativos que constituem a Avaliação, a Ratificação ou Reforço positivo (“Affirmation”) são realizados pela professora, por meio da repetição da resposta do aluno, como, por exemplo: “ajoelhou-se”, “imóvel”, “quieta”, “esfregou os olhos”, “Num abrir e fechar de olhos”, “cercaram” e de expressões ou asserções exclamativas: “Muito bem! Sim senhor!”, “Sim senhor. Muito bem!” “Exatamente!”, “Ótimo”, entre outras. Segundo Rose e Martin (2012), a avaliação “actively engages all students in the discussion” (Rose & Martin, 2012: 156), pois o sucesso alcançado de forma generalizada incentiva todos à participação. Por outro lado, o contacto próximo e específico com as palavras, associadas ao seu significado e sentido no texto “enables every student to read the words with comprehension, although they may be well beyond their independent reading competence” (Rose & Martin, 2012: 156).

O Quadro 2 indica que, logo na primeira atividade de Leitura Detalhada, quer a professora cooperante (P1) quer a professora estagiária (P3), no trabalho sobre o excerto relativo ao encontro com o anão, realizam sempre o movimento de avaliação/ratificação da tarefa dos alunos correspondente aos vinte e sete (27) vocábulos e expressões. No que respeita à segunda atividade, no trabalho sobre o excerto da batalha, quer a professora cooperante (P1) quer a professora estagiária (P2), realizam sempre o movimento de avaliação/ratificação da tarefa dos alunos, correspondente aos quarenta e três (43) vocábulos e expressões identificadas, no total dos quarenta e três (43) vocábulos e expressões selecionadas no excerto. Na terceira atividade de Leitura Detalhada, no trabalho sobre o excerto do sítio do tesouro, a professora cooperante (P1) também realizou sempre o movimento de avaliação/ratificação da tarefa dos alunos correspondente aos vinte e seis (26) vocábulos e expressões.

Constituindo a avaliação uma estratégia discursiva que integra a estrutura triádica ou sequência instrucional tripartida da aula de Português, ela integra-se no conjunto dos movimentos mais complexos ou desenvolvidos, mas bastante estruturados, da interação pedagógica própria da atividade da Leitura Detalhada. A avaliação ou a ratificação e o reforço positivo constituem mecanismos discursivos ou estratégias de envolvimento conversacional e, simultaneamente de envolvimento emocional, na interação da sala de aula.

#### 4.3.2.2.7. *Elaboração*

Na Leitura Detalhada, na sequência do sucesso generalizado alcançado na tarefa de identificação, sucesso que contou com o apoio ou preparação por parte do professor, na interação, surge o passo correspondente ao desenvolvimento ou aprofundamento da aprendizagem por sobre essa base: o passo ou movimento que consiste na Elaboração (“Elaboration”). Trata-se de um passo pedagógico que amplia o conhecimento lexical “by defining words and structures” (Rose & Martin, 2012: 157), em relação ao contexto da frase. Para além disso, as elaborações, segundo Rose e Martin:

guide students to infer connections across the text, and to interpret the context. These principles apply at all ages, from young children up. Any text worthy of Detailed Reading will involve inferential and interpretative levels of meanings that are scaffolded in elaborations, even where the literal wordings are apparently transparent.

(Rose & Martin, 2012: 158).

Deste modo, a elaboração constitui uma estratégia pedagógica relevante para a interação dos participantes na aula de Português. De acordo com o Quadro 2, quer a professora cooperante (P1) quer a professora estagiária (P3), nas respetivas aulas em análise, realizaram a elaboração na totalidade dos vocábulos e expressões identificadas (27), na primeira atividade de Leitura Detalhada. Na segunda atividade, a professora cooperante (P1) realizou a elaboração na totalidade dos vocábulos e expressões identificadas (43), enquanto a professora estagiária efetuou a elaboração em trinta e nove (39) palavras e expressões identificadas, no total dos quarenta e três (43) vocábulos ou expressões. A ausência de elaboração em quatro palavras (“descalços”, “apeados”, “seminus” e “feridos”) pode dever-se à escassez de tempo para o cumprimento da planificação da aula, uma vez que se tratava de um excerto mais difícil do que o excerto da primeira atividade, e os alunos ainda tinham de realizar a Reescrita Conjunta, constituindo esta uma atividade que requer muito tempo para a sua concretização.

O Quadro 4 apresenta a amplitude de tipos de elaboração que foram mobilizados nas aulas da primeira atividade de Leitura Detalhada (Aulas n.º 11 e n.º 18), sobre o mesmo excerto do “Encontro

com o anão”, nas aulas da segunda atividade (Aulas n.º 17 e n.º 29), sobre a mesma passagem, à qual se designou “A batalha” e, na aula da terceira atividade (Aula n.º 34), sobre o excerto intitulado “O sítio do tesouro”. Esta aula foi realizada apenas pela professora cooperante (P1).

Quadro 4 – Tipos de elaborações concretizadas nas atividades de Leitura Detalhada

Ativ. de Leitura Detalhada		1. <sup>a</sup> LD		2. <sup>a</sup> LD		3. <sup>a</sup> LD	<i><b>Total</b></i>
Professor		P1	P3	P1	P2	P1	
Tipos de Elaboração	Sinonímia	28	8	15	19	17	<b>87</b>
	Antonímia	1	0	1	0	2	<b>4</b>
	Paráfrase	8	13	22	16	6	<b>130</b>
	Inferencial	25	17	5	5	7	<b>59</b>
	Interpretativa	1	3	17	10	8	<b>39</b>
	Gramatical	13	20	13	9	10	<b>65</b>
	L. não verbal	1	0	0	1	3	<b>5</b>
	Onomatopeias	1	0	0	1	0	<b>2</b>
	Exemplos	2	1	4	3	2	<b>12</b>
	Vivências	3	2	2	1	4	<b>12</b>

O Quadro 4 revela que, nas aulas em causa, as professoras recorrem a um leque alargado de relações para desenvolverem a aprendizagem, a partir das palavras e expressões que estiveram em foco, designadamente a sinonímia, a antonímia, a paráfrase, a realização de asserções e questões inferenciais, de asserções e perguntas interpretativas, e da mobilização do conhecimento gramatical.

Para além destes tipos de elaboração, ocorrem também elaborações por meio da linguagem não-verbal (gestos), de onomatopeias, de exemplos concretos e da ligação a vivências ou experiências de vida. Estas ocorrências, relativas às três atividades de Leitura Detalhada, revelam que está presente, nas elaborações conduzidas pelas três professoras, a ativação de conteúdos gramaticais, que foram objeto de aprendizagem e que, deste modo, são reaplicados e consolidados.

As elaborações não se limitam ao discurso do professor, mas são conduzidas em interação. Estas estratégias são geradoras de longas sequências discursivas interlocutivas e interacionais, como denota a sequência *infra*, que integra os diversos movimentos ou estratégias características da Leitura Detalha, na qual destacamos a elaboração:

(227)

Preparação da frase – P: Há uma palavra, uma expressão, neste caso, uma expressão, perto do fim, qual é a palavra que nos diz o modo como a Isabel se moveu?

A: (...)

Leitura da frase – P: Está nesta frase R., “Isabel ajoelhou-se no chão e, e com cuidado abriu a porta”.

Foco – Como é que ela abriu? Ajoelhou-se e como é que ela abriu a porta?

Tarefa – AA: Com cuidado.

Tarefa – P: “Com cuidado”, essa expressão “com cuidado” indica-nos, a forma muito cuidadosa como ela abre a porta, e já vamos ver porquê, sublinhamos, perdão, regista... realçamos “com, com...”

Tarefa – AA: “cuidado”.

Tarefa – P: “Com cuidado”, a expressão “com cuidado”, “com cuidado”, a expressão “com cuidado”, tudo junto, “com cuidado”.

Tarefa – A: Tudo junto?

**Elaboração** Avaliação – P: Sim, exatamente.

**Gramatical Elaboração** – Então, o verbo ajoelhar-se, vem de que palavra? Que eu agora não me recordo... ajoelhar?

**Elaboração** – A: Ajoelhar.

**Elaboração** – A: Joelho!

**Elaboração** – P: Esta palavra é formada a partir de uma outra...

**Elaboração** – A: Joelho!

**Elaboração** – P: Joelho, muito bem! Ajoelhou-se. Exatamente, vem da palavra joelho, vem do nome joelho, o verbo ajoelhar-se deriva da palavra joelho, que é um nome, o nome joelho,

e agora temos aqui, “com cuidado”, temos um advérbio de modo, que vamos falar dele mais à frente, que significa, cuidadosa...

**Elaboração** – A: ...mente.

**Elaboração Sinonímica** **Elaboração** – P: Cuidadosamente, com cuidado, com cautela, cautelosamente, e até com receio,

– ela estava com receio de quê?

**Elaboração** – A: Que estava lá qualquer coisa lá dentro.

**Elaboração** – P: Ela abriu a porta com cuidado, ela estava com receio de quê?

**Elaboração** – A: Que estivesse alguém lá.

**Elaboração Inferencial** **Elaboração** – A: Que já estivesse, dentro...

**Elaboração** – P: Estava com medo se calhar que a porta até... partisse.

**Elaboração** – A: Soltasse.

**Elaboração** – P: Se soltasse, partisse, não é? Com cuidado.

**Elaboração** – A: Com cuidado a abrir a porta.

- Elaboração Inferencial** **Elaboração** – P: Exatamente. E agora por que é que Isabel se ajoelhou no chão? Eu posso abrir uma porta sem me ajoelhar, porquê, M.?
- Elaboração** – A: A porta era muito pequena.
- Elaboração** – P: Porque a porta era pequenina, porque a casa por sua vez era pequenina, porque ela...
- Elaboração** – A: Era nas raízes.
- Elaboração** – P: Tinha sido construída com que objetivo?
- Elaboração** – A: Para um anão.
- Elaboração** – A: Para um anão.
- Elaboração** – P: Para um anão.
- Elaboração** – A: Também era nas raízes.
- Elaboração** – P: Para ser habitada por anões, hã?
- Elaboração** – A: Também era nas raízes do carvalho.
- Avaliação** – P: Muito bem!
- Elaboração** – A: Por isso está junto ao chão.
- Elaboração** – P: A casa foi construída...
- Elaboração** – A: Junto ao chão.
- Elaboração** – P: Junto...
- Elaboração** – A: às raízes da árvore, no tronco.
- Elaboração** – P: No tronco, ao fundo do tronco, junto ao chão, como diz a S., já, exatamente, como é que as raízes se formavam?
- Elaboração** – A: Formavam pequenas cavernas.
- Elaboração** – P: Formavam pequenas cavernas, e era aí nessas pequenas cavernas, nas raízes ao fundo do tronco...
- Elaboração** – A: que ela fez a casa.
- Elaboração** – P: que ela fez a casa, por isso, ela tinha de se ajoelhar, não era F.? Era ou não? O que é que eu disse, F.?
- Elaboração** – A: (...) que ela abriu a porta, tinha de se ajoelhar, para abrir a porta.

[Aula n.º 18 – P1]

Nas trocas conversacionais desta sequência, estão presentes três tipos de elaboração: gramatical, sinonímica e inferencial. A elaboração por meio da inferência permite desenvolver nos alunos a capacidade inferencial, fundamental para a leitura e a compreensão leitora. De acordo com Rose e Martin (2012), os significados literais são acessíveis através das palavras na frase ou da imagem na página (Rose & Martin, 2012: 144), enquanto “Inferential meanings are recoverable from other parts of the text – preceding or following sentences, pages, sections or images” (Rose & Martin, 2012: 144).

A interpretação também está presente na elaboração com vista ao aprofundamento da capacidade interpretativa dos alunos. Observemos a interação que se segue:

(228)

**Elaboração Interpretativa**

**Elaboração** – P: Podes pôr, faz (...). Então, e vamos pensar por que é que ela terá esfregado os olhos, será que era porque estava com sono?

**Elaboração** – A: Pensava que estava a sonhar.

**Elaboração** – A: Ó stora!

**Elaboração** – A: Pensava que era a sonhar.

**Elaboração** – P: Não, só, devagar e esfregou.

**Elaboração** – A: Murmurou.

**Elaboração** – P: L.! Esfregou os olhos porquê?

**Elaboração** – A: Porque...

**Elaboração** – P: Porque estava com sono?

**Elaboração** – A: Não, pensou que estava a sonhar.

**Elaboração** – P: Nós esfregamos os olhos normalmente quando estamos com sono.

**Elaboração** – A: Não.

**Elaboração** – P: Então?

**Elaboração** – A: Estava surpreendida.

**Elaboração** – P: Estava surpreendida e esfregou os olhos.

**Elaboração** – A: Pra ver se era verdade.

**Elaboração** – A: Pra ver se não estava a imaginar.

**Elaboração** – P: Pra ver se era verdade, muito bem, I.! Muito bem! Então esfregou os olhos pra ver melhor, pra ver se era verdade mesmo, aquilo que estava a acontecer. Ó G., tu estás a ficar com as mãos todas azuis. Depois na frase seguinte aparece logo, o quê? Continuamos a... a... saber aquilo que a Isabel fez.

[Aula n.º 11 – P3]

A professora inicia a elaboração por meio de uma pergunta interpretativa, ativando nos alunos o “conhecimento enciclopédico” ou conhecimento que detêm do mundo: “Então, e vamos pensar porque é que ela terá esfregado os olhos, será que era porque estava com sono?”, dando origem a uma sequência discursiva alargada, na qual os alunos se autosselecionam e apresentam as suas respostas, de acordo com as suas vivências ou experiências de vida. A meio desta interação, a professora realiza outra pergunta interpretativa através de uma asserção declarativa com valor indireto de pergunta: “Nós esfregamos os olhos normalmente quando estamos com sono.”, com o objetivo de levar mais alunos a participarem na interação, apresentando as suas intervenções, de acordo com a sua interpretação. Destacamos algumas das respostas que evidenciam a capacidade interpretativa dos alunos: “Estava surpreendida.”, “Pra ver se era verdade.” e “Pra ver se não estava a imaginar.”.

É por meio da elaboração interpretativa que a professora orienta os alunos para a compreensão dos significados, ativando o conhecimento enciclopédico ou o “saber compartilhado” pelos interactantes. Ou seja, “Interpretative meanings require application of the reader’s experience or values to interpret what is going on” (Rose & Martin, 2012: 144).

A interação *infra* apresenta a elaboração interpretativa, a elaboração inferencial e a elaboração por meio de exemplos:



(229)

- Elaboração Interpretativa** Avaliação – P: “Espreitavam”, muitíssimo bem!  
**Elaboração** – P: Espreitavam, portanto, eles estavam encarrapitados nas árvores, essas árvores tinham uma folhagem densa, e eles estavam a fazer o quê?  
**Elaboração** – A: Estavam a espreitar.  
**Elaboração** – P: A espreitar. A espreitar quem?  
**Elaboração** – A: Os caçadores.
- Elaboração Inferencial** **Elaboração** – P: Os caçadores. Então porque é que eles estavam... porque é que eles estavam lá, escondidos na copa das árvores? R.?  
**Elaboração** – A: Porque queriam-se apoderar-se dos cavalos e queriam tirar as coisas que...  
**Elaboração** – P: Isso mesmo, o objetivo deles era...  
**Elaboração** – A: A riqueza.  
**Elaboração** – A: Roubar.  
**Elaboração** – A: Uma armadilha.  
**Elaboração** – P: Exatamente, eles estavam-lhes a fazer uma armadilha, queriam roubá-los.  
**Elaboração** – A: Uma emboscada.  
**Elaboração** – P: Uma emboscada, muito bem! Então, quais eram as intenções que a S. acabou de dizer?  
**Elaboração** – A: Uma emboscada.  
**Elaboração** – P: Era roubarem-lhes os objetos valiosos e os seus...?  
**Elaboração** – A: Cavalos.  
**Elaboração** – P: Cavalos. Muito bem! Muito, muito bem. Então, já vimos que encarrapitados, quer dizer...? PENDU...  
**Elaboração** – A: ...rados.
- Elaboração por meio de exemplos** **Elaboração** – P: Pendurados, ou EMPOLEIRADOS. Quando a galinha está no poleiro, o que é que isso quer dizer?  
**Elaboração** – A: Que ela está em cima...  
**Elaboração** – P: Que ela está em cima de algum tronco, de alguma coisa, não é? Muito bem. Não está no chão. Então, os bandidos estavam encarrapitados, empoleirados, pendurados lá em cima nas árvores, muito bem! E agora, na frase seguinte...

[Aula n.º 29 – P1]

Os movimentos de elaboração sinonímica, inferencial, interpretativa, gramatical e outros tipos de elaboração, como exemplos e vivências, constituem estratégias discursivas (Gumperz [1982], 2002) promotoras da participação ativa dos alunos e da interação pedagógica, com vista a uma efetiva aprendizagem da língua portuguesa. Por conseguinte, a elaboração constitui um mecanismo discursivo ou “dispositivo conversacional” (Almeida, 2012a) facilitador da aquisição da competência lexical, da consolidação e aprofundamento do conhecimento metalinguístico, e do desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos. As sequências interativas *supra* revelam que, na atividade de Leitura Detalhada, a elaboração constitui uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento da interação, na aula, na medida em que “the teacher engages students interactively in elaborations” (Rose & Martin, 2012: 158).

As atividades de Leitura Detalhada implementadas no âmbito do programa *R2L*, nas aulas de Português, constituem dispositivos de sequencialização discursiva promotoras do trabalho interpretativo e do cálculo das inferências conversacionais que estão na base das coerências semântico-pragmáticas inter e intradiscursivas e do ‘envolvimento conversacional’ (Gumperz, [1982], 2002), no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão leitora. Os atos de discurso indiretos e as estratégias conversacionais que integram a Leitura Detalhada, analisadas na sequencialidade do discurso, na aula, constituem práticas discursivas ritualizadas, por meio das quais, professora e alunos assumem “as suas *identidades*” (Almeida, 2012a: 27) e os seus “papéis discursivos” (Almeida, 2012a: 30), na coconstrução da aprendizagem.

#### 4.3.2.3. A interação na atividade de Reescrita Conjunta

A atividade de Reescrita Conjunta (“Joint Rewriting”) surge na sequência do trabalho desenvolvido na Leitura Detalhada e consiste na tarefa de reescrever colaborativamente, na turma, a passagem trabalhada. A proximidade ao texto original pode ser variável, estando em foco quer questões de conteúdo, quer questões de linguagem. De acordo com os autores do programa *R2L* (Rose, 2012a,b; Rose & Martin, 2012), no caso dos textos pertencentes ao género das histórias, cujo objetivo sociocomunicativo é envolver o leitor, está em relevo a linguagem utilizada pelos escritores para o alcançar. A apreensão pelos alunos das características da linguagem encontrada no texto constitui um objetivo de aprendizagem, pretendendo-se que o aluno desenvolva a capacidade de a ela recorrer nos seus próprios textos. Para isso, a realização da atividade de reescrita constitui, por si, um apoio, pois não confronta os alunos com toda a complexidade da tarefa de escrita de um texto – uma vez que o texto original fornece padrões de linguagem e, em relação a ele, podem ser mantidos aspetos como a organização estrutural e também aspetos de conteúdo, que se mantenham. A realização da atividade em conjunto permite alargar o leque de possibilidades a considerar para a decisão textual (Barbeiro, 1999) e, na proposta da metodologia *R2L*, conta com a orientação e apoio por parte do professor, para essa tomada de decisão. Como chama a atenção D. Rose, a atividade de Reescrita Conjunta “can be a highly complex activity, which the teacher must guide the students through” (Rose, 2012b: 18). O facto de a escrita ser conjunta e o papel de orientação desempenhado pelo professor tornam proeminente a dimensão da interação, também nesta atividade proposta pelo programa *R2L*.

O papel de orientação é uma função exigente, pois inclui a vertente de desencadear ou suscitar o aparecimento de propostas, de gestão da existência de uma multiplicidade de

propostas, implicando uma tomada de decisão ou escolha entre alternativas, mas também de resolução de situações de impasse originadas pela ausência de propostas implicando o fornecimento de pistas para o seu aparecimento, podendo mesmo implicar a apresentação de propostas próprias que desbloqueiem o processo. Para que o professor possa desempenhar esse papel, tendo “a good idea of what to look for and how to talk about it” (Rose, 2012b: 18), durante a atividade de Reescrita Conjunta, um instrumento de preparação consiste na elaboração, num momento prévio à aula, da sua própria versão da reescrita da passagem textual. A sua experiência de reescrita reforçará a sua consciência das dificuldades enfrentadas pelos alunos, para além de concretizar vias possíveis de formulação a dar ao texto.

Na atividade de Reescrita Conjunta, os alunos recorrem aos padrões linguísticos e textuais do excerto original, relembrando o sentido das palavras e das frases, explicitado na Leitura Detalhada, de modo a serem capazes de escrever, de acordo com os parâmetros de reescrita estabelecidos, a sua versão da história, em conjunto, sob a orientação da professora. Para colmatar eventuais dificuldades nas frases mais difíceis, Rose (2012b) considera que o professor deve ajudar os alunos, fornecendo-lhes novas ideias, ajustando-as à história e explicando os motivos das alterações propostas, bem como expandir ou explicitar as ideias dos alunos, de modo a tornar o texto mais rico (Rose, 2012b: 19).

Durante a atividade de reescrita, uma vez que o novo texto a reescrever utiliza “almost the same language patterns as the passage for *Detailed Reading*” (Rose, 2012b: 19) é importante que os alunos tenham uma cópia do excerto em suporte papel, ou a projeção do excerto no ecrã, para que todos o possam ler e consultar sempre que a professora a ele se refira durante o processo de Reescrita Conjunta. Por outro lado, a presença do excerto, tal como resultou da atividade da Leitura Detalhada, como em foco, por se encontrarem realçadas, as palavras e expressões que foram objeto de atenção e de explicitação nesta atividade. O trabalho realizado anteriormente constitui um patamar de apoio para a reescrita, uma vez que algumas das relações estabelecidas anteriormente poderão ser reativadas na reescrita.

A análise das interações discursivas dos participantes, professora e alunos, na Reescrita Conjunta, incide sobre as aulas n.º 11 e n.º 18 das professoras P3 e P1, n.º 17 e n.º 29 das professoras P2 e P1, respetivamente e ainda sobre a Aula n.º 34 da professora P1. Nas aulas em causa, a atividade de Reescrita Conjunta foi realizada na segunda parte da aula, na sequência da atividade de Leitura Detalhada, realizada durante a primeira parte. Tendo como referência o proposto por Rose (2012, a, b), o texto seria escrito no quadro pelos alunos, à vez, possibilitando

que todos participem, incluindo os alunos mais fracos. No entanto, as três professoras (P1, P2 e P3) optaram por registrar elas próprias, no quadro, o texto elaborado, em vez de solicitarem esta tarefa aos alunos, por se tratar de uma atividade com características diferentes das atividades anteriormente realizadas, no âmbito da expressão escrita. Além disso, a disponibilidade para a realização desta atividade pedagógica é limitada pelo espaço temporal da aula, o que condicionou as referidas professoras na opção a tomar.

Sob a orientação da professora, os alunos dão início à atividade de Reescrita Conjunta, em grupo turma, apresentando sugestões para a redação das frases, com base no excerto do texto original sobre que incidiu a atividade de Leitura Detalhada. Após a produção de cada parágrafo do texto, e depois das reformulações e retificações propostas pelos participantes, na tarefa de reescrita, os alunos copiam-no para a folha de registo, própria para o efeito. Na parte esquerda da folha, junto à margem, ao lado do espaço para escrita do texto, os alunos dispunham de um espaço para registar a organização estrutural do texto (etapas e fases).

A análise procura evidenciar as estratégias conversacionais utilizadas, com vista à coconstrução do novo texto, por meio desta atividade pedagógica. Estarão em foco, eixos como o recurso à metalinguagem e metadiscorso, uma vez que a atividade implica referir e falar sobre a linguagem e o texto que se encontra em (re)construção, a geração de propostas neste processo de reescrita colaborativa, a procura e consideração de diferentes formulações, a reorientação e a reformulação do discurso e a dimensão de negociação e de tomada de decisão, sobre as propostas formuladas a integrar na reescrita. Estes eixos ou dimensões incluem estratégias de avaliação, ratificação e elaboração que também estarão em relevo no discurso dos participantes.

Antes de orientar o foco para a análise na interação desses eixos específicos, começamos por, no Quadro 5, apresentar os resultados gerais da análise quanto à autoria das propostas (segundo os participantes Alunos (A) ou Professor (P), quanto à avaliação realizada pelo professor que pode recair sobre as propostas dos alunos, e quanto à presença da proposta na versão final do texto reescrito, considerando as propostas dos alunos e dos professores. Recorde-se que as aulas Au11 e Au18, conduzidas respetivamente pelas docentes P3 e P1, incidiram sobre o mesmo excerto (o episódio do encontro com o anão da obra *A floresta*) e tiveram por base a mesma planificação.

As aulas Au17 e Au29, orientadas respetivamente pelas professoras P2 e P1, recaíram sobre a mesma passagem (o episódio de “A batalha” da obra *A floresta*) e também tiveram por base a mesma planificação. Deste modo, é possível apreender eventuais diferenças entre as professoras

na condução das atividades de Reescrita Conjunta. A Aula n.º 34 foi conduzida pela professora P1, tendo incidido no episódio designado “O sítio do tesoiro” da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen em referência, não tendo sido trabalhado por nenhuma das professoras estagiárias, uma vez que, na data da sua leção, estas docentes já tinham concluído a prática pedagógica.

Os resultados do Quadro 5 mostram que uma proporção significativa (cerca de 72%, em média) das propostas apresentadas na interação posta em prática na primeira, segunda e terceira atividades de Reescrita Conjunta tem como autores os alunos. Contudo, o papel do professor não exclui a necessidade de realizar esta função, como mostra o facto de a restante quarta parte das propostas ser da autoria das próprias professoras. Repare-se que, apesar de o excerto e a planificação relativos a cada uma das atividades, assim como os pontos em foco para a reescrita, resultantes da primeira e da segunda Leitura Detalhada, serem os mesmos, o número de propostas em cada aula (Au11 e Au18), (Au17 e Au29) e (Au34) são diferentes. Na verdade, a professora cooperante (P1), como evidenciará adiante, na subsecção relativa à geração das propostas, dá bastante relevo ao alargamento do leque de possibilidades a considerar para a reescrita do excerto.

Quadro 5 – Autoria, avaliação das propostas dos alunos pela professora e presença na versão final

Propostas		Au11	Au18	Au17	Au29	Au34	Total	
		P3	P1	P2	P1	P1		
Autoria (A vs. P)	A(lunos)	60 (75%)	88 (74%)	123 (79%)	98 (64%)	38 (67%)	<b>407 (72%)</b>	
	P(rofessora)	20 (25%)	31 (26%)	32 (21%)	54 (36%)	19 (33%)	<b>156 (28%)</b>	
	<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>119</b>	<b>155</b>	<b>152</b>	<b>57</b>		
Avaliação das propostas de A por P	Positiva	2	6	30	38	20	<b>96 (24%)</b>	
	Negativa	10	4	5	7	6	<b>32 (8%)</b>	
	Possível	17	1	6	2	9	<b>35 (9%)</b>	
	∅	31	77	28	6	3	<b>238 (58%)</b>	
Presença na versão final (A vs. P)	Sim	A	17	21	31	38	19	<b>126 (31%)</b>
		P	16	21	14	18	10	<b>79 (51%)</b>
	Parcial	A	6	5	14	10	4	<b>39 (10%)</b>
		P	2	2	11	10	4	<b>42 (27%)</b>
	Não	A	37	62	34	24	20	<b>242 (59%)</b>
		P	2	9	1	2	3	<b>48 (31%)</b>

Na primeira atividade de Reescrita Conjunta, esta professora (P1) apresenta 26% das propostas ou formulações enquanto a professora P3 (professora estagiária) apresenta 25% mas, na segunda atividade, esta diferença amplia-se de forma significativa, pois a professora P1 (professora cooperante) apresenta 36% das formulações enquanto a professora P2 (professora estagiária) realiza 21%. Na terceira atividade, levada a cabo apenas pela professora P1 (professora cooperante), verifica-se que as propostas apresentadas por esta professora atingem os 33% do total das propostas formuladas. A formulação de propostas pela professora tem a função de ajudar os alunos a ultrapassarem dificuldades/bloqueios que surjam na interação, ou para fornecer recursos linguísticos desconhecidos dos alunos ou que estes não conseguem mobilizar, de modo a que texto venha a ter a elaboração desejada.

O elevado número de propostas/formulações apresentadas pela professora cooperante (P1), nas três atividades de Reescrita Conjunta, deve-se, em grande medida, à sua longa prática letiva. Se por um lado a sua experiência pedagógica não lhe permite o distanciamento necessário em relação às estratégias tradicionais usadas anteriormente para a aplicação desta nova metodologia, intervindo com frequência para formular propostas, antecipando-se, assim, às dificuldades dos alunos, por outro lado, essa experiência permite-lhe, a partir das suas propostas, criar espaços de ampla interação entre todos os interlocutores (alunos-alunos e alunos-professor), favorecendo o surgimento de contributos válidos dos alunos. Os resultados relativos às cinco aulas em análise colocam em evidência uma ampla participação dos alunos nas atividades, situando-se entre dois terços e três quartos das propostas ou formulações apresentadas.

Por conseguinte, as propostas da professora mobilizam novas formulações dos alunos, permitindo-lhes uma participação ativa na coconstrução do conhecimento literário. Além disso, criam situações de ampla interação, na aula, geradoras de forte envolvimento conversacional, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

As propostas dos alunos submetem-se à apreciação ou avaliação por parte do professor. Essa avaliação pode ser claramente positiva, recebendo a adesão das professoras, a proposta pode ser considerada como possível, embora não necessariamente a única ou a que recolhe a preferência das professoras, ou a avaliação pode ser negativa, o que se manifesta pela rejeição da proposta por parte das professoras. Na interação, em relação a muitas propostas, pode não haver a manifestação de uma avaliação (representado no quadro por  $\emptyset$ ), o que geralmente pode corresponder a uma rejeição. Os resultados mostram que esta última situação predomina, na primeira atividade, sendo bastante evidente na professora P1 (aula Au18).

Na segunda e terceira atividades de Reescrita Conjunta, a não ocorrência de uma avaliação regista um número bastante inferior em relação à primeira atividade, uma vez que a avaliação ou *feedback* é conjugado com a dinâmica de apresentação de propostas/formulações. As formulações alternativas implicam a dimensão avaliativa, explícita ou implícita, cabendo ao professor o papel de avaliador e de orientador do processo de participação dos alunos, embora não exclusivamente, uma vez que os alunos também são chamados para a tomada de decisão. A avaliação das propostas é, por conseguinte, uma estratégia conversacional fundamental no processo de Reescrita Conjunta, pois imprime à aula uma ampla atividade interacional.

Em relação à versão final, verifica-se uma presença efetiva das propostas dos alunos. Cerca de metade das propostas que são adotadas totalmente teve os alunos como autores, sendo a outra metade da autoria das professoras. Este resultado comprova o desnível de estatutos entre professor e alunos. De facto, apesar de representarem um número bastante menor, as propostas da professora têm mais força, sendo geralmente adotadas para a versão final. Em muitos casos, culminam e fecham o processo de procura ou refletem o facto de os alunos não terem conseguido chegar à proposta pretendida, pelo que é a professora a formulá-la.

É o estatuto de professor que lhe confere o papel de conduzir, apreciar e apresentar propostas, razão pela qual, as suas formulações têm maior probabilidade de presença, no texto final. No entanto, verifica-se que, mesmo as propostas das professoras não são adotadas na sua totalidade e integram-se no processo de procura e consideração de alternativas, o que é mais evidente no caso da professora P1 (aula Au18).

A análise dos resultados manifesta um número de formulações bastante superior às que encontraremos no texto final, evidenciando a riqueza de recursos linguísticos mobilizados na Reescrita Conjunta, pelo amplo número de respostas ou formulações consideradas. As múltiplas intervenções de alunos e professora, na *coconstrução de sentido* no decurso desta atividade, colocam em evidência a dinâmica interlocutiva e interativa dos participantes, no contexto de ensino-aprendizagem. A multiplicidade de propostas apresentadas, quer por iniciativa dos alunos quer por solicitação da professora acentuam o carácter amplamente interativo da atividade de Reescrita Conjunta, no contexto interacional de “experiência partilhada” (“shared experience”) (Martin, 1999: 126).

A dimensão interativa da interação conversacional, assente na perspectiva de que a conversação é uma “produção conjunta” (Almeida, 2012a: 217), coloca a ênfase no “papel activo do alocutário que interpreta e dá forma ao discurso do locutor” ou, dito de outro modo, o

alocutário é “um co-locutor [que] realça a co-construção do discurso realizada pelos participantes na interação” (Almeida, 2012a: 217).

#### 4.3.2.3.1. *A dimensão metalinguística e metadiscursiva*

Na atividade de Reescrita Conjunta, o foco incide sobre a linguagem, que é objeto de procura e de decisão quanto à formulação que lhe vai ser dada na versão reescrita da passagem. Tratando-se de uma coconstrução, torna-se necessário que os participantes partilhem propostas e a sua apreciação sobre elas, o que implica uma dimensão metalinguística e metadiscursiva, ou seja a referência às unidades da língua que estão em foco, com vista à decisão, e ao discurso, de um modo geral, a construir naquele texto e no contexto da tarefa. A tomada do texto original como base e a ligação à atividade de Leitura Detalhada ativa a referência metalinguística não apenas à linguagem presente nas propostas apresentadas pelos alunos ou professor, mas também à linguagem que está no texto e que esteve presente na Leitura Detalhada realizada anteriormente. Nesta subsecção, iremos analisar a manifestação e gestão, na interação, dessa dimensão metalinguística e metadiscursiva.

Decidimos iniciar a análise pelo longo excerto seguinte, correspondente à parte inicial da concretização da primeira atividade de Reescrita Conjunta levada à prática, pois permite evidenciar a condução da atividade com ligação ao texto original e à Leitura Detalhada, para além das manifestações relativas à dimensão de referência metalinguística e metadiscursiva, propriamente ditas. Trata-se da reescrita conduzida pela professora estagiária P3, na sequência da Leitura Detalhada do episódio do encontro com o anão, no capítulo terceiro de *A floresta*. Tratando-se de uma atividade no âmbito da leitura integral de uma obra literária, em que está em foco apenas uma passagem específica, a decisão foi no sentido de proceder à reescrita sem alteração de parâmetros textuais ligados ao Campo, ou seja, mantiveram-se na reescrita o conteúdo, as personagens, os eventos, centrando-se a reescrita na apreensão de padrões de linguagem evidenciados no texto e que os alunos deveriam tentar manter segundo o mesmo nível de elaboração linguística, apresentado pelo texto original.

(230)

P: Ó G.! Tou sempre a interromper a aula por tua causa. Na última aula estavas tão bem, vamos lá continuar como estavas na última aula. Então pra já vamos colocar só estes dois pontos porque aqui no quadro não temos muito espaço. Então, como é que começa o texto? “Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria”. Como é que nós podemos fazer esta frase de outra forma? Reescrever esta frase?

A: Stora, posso?

P: Nós tínhamos sublinhado que palavras, nesta frase?

AA: “Sorriu”.



- AA: “De alegria”  
 P: “Sorriu” e “de alegria”, então por exemplo...  
 A: Pode ser assim.  
 P: Outra, outra forma de escrever a frase, F.!  
 A: Isabel chegou em frente do tronco velho e sorriu, e sorriu de alegria.  
 P: Mas assim não estás a substituir nem o sorriu nem a alegria.  
 A: Mas o que é que pode ser substituído?  
 A: Ficou contente.  
 P: Pode ser ficou contente.  
 A: Posso dizer? Posso... ?  
 P: Diz lá, N., podes trocar a ordem que quiseres.  
 A: Chegou em frente do velho tronco, o...  
 P: Não? Quem é que quer ajudar aqui o N.?  
 A: Eu!  
 A: Eu!, eu! eu!  
 A: Não, a sério, baralhei-me bué.  
 A: Ah! Já sei.  
 P: Estamos na primeira frase.  
 A: “Sorriu”, “alegria”  
 A: “Sorriu de alegria quando chegou em frente do velho tronco”.  
 P: Mas estamos a utilizar na mesma o sorriu e alegria.  
 A: Quando chegou em frente do velho tronco, em frente do velho tronco sorriu de alegria.  
 P: Mas não estamos a substituir “sorriu de alegria”.  
 A: É pa substituir.  
 A: Quando chegou em frente do velho tronco, posso substituir as duas? Mas quando chegou em frente do velho tronco... agora como é que era? De alegria era...  
 P: O que é que nós falámos em alegria? Falámos em felicidade, ficou feliz.  
 A: O velho tronco.  
 A: Em ficou feliz.  
 A: E contente.  
 A: E contente.  
 A: Não não era isso, de alegria é que era feliz, “sorriu” é que não me lembro.  
 A: É riso.  
 P: (...) consegues pensar? R.!  
 A: Quando chegou em frente do velho tronco riu de contente.  
 P: Riu de contente, por exemplo, pode ser.  
 A: Ou de felicidade.  
 P: Ou riu de felicidade, e para nós não começarmos, e para nós não começarmos aqui o nosso texto por “mas”, podemos por exemplo utilizar ao chegar junto, ou quando chegou junto do velho tronco.  
 A: Ao chegar em frente do velho tronco, Isabel ficou contente.  
 P: Ficou contente, mas podemos...  
 A: Ó stora...  
 P: Podemos utilizar o sorriu do R.  
 A: Ó professora, ou então...  
 P: O riu.  
 A: Mas tem de ser mesmo a ... dentro? Podíamos pôr por exemplo, pulou de felicidade!  
 P: Não, não, não precisamos aqui do pulou, vamos então usar o que o F. disse, F., como é que tu disseste?  
 A: Ao chegar em frente do velho tronco Isabel ficou contente.  
 A: Ficou contente? Não faz muito sentido.  
 A: Faz sim.

P: Não faz sentido? Se ela sorriu de alegria é sinal de que ficou contente, não? Ao chegar junto, do velho, já já vamos falar, do velho tronco, F.?

A: Ficou contente.

P: Ficou contente.

A: Ou ficou muito contente.

P: Ficou contente? Ficou muito contente? Vamos pôr muito contente. Ficou muito contente.

A: Estamos a usar grau superlativo.

P: De...?

A: Absoluto, analítico.

AA: Analítico.

[Aula n.º 11 – P3]

A dimensão metadiscursiva enquadra a tarefa, quando a professora delimita o que nela se pretende, logo em relação ao enunciado “Então, como é que começa o texto? *Mas quando chegou em frente do velho tronco, sorriu de alegria*. Como é que nós podemos fazer esta frase de outra forma? Reescrever esta frase?” e dirige a atenção dos alunos para as palavras que estiveram em foco na Leitura Detalhada e que foram realçadas: “Nós tínhamos sublinhado que palavras, nesta frase?”. A partir daí, para o desenvolvimento da tarefa, fica instaurada a necessidade de referir as próprias unidades da língua que vão ser consideradas, quer as que estão presentes no texto, quer as que são propostas para o reformular ou reescrever.

A referência é feita mobilizando metalinguagem que é utilizada de forma corrente, designadamente na vida escolar e na aula de Português, mesmo quando não está em causa o contexto de descrição gramatical, como é ilustrado nesta passagem pelos termos metalinguísticos *frase* e *palavra*, e, sobretudo, é feita através do recurso à utilização metalinguística dos próprios termos, como também já foi encontrado por Barbeiro (1999, 2012), em estudos que também tiveram por base a escrita colaborativa. Deste modo, a enunciação dos termos refere-se essencialmente a eles próprios, enquanto unidades assinaladas no texto original, explicitadas na Leitura Detalhada ou suscetíveis de serem utilizadas na reescrita do texto. Constituem exemplos desta utilização as referências a “sorriu” e “alegria” na intervenção da professora: “Mas assim não estás a substituir nem o sorriu nem a alegria”, na qual a própria forma verbal “sorriu” surge nominalizada, antecedida do determinante artigo definido “o”. Esta utilização é recorrente ao longo do excerto.

Apesar de a descrição gramatical não ser ampliada, de um modo quase generalizado, na interação, sendo a identificação e referência às unidades assegurada pela utilização metalinguística das próprias palavras, o facto de as palavras ou expressões linguísticas constituírem o foco da atenção e da decisão pode fazer emergir essa vertente de descrição gramatical. É o que acontece na última parte do excerto, quando um aluno afirma: “Estamos a

usar grau superlativo.” A esta observação do aluno, segue-se a integração por parte da professora desta intervenção no discurso de aprendizagem, solicitando o completamento da descrição. Perante a enunciação incorreta, mas logo retificada, do aluno: “Absoluto, analítico”, são também vários colegas que procedem à reiteração da correção: “Analítico”.

Num outro ponto da atividade, mais adiante, o mesmo aluno (que manifesta habitualmente um interesse elevado pela aprendizagem gramatical), para além da identificação do tempo verbal, ao enunciar a terminologia “Pretérito imperfeito, não é?”, explicita o valor do pretérito imperfeito como fundamento para a sua utilização no contexto discursivo em causa, o que é ratificado pela professora através do regulador vocal “Hum hum.”, na interação seguinte.

(231)

P: A porta de cana continuava também...

A1: Fechada, um bocadinho fechada.

A2: Bem fechada.

P: Bem fechada, muito bem!

A3: A porta de cana, continuava, é melhor continuava, é.

P: Continuava...

A3: Pretérito imperfeito, não é?

P: Hum hum.

A3: Estava a acontecer.

P: Exatamente, continuava bem fechada.

[Aula n.º 11 – P3]

Os comentários metadiscursivos estão presentes no discurso da professora também quando refere a possibilidade de alteração da ordem, no excerto (230): “Diz lá, N., podes trocar a ordem que quiseres.” ou quando reforça a necessidade de substituir determinadas palavras ou expressões: “Mas estamos a utilizar na mesma o sorriu e alegria.”, “Mas não estamos a substituir ‘sorriu de alegria’?”. Também no discurso dos alunos se encontra esta vertente, estabelecida em relação à tarefa e ao seu contexto: “É pa substituir.”, “... posso substituir as duas?”, “Não não era isso, de alegria é que era feliz, ‘sorriu’ é que não me lembro.” Risso e Jubran, (1998) consideram que o metadiscorso “por inscrever o produto verbal na situação enunciativa que o instaura, estabelece-se como uma das evidências dessa integração entre enunciado e enunciação” (s/p.). O metadiscorso consiste num “movimento de auto-reflexividade, pela qual o ‘fazer’ discurso é referenciado no próprio discurso” (Risso & Jubran, 1998: s/p.).

O discurso presente na interação da Reescrita Conjunta comporta, assim, dois planos: o plano do discurso que se está a elaborar, que é o texto que ficará escrito, e o plano do discurso entre os participantes que toma o plano anterior como objeto de apreciação e decisão, assumindo um carácter eminentemente metadiscursivo. A apreciação metadiscursiva não é exclusiva da professora, sendo realizada também pelos alunos e podendo ser contraditada por outros alunos e

pela professora, tal como acontece na sequência (230), A: “Ficou contente? Não faz muito sentido.” / A: “Faz sim.” / P: “Não faz sentido? Se ela sorriu de alegria é sinal de que ficou contente, não?”. Estes enunciados constituem-se como comentários metadiscursivos, isto é, incidem sobre a linguagem e sobre o seu valor ou adequação no contexto em causa.

Na sequência seguinte, a dimensão metadiscursiva emerge igualmente, por meio da procura de um determinado nível de elaboração para o discurso, que se traduz na apresentação da proposta, por parte da professora de uma palavra menos frequente: “Vamos pôr aqui uma palavra mais difícil.”. Em contraste com o termo indicado por um aluno “Coçou”, a própria professora avança com o termo “friccionar”, o qual recebe reações de surpresa por parte dos alunos “A: Ih!” / A: Ó stora...”. O facto de ser um termo pouco frequente ativa no discurso a função metalinguística (Jakobson, 1963), relativa à explicitação da própria linguagem, a qual é introduzida sob a forma de pergunta “Friccionar, friccionar é o quê?” a que a própria professora dá a resposta: “É esfregar.”. A indicação de friccionar ativa num aluno a relação com outras utilizações, outros contextos de uso: “É para fazer fogo, não é?”, que a professora integra ou recupera para o discurso, ampliando o contexto de utilização face à que serve de referência para a reescrita do texto: “Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.”. A ativação de relações, na dimensão metalinguística, é ativada dentro da própria língua, quando um aluno estabelece a relação com a palavra “fricção”, através da paráfrase “Fazer fricção”, relação que é retomada adiante na sequência.

A dimensão metadiscursiva que faz recair a escolha na palavra, pelo facto de ser pouco frequente, é reiterada pela professora no momento de estabelecer a decisão e de passar à fase de escrita da frase no quadro: “então vamos lá a utilizar uma palavra nova que depois vamos escrever ali, friccionou, os... vem de friccionar, exatamente, os olhos.”. Nesta intervenção, prossegue a manifestação da vertente metalinguística, ao estabelecer-se a ligação da forma verbal “friccionou” com a forma do infinitivo, geralmente utilizada para referenciar o verbo “vem de friccionar, exatamente”.

(232)

P: Então, finalmente, pouco a pouco, por exemplo. O que é que ela fez aos olhos?

A1: Esfregou-os.

P: Esfregou os olhos, outra palavra pra esfregar?

A2: Ó stora...

P: Vamos pôr aqui uma palavra mais difícil.

A3: Coçou.

P: Friccionar.

A4: Ih!

A2: Ó stora...

P: Friccionar, friccionar é o quê? É esfregar.  
 A5: É pra fazer fogo, não é?  
 P: Por exemplo, vocês também aprenderam isso em História.  
 A5: Fazer fricção.  
 A6: Stora, assim? *Faz o gesto de friccionar.*  
 P: Exatamente.  
 A7: A frase: “Ficou assim por alguns instantes” também faz parte do que aconteceu junto à casa.  
 P: Faz, ainda faz parte do que aconteceu [junto] à casa.  
 A8: Fricção.  
 P: Finalmente, pouco a pouco, então vamos lá a utilizar uma palavra nova que depois vamos escrever ali, friccionou, os... vem de friccionar, exatamente, os olhos. Com quê?  
 A9: Com as mãos.  
 P: Com as mãos.  
 [Aula n.º 11 – P3]

Os comentários metadiscursivos que vão surgindo da parte da professora em relação às palavras propostas podem constituir estratégias que visam a reflexão dos alunos sobre o próprio discurso em construção, reorientando-o de modo a que as expressões linguísticas façam sentido para a criação de um texto coerente. Não raro, os comentários metadiscursivos realizam-se por meio de atos ilocutórios de pergunta, denotado no enunciado: “Totalmente serena é capaz de se aplicar mais às pessoas, não?”, presente no excerto seguinte:

(233)

A1: Eu tenho uma ideia.  
 P: Qual é a ideia?  
 A1: A casa estava totalmente serena.  
 P: Nós tínhamos visto...  
 A2: Estava serena.  
 P: Totalmente serena é capaz de se aplicar mais às pessoas, não?  
 [Aula n.º 11 – P3]

O movimento do termo para a explicitação metalinguística encontrado em (232) para “friccionar” (“Friccionar, friccionar é o quê? É esfregar”) não é o único possível. Estabelecendo a relação com a aprendizagem realizada na Preparação para a Leitura e Leitura Detalhada, na passagem seguinte, a professora parte da explicitação para a solicitação do termo: “(...) depois aquela palavrinha que nós escrevemos aqui ontem, que significava que estava de boca aberta”. Esta solicitação obtém a resposta pretendida dos alunos (AA): “Boquiaberta.”, logo ratificada pela professora, a que se segue a reiteração da explicitação por parte de um aluno (A1): “Significa de boca aberta.”.

(234)

P: É imóvel. Calada, depois aquela palavrinha que nós escrevemos aqui ontem, que significava que estava de boca aberta.  
 AA: Boquiaberta.  
 P: Boquiaberta!

A1: Significa de boca aberta.

[Aula n.º 11 – P3]

Por conseguinte, a dimensão metalinguística serve para referir as palavras quer do texto original, quer as consideradas na construção conjunta da reescrita, mas também são utilizadas, quer pelos alunos, quer pelo professor para alargar e consolidar a aprendizagem, no domínio da descrição gramatical e no domínio da aquisição e desenvolvimento lexical.

#### 4.3.2.3.2. *A dimensão de geração de propostas*

Para além do enquadramento metadiscursivo, dado pelos objetivos da atividade e pelo modelo em que o texto original se constitui, a professora ativa estratégias com o propósito de suscitar o aparecimento de propostas e de assegurar a construção da reescrita do texto.

Observemos o excerto que se segue:

(235)

P: Não consigo, bom, pronto pronto pronto, vamos lá a ver, vamos lá a ver, agora vamos prestar atenção, “Mas quando chegou em frente do velho tronco sorriu de alegria”, vamos lá a ver, este “mas” aqui poderia ser omitido, não era? Então como é que vamos dizer, de uma outra forma? Como é que vamos escrever de outra forma? M., sugere lá! Vamos todos sugerir, eu agora não vou dizer A, B ou C, vamos todos em conjunto dar sugestões.

[Aula n.º 18- P1]

No início da atividade, a professora chama a atenção dos alunos, incentivando-os para a sua participação ativa, na tarefa: “vamos lá a ver, vamos lá a ver, agora vamos prestar atenção”. De seguida, informa-os sobre os procedimentos a seguir, de modo a que todos apresentem as suas sugestões, para a reescrita do texto: “Vamos todos sugerir, eu agora não vou dizer A, B ou C, vamos todos em conjunto dar sugestões.”. A tendência da professora para dar a vez de elocução aos alunos manifesta-se no enunciado: “M., sugere lá!”, que logo reformula, colocando em evidência o recurso aos “rituais discursivos” do discurso pedagógico fora do âmbito da metodologia *R2L* e a dificuldade na introdução da estratégia de Reescrita Conjunta.

As propostas de vocábulos ou frases a integrar no novo texto, de um modo geral, são feitas pelos alunos mas, no decurso da atividade, sempre que estes revelam dificuldades, é a professora que os auxilia, gerindo as propostas, apresentando as suas propostas que são depois complementadas com intervenções dos alunos e apresentando propostas completas, de forma a serem aceites pelos alunos e reescritas no novo texto, como se exemplifica, na interação que se segue:

(236)

P: Olha aqui um ponto final, olha ali o ponto final, e a casa como é que estava? Que ar tinha a casa? Que aspeto tinha a casa? Reparem, reparam, reparam no realce que vocês têm na frase seguinte “e tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável”, vão dizer isto de outra forma.

A1: Eu tenho uma ideia.

P: Qual é a ideia?

A1: A casa estava totalmente serena.

P: Nós tínhamos visto...

A2: Estava serena.

P: Totalmente serena é capaz de se aplicar mais às pessoas, não?

A3: Eu, eu, a casa tinha um ar imensamente, confortável e calmo.

A: Imensamente.

A: Confortável, confortável já estava lá.

A: Imensamente.

A: Confortável era igual ao que lá estava.

P: Imensamente?

A: Ai, não!

A: E constante?

A: Sereno.

P: E se nós puséssemos...?

A: Confortável e aconchegado.

P: E se nós puséssemos tudo estava, tudo estava, calmo e, e ...

A: Sereno.

A: Cómodo.

P: Cómodo, quem é que disse cómodo? Muito bem.

A: Tudo estava perfeito.

P: Ou porque é que nós não dizemos, a casa parecia em vez de estarmos a pôr estava outra vez? A casa parecia, cómoda e sossegada, ou tinha um, aspeto, mas vamos pôr parecia. *Escreve no quadro.*

A: E aconchegante? Também era um...

P: Sim, também era um, a casa parecia...

A: Ó professora.

P: Chi! Calma e, até podemos dizer muito cómoda, não era?

A: Sim.

P: Podemos acrescentar, muito cómoda, damos uma certa intensidade, e para além de, e se fizéssemos uma dupla adjetivação aqui também? Calma, púnhamos ali uma vírgula, muito cómoda e, a casa quase parecia a convidar alguém a entrar, não é verdade? Como é que se diz uma casa ou uma sala muito cómoda, que nos convida a entrar?

A: Atraente.

A: Atraente?

A: Perfeito.

P: Que nos convida! Con-vi-da-tiva, a casa parecia, calma, então vamos tirar o “e” e pôr uma vírgula, muito cómoda e convidativa, pode ser?

A: Cómoda e convidativa.

P: Cómoda, confortável e convidativa que nos convidava a entrar, Isabel eh... Isabel ajoelhou-se, no chão e com cuidado abriu a porta, vamos lá, vamos avançar, Isabel ajoelhou-se, Isabel...

[Aula n.º 18 – P1]

Na geração de propostas, cabe à professora o papel de conduzir o processo por meio de estratégias comunicativas, uma das quais é a realização de perguntas focadas no texto em estudo,

como demonstra o enunciado: “(...) e a casa como é que estava? Que ar tinha a casa? Que aspeto tinha a casa?” As indicações que a professora vai fornecendo constituem estratégias discursivas para que os alunos se centrem no excerto original realçado a cores e, a partir dele, ativem o conhecimento prévio e façam propostas de alteração ou substituição vocabular em relação às palavras realçadas com o marcador, como no enunciado: “Reparem, reparem, reparem no realce que vocês têm na frase seguinte *e tinha um ar extraordinariamente sossegado e confortável*, vão dizer isto de outra forma.”. A intervenção do aluno (A1): “Eu tenho uma ideia.” revela alguma inibição que logo desaparece quando a professora realiza um ato ilocutório de pergunta: “Qual é a ideia?”, surgindo não só a proposta do aluno (A1): “A casa estava totalmente serena.”, mas também a de (A2); “A casa estava serena”.

No entanto, a professora não se limita a conduzir os alunos para geração de propostas. Na verdade, também a professora realiza propostas que são complementadas com intervenções dos alunos, como denota o e enunciado: “E se nós puséssemos tudo estava, tudo estava, calmo e, e ...” “Serenoso”/ “Cómodo.”, sendo a última proposta ratificada e avaliada pela professora, ao enunciar: “Cómodo, quem é que disse cómodo? Muito bem.”. Mas a apresentação de propostas completas, pela professora, isto é, que não necessitam de ser complementadas com as propostas dos alunos, também é frequente na atividade de reescrita. Atentemos no modo como a professora faz uma proposta deste tipo: “Ou porque é que nós não dizemos, a casa parecia em vez de estarmos a pôr estava outra vez? A casa parecia, cómoda e sossegada, ou tinha um, aspeto, mas vamos pôr parecia.”. A aceitação por parte dos alunos é expressa através do sinal de aprovação “Sim” que consiste num “regulador verbal” de manifestação de acordo (cf. Almeida, 2012a: 229). À aceitação da proposta, segue-se uma nova sugestão da professora: “(...) e até podemos dizer muito cómoda, não era?” e um novo ato confirmativo por parte dos alunos.

A professora não só apresenta propostas mas também procede à sua explicitação, como comprova o enunciado: “Podemos acrescentar, muito cómoda, damos uma certa intensidade, e para além de, e se fizéssemos uma dupla adjetivação aqui também? Calma, púnhamos ali uma vírgula, muito cómoda e, a casa quase parecia a convidar alguém a entrar, não é verdade? Como é que se diz uma casa ou uma sala muito cómoda, que nos convida a entrar?”. Uma vez que não obtém dos alunos o vocábulo pretendido, a professora explicita: “Que nos convida!” e logo depois enuncia: “Con-vi-da-tiva, a casa parecia, calma, então vamos tirar o “e” e pôr uma vírgula, muito cómoda e convidativa, pode ser?”. A aceitação está implícita no enunciado de um aluno: “Cómoda e convidativa.”, que a professora repete, explicando o sentido do terceiro vocábulo:



“Cômada, confortável e convidativa que nos convidava a entrar”. Esta asserção coloca em evidência que a professora alarga ou amplia o leque de possíveis formulações a ter em consideração para a reescrita do excerto.

Apesar de constituírem um número bastante mais reduzido, as propostas apresentadas pela professora têm mais força do que as propostas formuladas pelos alunos, sendo decisivas, no sentido em que, geralmente, são selecionadas para integrar a versão final do texto. Esta proposta da professora culmina e fecha o processo de procura de propostas e evidencia o facto de os alunos não terem conseguido chegar à proposta pretendida, pelo que é a professora a formulá-la.

Atentemos na sequência que se segue:

(237)

P: Então continuando, “calada, boquiaberta”, depois aparecem “os olhos esbugalhados” e nós podemos dizer o quê?

A1: Eh...

A2: Muito abertos.

P: Ficou com os olhos arregalados, por exemplo.

[Aula n.º 11 – P3]

No desenvolvimento da atividade de reescrita, a professora faz uma intervenção na qual resume as propostas apresentadas e centra-se na parte do enunciado que integra um vocábulo que pretende ver substituído e, por isso, dirige-se aos alunos, solicitando propostas, por meio do enunciado que comporta uma asserção e um ato de pergunta: “(...) depois aparecem os olhos esbugalhados e nós podemos dizer o quê?”. O aluno (A2) apresenta a sua sugestão “Muito abertos.” que, implicitamente, não é aceite pela professora uma vez que logo apresenta a sua proposta: “Ficou com os olhos arregalados, por exemplo.”. O vocábulo “arregalados” já tinha sido trabalhado na atividade de Leitura Detalhada, razão pela qual, a professora o propõe e o inclui na reescrita. Esta sequência discursiva coloca em evidência que a proposta da professora “olhos arregalados” se sobrepõe à do aluno “Muito abertos”, não porque a proposta seja incorreta, mas porque não integra os vocábulos trabalhados na Leitura Detalhada e que correspondem ao sentido do texto. Por conseguinte, cabe à professora a tomada de decisão sobre as propostas apresentadas.

As indicações da professora orientam os alunos para gerarem propostas/formulações com base num conjunto de vocábulos estudados em contexto, na Leitura Detalhada, e de outros vocábulos aos quais recorre visando especificar e/ou ampliar o sentido do texto reescrito. Por conseguinte, o discurso da professora, na atividade de reescrita, tem uma dupla função, a de orientar os alunos na ativação do conhecimento prévio para a apresentação de formulações por

meio de indicações precisas e a de apresentar as suas próprias propostas para serem complementadas com as dos alunos ou propostas definitivas para serem aceites como válidas na reescrita. As propostas/formulações da professora revelam-se de especial importância, no processo de reescrita, não só porque orientam os alunos na geração de propostas, mas também porque explicitam o sentido das propostas que apresenta, o que permite aos alunos compreenderem a razão pela qual são sugeridas, aceitando-as como válidas.

O facto de a professora também se assumir como participante na Reescrita Conjunta é comprovado pelo recurso muito frequente da primeira pessoa englobante, como nos enunciados em (235): “vamos lá a ver, vamos lá a ver, agora vamos prestar atenção”, ou em (236): “E se nós puséssemos...?”, “Ou porque é que nós não dizemos”, “Como é que se diz uma casa ou uma sala muito cómoda, que nos convida a entrar?”. Trata-se de uma estratégia discursiva de aproximação aos alunos e de envolvimento na atividade de coconstrução de um novo texto e, por isso, constitui uma estratégia de “envolvimento conversacional”.

Na Reescrita Conjunta, os atos de pergunta da professora não têm como objetivo principal as respostas com vista à avaliação dos alunos, no processo de aprendizagem, mas visam essencialmente a explicitação de novos vocábulos, para os integrarem no texto a reescrever, em conjunto, por todos os alunos da turma, fazendo uso do léxico, das expressões linguísticas e das estruturas sintáticas aprendidas, nas aulas anteriores. Por conseguinte, a realização de perguntas consiste numa estratégia discursiva, à qual a professora recorre, para orientar os alunos na seleção do léxico e no uso da língua, no âmbito da expressão escrita, baseada nos géneros textuais.

Além do recurso frequente à metalinguagem e ao metadiscorso, a professora realiza movimentos antecipatórios para preparar e apoiar os alunos durante o processo de reescrita, ou seja, procede à explicitação, preparando os alunos acerca da frase ou do parágrafo seguinte.

Os movimentos antecipatórios de explicitação, pela professora, em relação ao que vai ser lido e reescrito estão presentes nestas sequências:

(238)

P: Pronto, e depois: “É um sonho!”, diz ela, e agora a explicação, aqui na estrutura, a explicação. A explicação então, o que é que ela, qual é a explicação? “Pois dentro da casa, tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível.”

A1: Um anão verdadeiro.

P: E incrível, então? Qual é a explicação?

A2: Era um anão, é um anão real.

P: O que ela estava a ver era...

AA: Um anão real.

[Aula n.º 18 – P1]

A ficha de Reescrita Conjunta, na qual os alunos reescrevem o texto, encontra-se dividida, no lado esquerdo da folha, destinada à estrutura, na qual os alunos registam, por tópicos, de acordo com a organização sequencial, os sucessivos eventos da história. É por isso que a professora convoca os alunos para a apresentação de propostas, como denota o enunciado: “Pronto, e depois: “É um sonho!”, diz ela, e agora a explicação, aqui na estrutura, a explicação. A explicação então, o que é que ela, qual é a explicação? Pois dentro da casa, tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível.”. Este enunciado constitui um complexo ilocutório por meio do qual, a professora realiza explicitações antecipatórias sobre os acontecimentos do texto, de apoio aos alunos: a professora produz um ato literal de pergunta e realiza uma explicitação através de uma asserção, conduzindo, assim, os alunos a enunciarem propostas para o tópico, como no exemplo “Um anão verdadeiro.”.

A professora vai reorientando o discurso, por meio de perguntas denotadas no enunciado “E incrível, então? Qual é a explicação?”, o que dá origem à proposta do aluno: “Era um anão, é um anão real.”. Então, a professora realiza uma asserção com vista a apoiar os alunos na construção da frase, enunciando uma formulação alternativa: “O que ela estava a ver era...”, a partir da qual, os alunos expressam: “Um anão real.”, complementando-a.

#### 4.3.2.3.3. A reorientação e a reformulação

As estratégias de *reorientação* e de *reformulações* ou formulações alternativas são realizadas intencionalmente pela professora, como se exemplifica nas interações que se seguem:

(239)

P: O que estava a ver, um bocadinho, o que estava a ver era...

A1: Extraordinário.

P: Não, não vamos pôr extraordinário!

A2: Inacreditável.

A3: Invulgar.

P: Invulgar, muito bem!

[Aula n.º 18 – P1]

A professora realiza uma asserção para ser complementada com propostas dos alunos e, ao obter a formulação do aluno (A1): “Extraordinário”, a professora reorienta o discurso por meio da asserção exclamativa negativa: “Não, não vamos pôr extraordinário!”, com o objetivo de levar os alunos a formular propostas alternativas. Logo surgem as formulações “Inacreditável.” e “Invulgar.”, mas é na segunda que recai a avaliação positiva “Invulgar, muito bem!”, estando implícito que será sobre esta reformulação que recai a decisão da professora para integrar a reescrita.

As estratégias discursivas de avaliação, também estão presentes na Reescrita Conjunta, denotadas no excerto:

(240)

P: Estava tão espantada...

A1: Às vezes ela podia-se mexer, ela é que não queria.

P: Que nem se conseguia...

AA: Mexer.

P: Mas eu não quero mexer.

A2: Mover.

P: Mover, muito bem! Estava tão espantada, que nem, oiçam! Se podia mover, e mais? Nem podia pensar no que via, nem podia pensar no que via, e nem sequer podia...

[Aula n.º 18 – P1]

Nesta sequência, a professora inicia uma proposta para ser complementada com as formulações dos alunos, realizando duas asserções: “Estava tão espantada...”, “Que nem se conseguia...”. A proposta dos alunos (AA) não está de acordo com as expectativas da professora, porque o vocábulo “Mexer” encontra-se no texto original. Por isso, a professora reorienta o discurso por meio de uma asserção declarativa negativa “Mas eu não quero mexer.”, levando os alunos a reformularem a suas propostas. É então que o aluno (A2) intervém, enunciando “Mover.” e logo a professora realiza uma avaliação positiva: “Mover, muito bem!”. As estratégias discursivas de reorientação e de reformulação presentes na Reescrita Conjunta integram a componente de avaliação do desempenho dos alunos e constituem incentivo e estímulo à sua participação ativa na formulação e/ou reformulação de propostas de reescrita.

Atentemos na seguinte interação:

(241)

P: Ficou assim, por, ou durante? Por ou durante? Escolham!

AA: Durante.

P: Durante alguns instantes.

A1: Durante.

A2: Por alguns instantes.

P: Durante.

A3: Alguns instantes.

P: Durante, vamos tirar momentos e pôr instantes.

[Aula n.º18 – P1]

Os atos de pergunta da professora, na atividade de reescrita, constituem estratégias de orientação e de reformulação discursivas, como no enunciado: “Ficou assim, por, ou durante? Por ou durante?” As perguntas da professora são mecanismos de reorientação e de reformulação do discurso dos alunos, promotoras da ativação de conhecimentos para novas propostas atinentes ao tópico, exemplificado no enunciado: “Durante”. A esta intervenção seguem-se outras, em que

a professora não intervém deliberadamente, deixando fluir a conversação entre os alunos, apenas intervindo quando necessita de reorientar o discurso, exemplificado nos enunciados, em (236): “Imensamente?”, “E se nós puséssemos...?”.

As estratégias de reorientação e de reformulações ou formulações alternativas constituem mecanismos discursivos que mostram diferentes possibilidades para a construção do texto (para o que a atividade de reescrita já constitui um contributo), evidenciando o processo de escrita como um processo de tomada de decisão e o processo de desenvolvimento da competência de escrita também como um processo de desenvolvimento da capacidade de gerar possibilidades de formulações discursivas para o texto e de decidir entre elas (Barbeiro, 1999, 2001).

#### 4.3.2.3.4. *A dimensão de negociação e de decisão*

A existência de uma pluralidade de propostas ou possibilidades de formulação para a construção do texto implica a escolha, a decisão entre elas, a qual poderá ser objeto de participação alargada aos alunos, de negociação, ou assumida pelo professor, enquanto participante dotado de poder decisório. Noutros casos, a anteceder a decisão, o processo poderá prolongar-se, como veremos na subsecção seguinte, por meio da procura de novas formulações e da realização de reformulações.

A tomada de *decisão* pela professora está presente no excerto (230), face à apresentação das propostas dos enunciados: “Ficou contente.”, “Ou ficou muito contente.”. Perante esta alternativa, a professora questiona os alunos sobre qual a opção a tomar: “Ficou contente? Ficou muito contente?” e toma a decisão de selecionar o último enunciado: “Vamos pôr muito contente. Ficou muito contente.”, por considerá-lo mais adequado ao sentido do texto. Não raro cabe à professora selecionar as frases que considera ajustadas à construção de sentido, uma vez que os condicionalismos temporais da aula requerem uma boa gestão do tempo. Esta decisão por parte da professora é seguida de um ato de aceitação tácita dos alunos.

A Reescrita Conjunta consiste numa atividade muito exigente do ponto de vista pedagógico, na medida em que a coprodução textual, pela globalidade da turma, exige uma boa capacidade de gestão da participação dos alunos. A *negociação* e a tomada de *decisão* são estratégias pedagógicas essenciais na gestão da participação dos interlocutores.

Observemos a sequência discursiva que se segue:

(242)

P: Sim, então como é que vamos terminar? Temos “sorriu de alegria”, temos sublinhado “sorriu de alegria”, o que é que Isabel fez?

A: Riu de alegria.

P: Ao chegar junto do velho, da velha árvore, o que é que Isabel fez? Riu?

A: Sorriu.

P: Sorriu, outra forma...

A: Sorriu de felicidade.

P: Outra forma para não estar a pôr sorriu.

A: Feliz.

A: Não, não é sorriu.

P: Esboçar um sorriso.

A: Saltou de alegria.

P: Hã?

A: Saltou de alegria.

P: Hã? Saltou?

A: Não.

A: Saltou não, stora!

A: Não tem muito a ver com sorriu.

A: Não.

A: Gritou.

A: Ficou muito contente.

P: Então, e se for esboçou um sorriso? Hã?

A: Sim.

A: Acho que pode.

P: Pode ser ou não?

A: Pode.

A: Pode.

P: Pode?

A: Pode.

P: Ou querem propor outra, outra, expressão?

A: Não, fica assim.

A: Esboçou um sorriso.

[Aula n.º 18 – P1]

A Reescrita Conjunta exige da parte da professora um trabalho de *negociação* permanente entre os participantes na interação, designadamente na gestão da apresentação de propostas e formulações dos alunos para integrarem o novo texto. Não raro, a *negociação* é um processo longo e demorado até se alcançar o consenso em relação à proposta definitiva a integrar a reescrita, como comprova a interação *supra* que é iniciada pela professora por meio de duas asserções seguidas de um ato ilocutório de pergunta: “(...) Temos ‘sorriu de alegria’, temos sublinhado ‘sorriu de alegria’, o que é que Isabel fez?”, a partir da qual surge a proposta do primeiro aluno: “Riu de alegria.”. Insatisfeita com a proposta, logo a professora realiza uma nova asserção seguida de dois atos de pergunta “Ao chegar junto do velho, da velha árvore, o que é que Isabel fez? Riu?” que vão dar origem a novas formulações: “Sorriu, outra forma.”, “Outra forma para não estar a pôr sorriu.”. Dois alunos apresentam propostas, mas implicitamente são rejeitadas, uma vez que a professora adianta uma sugestão: “Esboçar um sorriso.”. Não obstante a formulação da professora, surge a proposta “Saltou de alegria.”, sendo logo rejeitada pelos alunos que argumentam: “Saltou não, stora!”/ “Não tem muito a ver com sorriu.”.

No sentido de orientar o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) da interação, a professora apresenta a sua proposta por meio da interrogativa: “Então, e se for esboçou um sorriso? Hã?”. Os alunos revelam a sua aprovação por meio do regulador verbal “Sim.” e da expressão “Acho que pode.”. Perante estas manifestações, a professora realiza um ato de pergunta que requer confirmação ou rejeição da proposta: “Pode ser ou não?” ao qual os alunos respondem por meio de atos de acordo que o ratificam: “Pode.” / “Pode.”. Não obstante o ato confirmativo, a professora volta a solicitar confirmação: “Pode?” e acrescenta, enunciando: “Ou querem propor outra, outra, expressão?”.

Estes atos ilocutórios de pergunta fazem parte do processo de *negociação*, enquanto estratégia pedagógica, que culmina na aceitação e ratificação, pelos alunos, da formulação proposta pela professora: “Não, fica assim.” / “Esboçou um sorriso.”. Nesta interação, a tomada de decisão cabe aos alunos sob a orientação da professora, que gere o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) para a tomada de decisão final sobre a proposta apresentada pela professora. Esta estratégia deliberada da professora de envolver os alunos na decisão da atividade de Reescrita Conjunta visa torná-los corresponsáveis pela seleção de vocábulos ou expressões linguísticas a integrar no novo texto. As estratégias de *negociação* e de *decisão* visam o consenso entre os participantes na interação e são geradoras de um discurso colaborativo, no quadro interacional da sala de aula. “Na medida em que o locutor consulta o alocutário [...] durante o processo de uma acção que os envolve, podemos afirmar que tais actos se baseiam na *negociação* e, como tal, constituem actos não impositivos” (Almeida, 1998, 2012a: 199).

Na interação verbal face a face, Gumperz & Cook-Gumperz, ([1982], 1997) salientam que o significado “is always negotiable”, acrescentando que

it is discovering *the grounds* for negotiation that requires the participants’ skills. Many of the meanings and understandings, at the level on ongoing processes of interpretation of speaker’s intent, depend upon culturally specific conventions, so that much of the meaning in any encounter is indirect and implicit. The ability to expose enough of the implicit meaning to make for a satisfactory encounter between strangers or culturally different speakers requires communicative flexibility.

(Gumperz & Cook-Gumperz, 1997: 14)

Os movimentos antecipatórios são realizados pela professora, para a introdução de um novo tópico a trabalhar, na atividade de Reescrita Conjunta. Estes movimentos visam assinalar o início de uma nova frase a reescrever, como na interação que se segue:

(243)

P: Sobre a cama dormia, dormia...

A1: Um verdadeiro anão.

P: Há bocadinho vimos outro sinónimo.

A2: Não pode ser verdadeiro.

P: De verdadeiro, não quero verdadeiro, real pode ser, mas ainda há outra palavra.

A3: Eh...

P: O que é a autenticidade?

A5: Não sei.

A6: Um autêntico anão.

A7: Um autêntico anão.

P: Um autêntico anão, gostam de “autêntico anão”?

AA: Sim.

A8: Ó professora, podia ser um pequeno anão.

P: Mas não nos diz, não podemos substituir, não podemos substituir verdadeiro por pequeno, pois não? Pois não, por isso é que temos que arranjar sinónimos, vamos lá a ler.

[Aula n.º 18 – P1]

Na primeira vez de elocução, a professora realiza um movimento antecipatório, por meio de uma asserção, para auxiliar os alunos na construção de sentido: “Sobre a cama dormia, dormia...”. O aluno completa a frase, mas, não obstante a correção da resposta, a professora realiza uma asserção para ativar e ampliar o conhecimento lexical, a fim de os alunos recorrerem a palavras sinónimas já encontradas: “Há bocadinho vimos outro sinónimo.”. Depois de uma nova intervenção, em que a professora explica que pretende outro vocábulo com o mesmo significado de “verdadeiro”, constata que os alunos manifestam alguma dificuldade. Por isso, dirige-se à turma e realiza um ato ilocutório de pergunta: “O que é a autenticidade?”. Trata-se de uma pergunta para a qual a professora não pretende uma resposta direta, objetiva, ou seja, não visa a definição de “autenticidade” mas tem a função de orientar os alunos para a ativação do cálculo das inferências conversacionais geradoras de coerências semântico-pragmáticas inter e intradiscursivas (cf. Almeida, 2012a: 66) e do “envolvimento conversacional” (Gumperz, [1982], 2002) ou “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993). Assim, é a capacidade inferencial que permite aos alunos a ativação do conhecimento gramatical sobre a derivação de palavras, levando-os a enunciarem, à vez: “Um autêntico anão.”, substituindo, de forma adequada, o vocábulo “verdadeiro”, no excerto original pelo termo “autêntico”, visado pela professora.

Segue-se a ratificação/confirmação da intervenção do aluno pela professora e a realização de uma pergunta, com vista à negociação com os alunos, denotada no enunciado “Um autêntico anão, gostam de ‘autêntico anão’?”, orientada para a confirmação da decisão pretendida, que, devido a esse movimento discursivo da professora, passa a ser subjetivamente (afetivamente) assumida pelos alunos. De facto, a esta pergunta surge uma resposta afirmativa de todos os alunos através do regulador verbal “Sim.”, o que confere a possibilidade de integrar este novo vocábulo na reescrita da história. Esta estratégia está de acordo com a perspetiva de Rose



(2012b), segundo a qual, no caso de surgirem mais do que uma ideia, na aula, o professor pode perguntar aos alunos qual preferem ou ser ele a escolher a melhor ideia e explicar porquê (Rose, 2012b: 19).

No entanto, a intervenção de um dos alunos que se dirige à professora para apresentar outra proposta: (A8) “Ó professora, podia ser um pequeno anão.” é logo recusada com a seguinte argumentação: “Mas não nos diz, não podemos substituir, não podemos substituir verdadeiro por pequeno, pois não? Pois não, por isso é que temos que arranjar sinónimos, vamos lá a ler.”. Neste enunciado está implícita a avaliação negativa da professora à proposta do aluno. A asserção que antecede a pergunta-tag consiste na explicação para a rejeição da formulação apresentada pelo aluno, e a ratificação requerida pela pergunta-tag é realizada pela própria professora, que explicita a razão pela qual os alunos devem selecionar palavras sinónimas. Por conseguinte, a negociação consiste numa estratégia de aceitação e rejeição. Segundo C. Almeida (2012a), “para que uma negociação possa progredir, é necessário que cada uma das intervenções que a constitui seja clara e completa; que ela respeite as máximas de Grice e os aspectos que dizem respeito ao sistema das faces de Goffman («constrangimentos rituais», segundo este último)” (Almeida, 2012a: 39).

O uso da primeira pessoa englobante ou “pseudoinclusiva” “temos” constitui uma estratégia de cortesia e de evitação de ameaça das faces, a fim de minimizar a imposição da professora (cf. Alves, 2002: 160). Já a expressão “vamos lá a ler.”, que consiste num ato diretivo de ordem, visa levar o aluno a prestar atenção à atividade letiva, de modo a melhorar a sua participação na reescrita conjunta do texto.

Esta sequência discursiva coloca em evidência que a negociação e a decisão sobre a seleção de vocábulos a integrar no texto, pelos participantes na interação, cabem em última instância à professora, não só pelos conhecimentos linguísticos que detém mas também devido ao poder que lhe é conferido pelo papel institucional que desempenha, no contexto da sala de aula e da escola.

Na atividade de Reescrita Conjunta, a interação entre os participantes assenta num conjunto de estratégias discursivas que englobam a dimensão metalinguística e metadiscursiva, a dimensão de geração de propostas a integrar na reescrita, a reorientação pela professora para a reformulação ou formulação de propostas alternativas e a dimensão de negociação das propostas dos alunos e da professora e a tomada de decisão sobre essas propostas.

Nas trocas discursivas que integram a dimensão metalinguística e metadiscursiva, os participantes partilham propostas e realizam apreciações sobre elas, fazendo referência às

unidades da língua destacadas no texto original ou formuladas pelos interlocutores, com vista à tomada de decisão em relação ao discurso a coconstruir e a integrar no novo texto e no contexto da atividade, com base no excerto original relacionado com a atividade de Leitura Detalhada.

Na dimensão de geração de propostas, as estratégias conversacionais consistem na apresentação de propostas, pelos alunos, e na formulação de propostas incompletas, pela professora, a fim de serem complementadas com propostas dos alunos e na apresentação de propostas completas, com o objetivo de serem aceites pelos alunos e integradas na reescrita.

As estratégias de reorientação e reformulação fazem parte do discurso da professora, tendo a função de reorientar o discurso dos alunos, levando-os a reformular as propostas iniciais ou a formular propostas alternativas de reescrita do texto. Esta dimensão integra também estratégias de avaliação e de explicitação ou ampliação que constituem a elaboração (“Elaboration”) (Rose, 2012a,b; Rose & Martin, 2012), por parte da professora, assim como estratégias de ratificação/confirmação das propostas formuladas pelos alunos.

A *negociação* constitui uma estratégia discursiva da professora na gestão da apresentação de propostas e formulações dos alunos, que inclui movimentos de aceitação, rejeição e de tomada de decisão sobre as propostas apresentadas, sob a orientação da professora. Também os movimentos antecipatórios e os atos avaliativos, pela professora, integram a dimensão de negociação, com vista à construção colaborativa de um texto coeso e coerente.

#### 4.3.3. Princípios que percorrem as atividades da pedagogia genológica

Nas secções anteriores, procedemos à análise da interação pedagógica, no âmbito de algumas atividades propostas por D. Rose, no programa *R2L*: a Preparação para a Leitura (e concretização da leitura), a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta. Estas atividades (juntamente com a Reescrita Individual) estiveram em foco no conjunto das aulas cuja transcrição constitui o *corpus* em estudo nestes subcapítulos do presente trabalho. A análise associada a cada uma destas atividades permitiu realçar a importância da interação conduzida pela professora, momento a momento, no sentido de apoiar a aprendizagem de todos os alunos e de proporcionar o seu desenvolvimento. Apesar da especificidade de cada uma das atividades, há na sua condução a aplicação de princípios orientadores, que se refletem na interação pedagógica destas e de outras atividades da pedagogia de um modo transversal. Após a análise específica, faremos emergir nesta secção esses princípios transversais, os quais orientam as

atividades centradas na interação, e que, com exceção da Reescrita Individual e da Construção Autónoma, cobrem grande parte das atividades do programa *R2L*, desde o círculo externo (Preparação para a Leitura, Construção Conjunta, Construção Autónoma), ao intermédio (Leitura Detalhada, Reescrita Conjunta; Reescrita Individual) e também ao interno (Construção do Período, Ortografia, Escrita do Período). A Reescrita Individual e a Construção Autónoma, de facto, acabam por corresponder a atividades de aplicação por parte do aluno, sem apoio direto e contínuo do professor, para as quais as restantes atividades procuraram constituir a preparação.

#### 4.3.3.1. *Explicitação*

As atividades no âmbito do programa *R2L*, pela sua especificidade, exigem dos alunos concentração nas tarefas, sem a qual será difícil concretizá-las, uma vez que são estratégias delineadas para serem realizadas passo a passo, para uma participação ativa dos alunos conducente a uma efetiva aprendizagem. A *explicitação* consiste numa estratégia discursiva utilizada pela professora para dar a conhecer aos alunos as atividades a realizar, neste caso, no âmbito da metodologia *R2L*, mas cuja aplicação é transversal. Na situação concreta, estas atividades implicam metodologias e tarefas novas, desconhecidas dos alunos, sendo por isso, fundamental a explicitação pormenorizada. De um modo generalizado, é importante que o aluno saiba a tarefa que lhe é solicitada, de modo a poder realizá-la com sucesso. A *explicitação* das tarefas tem ainda a vantagem de instaurar e de mobilizar o discurso específico da meta-aprendizagem, discurso que sendo comum ao professor e alunos pode apoiar o processo de aprendizagem.

Na sequência seguinte, a professora faz a apresentação da atividade de Leitura Detalhada e explica-a pormenorizadamente, para que não surjam dúvidas no decurso da tarefa, com base no excerto que distribui pelos alunos:

(244)

P: Então, neste pequeno excerto, então a nossa leitura detalhada vai ser feita da seguinte forma, vamos ler frase a frase, e vamos explorar tudo, ou as palavras que existem nas frases, de forma a compreendermos melhor a frase com o objetivo de depois quando formos a reescrever o texto nos seja mais fácil, porque já percebemos detalhadamente todas as palavras ou as expressões que são utilizadas no excerto.

A: Era como se estivéssemos a decorar o texto, não é?

P: Não é bem decorar o texto, mas é perceber ao pormenor o texto.

[Aula n.º 11 – P3]

É através de uma intervenção de relance que a professora procede à explicitação da

atividade de Leitura Detalhada que vai ser realizada pela primeira vez. Um dos alunos realiza um ato literal de pergunta, no sentido de esclarecer uma dúvida e ver corroborada a sua expectativa em relação à atividade: Era como se estivéssemos a decorar o texto, não é?”. Esta pergunta-tag consiste numa estratégia discursiva “de solicitar ao ouvinte um esclarecimento das informações fornecidas por si” (Almeida, 2012a: 228), no entanto, a resposta da professora vem contrariar a ideia do aluno, elucidando-o de que a tarefa “Não é bem decorar o texto, mas é perceber ao pormenor o texto.”.

Observemos a próxima interação, durante a tarefa de Leitura Detalhada, sobre um outro excerto da obra em referência:

(245)

P: Quarto capítulo, exatamente. Então, vou-vos distribuir esta folhinha, onde vocês têm o excerto do texto que vamos trabalhar, e a reescrita conjunta com estrutura. Já conhecem?

A1: (...) monge?

P: Diz?

P: Ali à frente.

A2: Ó professora, mas para a próxima aula fazemos a (...)

P: A reescrita individual. Então primeiro vamos fazer a leitura detalhada, para depois escrever o texto em conjunto, reescrever e então depois na outra aula, voltamos a escrever individualmente. A primeira coisa a fazer, nome e data. E não é pra brincar com os marcadores, ouviste senhor M.? Todos têm?

A3: Não, eu não tenho.

P: Então, este excerto do texto do que é que vai falar? Vai ser uma parte da história em que acontece a batalha entre os caçadores e os bandidos. Calma!

[Aula n.º 17 – P2]

Nesta sequência, tal como acontece na anterior, a professora começa por apresentar a atividade a realizar, por meio de uma intervenção de relance sobre o tópico, explicitando, de forma pormenorizada, os passos a seguir: “Quarto capítulo, exatamente. Então, vou-vos distribuir esta folhinha, onde vocês têm o excerto do texto que vamos trabalhar, e a reescrita conjunta com estrutura. Já conhecem?”. O enunciado do aluno (A2): “Ó professora, mas para a próxima aula fazemos a (...)” conduz a outra explicitação pela professora no sentido de esclarecer as dúvidas acerca da sequência de atividades: “A reescrita individual. Então primeiro vamos fazer a leitura detalhada, para depois escrever o texto em conjunto, reescrever e então depois na outra aula, voltamos a escrever individualmente.”.

As intervenções de relance “têm uma função metadiscursiva e permitem subdividir, reencontrar e especificar um tema para o relançar” (Almeida, 2012a: 226). No caso específico desta interação, a intervenção de relance visa especificar as atividades, de acordo com a ordem em que vão ser realizadas, uma vez que os alunos não estão familiarizados com este tipo de tarefas. Esta sequência interativa constitui um exemplo de uma colaboração prolongada entre

professora e alunos (“an extended teacher-child collaboration”) que, segundo Cazden (2001) “results in a more complete description of an object or event” (Cazden, 2001: 13).

Depois da explicitação, a professora convoca os alunos para iniciarem a tarefa através de um ato literal de asserção que realiza um ato indireto de ordem: “A primeira coisa a fazer, nome e data.”, focando a explicitação na atividade que vai ser iniciada, procedendo à contextualização do excerto em estudo: “Então, este excerto do texto do que é que vai falar? Vai ser uma parte da história em que acontece a batalha entre os caçadores e os bandidos.”.

Na interação da sala de aula, a explicitação constitui uma estratégia discursiva à qual a professora recorre com frequência, no sentido de transmitir informação pormenorizada, no que respeita às atividades que integram o programa *R2L*, à sua implementação e ao modo como os alunos devem proceder para a sua concretização. Trata-se de uma estratégia conversacional inerente às atividades da pedagogia genológica, essencial para o processo de ensino e aprendizagem, com vista ao sucesso na realização das tarefas.

#### 4.3.3.2. *Preparação antecipatória: o apoio na realização das tarefas*

Para além da compreensão da tarefa, a pedagogia genológica, tendo como referência as propostas do programa *R2L*, procura assegurar o sucesso, por meio da preparação de todos os alunos para a realização das tarefas, o que é conseguido fornecendo-lhes um apoio, um patamar ou andaime, a partir do qual podem alcançar esse sucesso. Encontrámos essa estratégia de preparação evidenciada na Preparação para a Leitura e na Leitura Detalhada.

A Preparação para a Leitura (desconstrução do texto) consiste numa estratégia pedagógica de preparação antecipatória ou de apoio às atividades de leitura e compreensão do texto. Trata-se de uma tarefa que ativa o conhecimento prévio dos alunos, com base no “conhecimento enciclopédico” ou “saber compartilhado” e prepara-os para a forma como se estrutura o texto.

A Preparação para a Leitura amplia o conhecimento lexical dos alunos, possibilitando a todos o conhecimento da totalidade de vocábulos de um texto, para o poderem compreender plenamente. A desconstrução do texto inclui outros aspetos, designadamente a sua relação com o género, evidenciado nas suas características estruturais e objetivo sociocomunicativo.

As sequências interativas transcritas *infra* dão conta da forma como a professora dirige as atividades. Começamos por observar o modo como a professora inicia a tarefa de Preparação para a Leitura e como recorre as estratégias comunicativas que sevem de apoio ou *scaffolding* para a leitura. De acordo com Cazden (2001), “The metaphorical term *scaffold* is one way of

thinking about complex learning environments that provide these kinds of support” (Cazden, 2001: 61). *Scaffolding* consiste numa estratégia que integra programas pedagógicos “for students having the hardest time with literacy tasks – those who need more carefully planned help” (Cazden, 2001: 61).

Observemos duas sequências exemplificativas de preparação antecipatória e de apoio ou *scaffolding*, na atividade de Preparação para a Leitura:

(246)

P: “Sisuda”, o que é que será “sisuda”?

A1: Sei lá.

P: Vamos lá pensar: uma pessoa que está alegre e sisuda é uma pessoa que está contente e ao mesmo tempo assim...

A2: Triste.

P: Não é bem triste.

A3: Desconfiado.

P: É com um ar, assim, prudente.

A4: Será que é, não é...

P: Está contente, mas, ao mesmo tempo, um bocadinho reticente. Estão a perceber o que aquilo significa?

A5: Não acredita.

P: Não acredita, bem, no que está a ver. Está, assim, mais na expectativa do que vai acontecer. Então, sisuda...

[Aula n.º 10 – P3]

A professora tenta envolver os alunos na Preparação para a Leitura, de modo a que todos participem na atividade, em especial, os alunos com menos sucesso nas aprendizagens, e realiza um ato literal de pergunta: “‘Sisuda’, o que é que será ‘sisuda’?”, tendo obtido de um aluno a resposta “Sei lá.”. Esta resposta coloca em evidência a falta de domínio do vocabulário fundamental para a compreensão do sentido do texto e reforça a necessidade da realização da atividade de Preparação para a Leitura, enquanto preparação antecipatória e de apoio à leitura. A expressão do aluno manifesta falta de interesse pela atividade e pouco empenho ou mesmo indiferença pela tarefa.

O enunciado “Sei lá.” constitui um ato ameaçador (FTA) para com as faces da professora que, de imediato, e de acordo com os princípios interacionais, protege as faces para salvaguardar o seu próprio território e, assim, não permitir que a sua imagem se degrade (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 2010). Assim, dá continuidade à atividade, explicando o significado do vocábulo: “Vamos lá pensar: uma pessoa que está alegre e sisuda é uma pessoa que está contente e ao mesmo tempo assim...”

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1992), as estratégias de delicadeza relevam todos os aspetos do discurso que são regidos por regras, que intervêm ao nível da relação interpessoal, cuja função

é preservar o carácter harmonioso desta relação, considerando que a ideia de relação interpessoal harmoniosa surge como o ponto de contacto entre a delicadeza e os princípios de inferência. Por conseguinte, o significado implícito no enunciado do aluno (A1) é interpretado como uma manifestação da sua falta de interesse e de indiferença pela atividade, veiculado por meio das *pistas de contextualização*, como o tom de voz, a expressão facial e a postura corporal.

No sentido de motivar este e todos os alunos, a professora faz uma *intervenção diretriz*: “Vamos lá pensar: uma pessoa que está alegre e sisuda é uma pessoa que está contente e ao mesmo tempo assim...”. As intervenções diretrizes “têm um carácter metadiscursivo, remetendo para o modo como o tema vai ser encadeado e permitindo a organização temática e interlocutiva do ouvinte” (Almeida, 2012a: 225). A partir desta intervenção diretriz que reorienta o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992), os alunos, individualmente, autosselecionam-se para tomar a vez de elocução e, com base nas sucessivas intervenções-réplica da professora, ao longo da interação: “Não é bem triste.”, “É com um ar, assim, prudente.”, “Está contente, mas, ao mesmo tempo, um bocadinho reticente. Estão a perceber o que aquilo significa?”, vão coconstruindo os significados da palavra “sisuda”: “Triste.”, “Desconfiado.”, “Será que é, não é...”, “Não acredita.”. Então, a professora faz uma intervenção de continuidade, na qual prolonga “a ideia da última intervenção” (Almeida, 2012a: 226): “Não acredita, bem, no que está a ver. Está, assim, mais na expectativa do que vai acontecer. Então, sisuda...”. Estas intervenções da professora constituem movimentos antecipatórios e de apoio à leitura.

A Leitura Detalhada também integra estratégias de preparação antecipatória e de apoio ou *scaffolding*, como evidenciámos anteriormente, e como exemplifica a interação:

(247)

P: Então, vamos estar atentos e vamos começar pela primeira frase, então a primeira frase diz-nos a reação da Isabel ao chegar junto da casa. “Mas quando chegou em frente do velho tronco sorriu de alegria”, há aqui no final desta frase, uma palavra que nos indica o que é que ela fez.

AA: Sorriu, sorriu.

P: Sorriu, vamos lá sublinhar essa palavra “sorriu”.

[Aula n.º 11 – P3]

A professora dá início à tarefa com um ato literal de asserção com valor derivado de ordem para que os alunos prestem atenção, e realiza um movimento de preparação que corresponde à primeira frase do excerto selecionado: “então a primeira frase diz-nos a reação da Isabel ao chegar junto da casa”. Ao preparar a frase, “teacher gives information to enable successful responses” (Rose, 2012b: 10), o que acontece como comprova o enunciado dos alunos: “Sorriu, sorriu.”.

As duas sequências transcritas *supra* colocam em evidência que a preparação antecipatória e o apoio ou *scaffolding* são estratégias ou mecanismos conversacionais presentes no discurso da professora, fundamentais para o sucesso da leitura, que percorrem transversalmente as atividades que integram a pedagogia genológica.

#### 4.3.3.3. Reforço positivo

Tomando ainda o sucesso alargado como o desiderato primordial desta abordagem pedagógica, o reforço positivo constitui outra das estratégias que se encontra muito presente, com o fundamento de que o sucesso gera sucesso e vontade de participação.

O *feedback* ou reforço positivo fornecido pela professora às respostas dos alunos constitui uma estratégia muito frequente no discurso da professora, nas atividades que integram o programa *R2L*. A análise do *corpus* permite-nos constatar que as atividades discursivas, no âmbito da pedagogia genológica, recorrem ao uso do reforço positivo, como denotam as seguintes sequências interativas:

(248)

**Reforço positivo** – P: Muito bem, G. Então na quinta frase, passando para a quinta frase, nós temos a reação da Isabel quando olhou pra dentro da casa, e temos assim...

A1: Ó professora! (...)

P: “Aquilo que viu deixou-a imóvel, muda com a boca aberta, com os olhos esbugalhados, e as mãos erguidas e abertas no ar”, G.! Então aqui temos a reação da Isabel, e surgem aqui ao longo da frase, algumas palavras que nos mostram como é que Isabel reagiu.

A2: Imóvel.

A3: E viu, é um verbo.

P: Chiu! Aqui algumas palavras que mostram como é que Isabel ficou, por exemplo, temos uma palavra que nos mostra que Isabel ficou sem se mexer, que palavra é essa? M.M.?

A4: Imóvel.

**Reforço positivo** – P: Imóvel! Boa! Depois, logo a seguir a imóvel, temos uma palavra que nos diz como Isabel ficou.

[Aula n.º 11 – P3]

A professora abre e fecha a interação por meio da realização do reforço positivo ou *feedback* constituído por atos avaliativos que reforçam positivamente as ideias expressas pelos alunos (G. e M.M). Os enunciados proferidos pela professora: “Muito bem, G.” e “Boa!” constituem estratégias de reforço positivo do desempenho dos alunos e de estímulo à prossecução da atividade e, nesse sentido, constituem estratégias de “envolvimento emocional”. Segundo Skidmore e Murakami (2012), para conhecermos o diálogo entre professor e alunos “we have the opportunity to shed light on the elusive but important question of the emotional climate for learning that is established in the classroom” (Skidmore & Murakami, 2012: 8).



Na perspetiva de Selting:

a) ‘interlocutors’ displays and processing of heightened emotive involvement in conversation are sequentially organized and sequentially implicative activities, which b) have interlocutors’ expectations with respect to the display and/or maintenance of emotional reciprocity as their basis, and which, as a consequence of implying assessment, c) are in some respects similar to assessment sequences.

(Selting, 1994: 380)

Os aspetos prosódicos como a entoação e o tom destes enunciados “can serve to signalling cues in the management of conversational interaction and in the expression of emotive involvement” (Selting, 1994: 381). As expressões emocionais como “Muito bem” são estilos enfáticos que a autora define como “flexible entities which are used to signal interactionally relevant meanings and contextualizations like ‘emphasis’” (Selting, 1994: 384). O estilo enfático ocorre em alguns ambientes, especialmente relacionados com a avaliação, “where it can mark ‘peaks’ of assessment sequences” (Selting, 1994: 384), como os ambientes da sala de aula.

Observemos nas interações seguintes, outros exemplos de reforço positivo da professora, na atividade de Reescrita Conjunta:

(249)

**Reforço positivo** – P: Perfeito, claro. Muito bem! Então, e por que razão fugiram, J.? Que eu não me lembro? Por que razão é que os cães fugiram?

A1: Porque estavam aterrorizados.

P: Estavam aterrorizados com medo que morressem também, não é?

A1: Sim.

**Reforço positivo** – P: Muito bem. E como é que eles fugiram? De que modo fugiram?

A2: “Aterrorizados”.

P: “Aterrorizados”. De que modo?

A3: “Rapidamente”.

**Reforço positivo** – P: Rapidamente, eles fugiram rapidamente, não é? E iam, eh... aterrorizados. Muito bem. E para além disso, temos aqui, então, que eles iam emitindo um som, e era o som...?

A4: “Ganindo”.

**Reforço positivo** – P: Exatamente, ganindo.

[Aula n.º 29 – P1]

(250)

**Reforço positivo** – P: De imediato, muito bem! De imediato.

A1: Professora.

P: Diz. A.

A1: Eu tenho uma expressão pra substituir morreram.

P: Então?

A1: Tombaram.

P: Tombaram.

A2: Faleceram.

**Reforço positivo** – P: Tombaram, muito bem! Gostei muito desta. Tombaram. Não gostam?

[Aula n.º 29 – P1]

(251)

**Reforço positivo** – P: Gostei muito, sim, senhor. E mais, vamos avançar. Vamos acabar tudo hoje. Atenção! Chiii!

A: Mas só falta 15 minutos.

P: Então, aqui, temos já nesta frase que fizemos, temos já, o quê?

[Aula n.º 29 – P1]

(252)

P: Ó M., agora, isso é o que não vamos poder discutir. Vamos discutir depois, está bem? Agora, diz-nos que foi rapidamente, num...

A1: Instante.

P: Num instante.

A2: Num ápice.

P: Num ápice. Quem é que foi que disse num ápice?

A3: A M.

**Reforço positivo** – P: Muito bem! Num ápice. Gostei muito. Vamos pôr num ápice. Ótimo, maravilhoso! E, depois? Roubaram-lhes o quê? As esporas. E eram ricas, sinónimo de ricas.

A4: Valiosas.

**Reforço positivo** – P: Muito bem! Depois, roubaram-lhes, ai, roubaram-lhes as...

[Aula n.º 29 – P1]

Na primeira interação (248), observamos dois movimentos de reforço positivo da professora, em relação à participação dos alunos na atividade, por meio das expressões avaliativas: “Muito bem, G.” e “Boa!” Na segunda sequência interativa (249), registamos quatro movimentos de reforço positivo por meio de expressões como “Muito bem!” / “Muito bem.” / “Muito bem.” / “Exatamente”, reforçando o que foi dito pelos enunciados dos alunos, estimulando a sua participação ativa e continuada no desenvolvimento da atividade. Na terceira interação (250), a professora realiza dois movimentos de reforço positivo por meio do enunciado “De imediato, muito bem! De imediato.”, na primeira vez de elocução e, na última vez de elocução, através das expressões avaliativas “Tombaram, muito bem! Gostei muito desta.”. A quarta troca conversacional (251) revela que a professora realiza o reforço positivo, na primeira vez de elocução, manifestando a sua opinião face às propostas apresentadas pelos alunos para a Reescrita Conjunta por meio do ato expressivo “Gostei muito, sim, senhor.”. Na quinta interação (252), a participação da aluna é reforçada positivamente, na quarta vez de elocução, por meio de atos expressivos que evidenciam os sentimentos da professora perante a boa participação e o bom envolvimento da aluna na atividade: “Muito bem! Num ápice. Gostei muito. Vamos pôr num ápice. Ótimo, maravilhoso!”, e, na última tomada de vez, o reforço positivo da intervenção do aluno (A4) é expresso através da expressão “Muito bem!”.

Estes atos expressivos de reforço positivo constituem atividades discursivas ratificadas interacionalmente, na sala de aula, pela professora, face ao desempenho dos alunos. Trata-se de

estratégias de avaliação positiva, na coconstrução do texto a reescrever, em conjunto, pela turma, constituindo estratégias ou mecanismos geradores do “envolvimento conversacional” e, simultaneamente do “envolvimento emocional”.

A análise do *corpus* coloca em evidência que, nas atividades de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta que integram a pedagogia genológica, as práticas discursivas são permanentemente confirmadas ou ratificadas na interação pelo *feedback* ou reforço positivo da professora, cuja presença é transversal às referidas atividades. Nesse sentido, segundo Culican (2007): “Reading to Learn pays particular attention to the interactions that take place around written texts in classrooms and proposes a new pattern of classroom talk” (Culican, 2007: 8).

#### 4.3.3.4. Alargamento de recursos: explicações, elaborações, reformulações e reescritas

O acesso alargado aos recursos semióticos constitui para Rose e Martin (2012) o fator essencial de transformação da própria sociedade, pois traduz-se na aquisição de poder, uma vez que o ponto de partida entre alunos de meios socioeconômicos e culturais diversos é também muito diferenciado quanto a esse domínio. Assim, um dos princípios que subjazem às atividades do programa *R2L* é proporcionar aos alunos o alargamento desses recursos semióticos, neste caso, sobretudo recursos linguísticos.

A Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta consistem em atividades que promovem o alargamento de recursos por meio de estratégias discursivas interativas, como as explicações, os exemplos, as reescritas, as reformulações e as elaborações. Tomemos como exemplo, as seguintes interações:

(253)

**Explicação** – P: Exatamente. Então, vamos realçar “encarrapitados”. E no meio da frase, eh... temos uma palavra que nos indica...

A1: “Densa”.

**Explicação** – P: Que a folhagem era espessa, volumosa ou...

A1: “Densa”.

P: “Densa”, muito bem! O que é que quer dizer uma “folhagem densa”?

A1: Quer dizer que era muito espessa.

**Explicação/Elaboração** – P: Que era muito espessa, que era muita, que as árvores eram tão frondosas que a sua folhagem era muito volumosa, muito espessa, faziam muito volume, não era? Por isso é que a floresta é tão cerrada, tinha muitas árvores e além disso elas tinham uma copa espessa. Muito bem. Eh... densa, então, vamos sublinhar...

[Aula n.º 29 – P1]

(254)

P: Os caçadores. Então porque é que eles estavam... porque é que eles estavam lá, escondidos na copa das árvores? R.?

A1: Porque queriam-se apoderar-se dos cavalos e queriam tirar as coisas que...

P: Isso mesmo, o objetivo deles era...

A1: A riqueza.

A2: Roubar.

A3: Uma armadilha.

**Explicação** – P: Exatamente, eles estavam-lhes a fazer uma armadilha, queriam roubá-los.

A4: Uma emboscada.

P: Uma emboscada, muito bem! Então, quais eram as intenções que a S. acabou de dizer?

A5: Uma emboscada.

**Explicação/Explicitação** – P: Era roubarem-lhes os objetos valiosos e os seus...?

A6: Cavalos.

P: Cavalos. Muito bem! Muito, muito bem. Então, já vimos que encarrapitados, quer dizer...? PENDU...

A7: ...rados.

**Exemplo** – P: Pendurados, ou EMPOLEIRADOS. Quando a galinha está no poleiro, o que é que isso quer dizer?

A: Que ela está em cima...

**Elaboração** – P: Que ela está em cima de algum tronco, de alguma coisa, não é? Muito bem. Não está no chão. Então, os bandidos estavam encarrapitados, empoleirados, pendurados lá em cima nas árvores, muito bem! E agora, na frase seguinte...

[Aula n.º 29 – P1]

(255)

A1: Rodopiavam.

**Explicação** – P: Deu duas voltas no ar, substituímos por... “rodopiar”! “Rodopiar” quer dizer andar à roda.

A2: Rodopiavam no ar e iam com um leve assobio.

**Explicação/Explicitação** – P: E agora vamos ver. Rodopiavam. Ah, é uma pequena folha, é “rodopiava” e não “rodopiavam”. É singular porque é uma folha. E mais? A M. estava a tentar alterar e muito bem, “e caía no chão com um leve rumor”. Quero isto diferente.

A2: E caía no chão com um leve assobio.

**Explicação/Explicitação** – P: Com um suave assobio, com um suave rumor, com um suave barulho. Olha, olha e se em vez de... puséssemos caía no chão, um verbo em vez de “cair”.

A3: Pousava no chão.

P: Pousava no chão...

A4: Suavemente.

P: Suavemente? “Suavemente” muito bem. Podem passar. E agora... Durante o percurso no parque, aqui, agora, durante...

[Aula n.º 34 – P1]

As explicações ocorrem com muita frequência no discurso da professora, no que respeita às atividades da pedagogia genológica. Na Leitura Detalhada, designadamente na preparação da frase a ser trabalhada, a professora realiza explicações e explicitações sobre os significados dos vocábulos em foco na atividade, como se exemplifica em (253), nos enunciados “E no meio da frase, eh... temos uma palavra que nos indica...” / “Que a folhagem era espessa, volumosa ou...”

/ “Que era muito espessa, que era muita, que as árvores eram tão frondosas que a sua folhagem era muito volumosa, muito espessa, faziam muito volume, não era? Por isso é que a floresta é tão cerrada, tinha muitas árvores e além disso elas tinham uma copa espessa. Muito bem. Eh... densa, então, vamos sublinhar...”. Além disso, a professora faz explicações e explicitações sobre o sentido do texto, com vista à sua compreensão, por parte dos alunos, como acontece nos enunciados em (254): “Exatamente, eles estavam-lhes a fazer uma armadilha, queriam roubá-los.”/ “Era roubarem-lhes os objetos valiosos e os seus...?”.

Também na atividade de Reescrita Conjunta, a professora procede a explicações e explicitações, como em (255), por meio dos enunciados: “Deu duas voltas no ar, substituímos por ... “rodopiar”! “Rodopiar” quer dizer andar à roda.” / “E agora vamos ver. Rodopiavam. Ah, é uma pequena folha, é “rodopiava” e não “rodopiavam”. É singular porque é uma folha. E mais?” / “Com um suave assobio, com um suave rumor, com um suave barulho.”.

Constituindo estratégias discursivas presentes em todas as atividades letivas, as explicações assumem um relevo especial na interação das atividades do programa *R2L*, percorrendo transversalmente as atividades de Preparação para a Leitura, a Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta.

A par das explicações e explicitações, os exemplos são estratégias que se encontram no discurso do professor, como acontece na sequência interativa (254) em que, por meio de uma pergunta, a professora apresenta o exemplo da galinha no poleiro para explicitar o vocabulário: “Pendurados, ou EMPOLEIRADOS. Quando a galinha está no poleiro, o que é que isso quer dizer?” / Que ela está em cima... / Que ela está em cima de algum tronco, de alguma coisa, não é? Muito bem. Não está no chão. Então, os bandidos estavam encarrapitados, empoleirados, pendurados lá em cima nas árvores, muito bem!”.

A elaboração ou aprofundamento diz respeito à linguagem do texto ou ao seu contexto. A elaboração ou aprofundamento da aprendizagem consiste em fazer com que os alunos se sirvam da sua própria experiência para melhor compreenderem o texto. O programa *R2L* tem o seu enfoque na língua, no texto e no discurso, perspetivando de uma forma integrada o contexto/discurso, o texto até às suas unidades mínimas como a frase e a palavra.

As elaborações são estratégias específicas do discurso da professora que ocorrem depois da realização da tarefa dos alunos, isto é, após a identificação do vocábulo ou expressão a assinalar no excerto que serve de base à Leitura Detalhada. As elaborações são estratégias pedagógicas específicas da pedagogia genológica que visam a ampliação e o aprofundamento

dos sentidos do texto, a fim de consolidar os conhecimentos prévios dos alunos, seja em relação ao léxico seja em relação aos conteúdos gramaticais. As elaborações são estratégias por meio das quais a professora amplia ou desenvolve o sentido do texto, explicitando os significados dos vocábulos ou expressões linguísticas em foco, como se exemplifica na interação em (254): “Que ela está em cima de algum tronco, de alguma coisa, não é? Muito bem. Não está no chão. Então, os bandidos estavam encarrapitados, empoleirados, pendurados lá em cima nas árvores, muito bem! E agora, na frase seguinte...”. Por conseguinte, as elaborações assumem especial relevo nas atividades do programa *R2L*, designadamente na Leitura Detalhada, constituindo um mecanismo conversacional fundamental nesta atividade, com vista à consolidação das aprendizagens da leitura. A análise dos dados permite verificar que a estratégia conversacional de elaboração está muito presente nas atividades de Leitura Detalhada implementadas, nas aulas de Português.

À semelhança das explicações, dos exemplos e das elaborações, as reformulações são princípios que percorrem a pedagogia genológica, constituindo estratégias discursivas caracterizadoras do discurso pedagógico, designadamente da atividade de Reescrita Conjunta, enquanto prática apoiada para os alunos “in using the sophisticated language resources of accomplished authors, to write a new story of their own” (Rose, 2012b: 18).

Observemos estas sequências discursivas:

(256)

P: Calma! Rodearam. Deitaram abaixo. Deitaram abaixo, derrubaram é deitar abaixo. E fizeram mais o quê? Deitaram abaixo e...

A1: E queriam...

A2: Apoderaram.

**Reformulação/Formulação alternativa** – P: E apoderaram-se das armas. Retiraram, isso mesmo. Retiraram, e retiraram, aqui é um “e”. E retiraram, o quê? As armas a quem? Aos...

A3: Cavaleiros.

[Aula n.º 29 – P1]

(257)

P: Então, a proposta do J. é: Os outros davam coices e saltavam para o ar. E mais? E, aqui, diz-nos que eles “empinavam-se”.

**Reformulação/Formulação alternativa** – A1: Empinam-se.

**Reformulação/Formulação alternativa** – P: Elevavam-se sobre as patas. Elevavam-se. Elevavam-se. Levantavam as patas. Elevavam-se sobre as patas. Estes verbos são difíceis.

A2: Não.

P: Eu bem sei. Elevavam-se sobre as patas. E, agora, a batalha. E, agora, vamos ver então, exatamente, a batalha, propriamente dita. Como é que ela se desenrola. Vamos pôr, aqui, na estrutura, “a batalha”.

[Aula n.º 29 – P1]

(258)

P: Ai, desculpa! Mas temos de despachar. O texto continuava assim: “Sete cães caíram logo varados pelos tiros certos.” Então como é que transformamos esta frase? S., diz, força! Os sete cães...?

**Reformulação/Formulação alternativa** – A1: Os setes cães caíram logo, mortos.

P: Caíram logo mortos.

**Reformulação/Formulação alternativa** – A2: Ou os setes cães caíram logo de imediato.

A3: Sete cães caíram logo de imediato. Mas espere aí! Mas logo de imediato não faz sentido. Caíram logo de imediato? Imediato é a mesma coisa.

P: Exatamente. Podíamos só usar o “logo”.

A3: Tiramos o “logo” e “caíram de imediato”.

P: Então vá, primeiro, “setes cães”... Esta parte ainda não passam, eh...

A4: Caíram...

P: “Sete cães”. Será que podemos já passar a parte dos certos para aqui, porque depois no fim vai ser difícil, eh... colocá-lo? Então, o que é que acontece aos “sete cães...”

A3: Caíram mortos... de imediato.

P: Colocando aqui... “certos” é o quê? Quando nós dizemos “certos” é...?

A3: Em cheio!

P: Foram atingidos em cheio. Então, “sete cães foram atingidos em cheio...”

[Aula n.º 17 – P2]

Em (256), a professora reformula os enunciados dos alunos (A1) “E queriam...” e (A2) “Apoderaram” por meio do enunciado: “E apoderaram-se das armas. Retiraram, isso mesmo.”. As reformulações e as formulações alternativas visam o alargamento de recursos linguísticos dos alunos para integrarem a reescrita. As reformulações são mecanismos conversacionais inerentes às atividades da pedagogia genológica, em particular, no que à Reescrita Conjunta diz respeito. As reformulações ou formulações alternativas tanto são realizadas pela professora como pelos alunos, no entanto, a tomada de decisão sobre a escolha para a versão final, geralmente cabe à professora, como exemplifica o enunciado em (256) que seleciona a sua formulação, preterindo a proposta do aluno por coincidir com o excerto original: “E apoderaram-se das armas. Retiraram, isso mesmo. Retiraram, e retiraram, aqui é um ‘e’.”, ou como acontece na interação (257), em que também é selecionada a reformulação ou formulação alternativa da professora: “Elevavam-se sobre as patas. Elevavam-se. Elevavam-se. Levantavam as patas. Elevavam-se sobre as patas.”.

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, como é o caso das que integram o programa *R2L*, os bons alunos destacam-se, como se observa na interação (258), no decurso da Reescrita Conjunta, designadamente, no momento em que a professora solicita aos alunos formulações alternativas. Nesta interação, o aluno A1 propõe a formulação: “Os setes cães caíram logo, mortos.” e o aluno A2 apresenta a proposta: “Ou os setes cães caíram logo de

imediatos.” Esta proposta levou o aluno (A3) a intervir para chamar a atenção da professora de que a formulação apresentada pelo colega (A2) não está correta: “Sete cães caíram logo de imediato. Mas espere aí! Mas logo de imediato não faz sentido. Caíram logo de imediato? Imediato é a mesma coisa.”. Esta reação do aluno é ratificada pela professora que formula uma alternativa: “Exatamente. Podíamos só usar o ‘logo’.”, o que não satisfaz o referido aluno, que propõe: “Tiramos o ‘logo’ e ‘caíram de imediato’”. Esta formulação alternativa é aceite pela professora, como denota o enunciado: “Então vá, primeiro: ‘setes cães’...”, dando origem à versão final da frase proposta por A3: “caíram mortos... de imediato.”.

Também as reescritas de textos constituem um princípio intrínseco à atividade de Reescrita Conjunta, transversal a todas as atividades implementadas, no âmbito da pedagogia genológica. A reescrita de textos constitui uma estratégia pedagógica presente nos enunciados em (256): “Retiraram, e retiraram, aqui é um ‘e’. E retiraram, o quê? As armas a quem? Aos...” (A3) Cavaleiros”, em (257): “ (...) Elevavam-se sobre as patas. E, agora, a batalha. E, agora, vamos ver então, exatamente, a batalha, propriamente, dita. Como é que ela se desenrola. Vamos pôr, aqui, na estrutura, ‘a batalha’.”, e em (258): “Sete cães”. Será que podemos já passar a parte dos certos para aqui, porque depois no fim vai ser difícil, eh... colocá-lo? Então, o que é que acontece aos “sete cães...” “Foram atingidos em cheio. Então “sete cães foram atingidos em cheio...”.

São as propostas de reformulação e formulação alternativa dos participantes, alunos e professora, que vão integrando o novo texto, constituindo assim, as reescritas propriamente ditas. Estas estratégias evidenciam o “alinhamento interacional” ou *footing* (Goffman, 1974) dos interlocutores que participam ativamente na coconstrução de sentido no discurso.

As interações transcritas *supra* denotam que o processo de Reescrita Conjunta “employs the scaffolding interaction cycle, in which the teacher prepares students to select new wordings to write, and then elaborates by adjusting what they have selected and as they write” (Rose, 2012b: 32).

#### 4.3.3.5. Dimensão metalinguística

O acesso ao recurso semiótico que é a língua pode ser potenciado pela capacidade de falar sobre a língua, de adquirir consciência sobre ela, ligando-a à sua utilização. A dimensão metalinguística constitui outro princípio que percorre transversalmente as atividades inerentes propostas pelo programa *R2L*. O conhecimento sobre a língua serve de base à compreensão e à



produção escrita. Deste modo, a Preparação para a Leitura incide no texto, no discurso, fazendo a ligação ao contexto; a leitura parágrafo a parágrafo pode também focar características linguísticas em evidência e a Leitura Detalhada centra-se nas palavras e expressões, mobilizando a metalinguagem para aprofundamento na elaboração.

O ensino do conhecimento sobre a língua permite tornar consciente o conhecimento inconsciente, que advém da utilização e manuseamento das unidades. Quando entram na escola, os alunos sabem intuitivamente que a língua é feita de palavras e que cada palavra tem um ou mais significados. A escolarização da leitura e da escrita permite-lhes adquirir e/ou reforçar a consciência de que as frases também têm um significado, de que as palavras são separadas por espaços na escrita e que a língua é formada por frases, sendo estas separadas por sinais de pontuação. Por conseguinte, os conteúdos gramaticais sobre o modo como a língua funciona podem ser mobilizados na interação com os alunos, nas tarefas do programa *R2L*, como revela esta troca interacional:

(259)

P: G., senta-te direitinho vá. A frase seguinte diz-nos como é que apareceram os bandidos. Então: “obedecendo a um sinal, os bandidos saltaram todos ao mesmo tempo das árvores”. Então no início da frase está uma palavra que nos diz que os bandidos cumpriram uma ordem. M., qual é essa palavra?

A: Obedecendo!

P: Muito bem! Então sublinhem “obedecendo”. Este “obedecendo” que palavra é esta? Será um nome, I.?

A: Não.

P: Então será um quê?

A: Fazendo um sinal.

P: Fazendo um sinal, “obedecendo”, que tipo de palavra é? Diz lá G.?

A: Um verbo.

P: Um verbo, exatamente. Alguém sabe em que modo está este verbo? Não sei se vocês deram.

[Aula n.º 17 – P2]

Na primeira vez de elocução, a professora produz uma sequência discursiva, iniciada por um ato literal de advertência/ordem, mitigado pelo diminutivo “direitinho”, dirigido a um aluno, seguido de uma asserção. Depois faz a leitura da frase, localizando o vocábulo que pretende que os alunos identifiquem e dá a vez de elocução: “Então no início da frase está uma palavra que nos diz que os bandidos cumpriram uma ordem. M., qual é essa palavra?”. A aluna responde adequadamente – “Obedecendo!” – e a professora realiza uma sequência discursiva constituída por um ato avaliativo da resposta obtida, seguido de um ato literal de ordem para que os alunos destaquem o vocábulo com o marcador: “Muito bem! Então sublinhem ‘obedecendo’.” Por fim, realiza duas perguntas – “Este ‘obedecendo’ que palavra é esta? Será um nome, I.?” – tentando que os alunos mais fracos participem e se envolvam na atividade em curso.

Esta interação, durante a realização da Leitura Detalhada, denota a introdução de uma questão gramatical, quando a professora procede à elaboração: “Muito bem! Então sublinhem “obedecendo”. Este “obedecendo” que palavra é esta? Será um nome, I.?”; “Fazendo um sinal, “obedecendo”, que tipo de palavra é? Diz lá G.?”. A professora dirige-se a este aluno, dando-lhe a vez de elocução, para obter a resposta pretendida: “Um verbo.”. Segue-se novamente uma elaboração, por meio da qual a professora faz uma avaliação e realiza um ato literal de pergunta, seguido de uma asserção: “Um verbo, exatamente. Alguém sabe em que modo está este verbo? Não sei se vocês deram.”.

A elaboração durante a Leitura Detalhada permite a remissão para conteúdos gramaticais, funcionando como estratégias de alargamento e de consolidação das aprendizagens. A sequência interativa que se segue constitui outro exemplo de elaboração gramatical:

(260)

P: “Certeiros”, exatamente. Certeiros, os tiros foram certos, significa que...?

A: Foram direitinhos.

P: Que foram direitinhos a eles, acertaram em cheio, e então realçam “certeiros” também. Muito bem, muito bem. E já agora, “caíram” em que tempo verbal está? Não me lembro de nada disto. “Caíram”, “os cães caíram”, em que tempo está?

A: Tempo passado. Pretérito perfeito.

P: Isso mesmo, muito bem, pretérito perfeito do modo...

A: Indicativo.

P: Indicativo.

[Aula n.º 29 – P1]

A professora procede à elaboração sobre tempos e modos verbais, previamente lecionados, por meio de um ato ilocutório de pergunta: “E já agora, “caíram” em que tempo verbal está?”. A resposta do aluno: “Tempo passado. Pretérito perfeito.” leva a professora a realizar um ato avaliativo “Isso mesmo, muito bem, pretérito perfeito do modo...”, a partir da qual alarga a pergunta para que os alunos indiquem o modo verbal correspondente, obtendo a resposta correta de um aluno: “Indicativo.”. A estratégia de elaboração visa a expansão do conhecimento adquirido e a sua consolidação.

A asserção da professora “Não me lembro de nada disto.” consiste num artifício retórico consubstanciado num jogo irónico que leva os alunos a implicar que se espera deles uma resposta. Segundo Duarte (2005), os jogos irónicos assim como as metáforas, os subentendidos, as alusões e as insinuações apresentam um significado implícito, cuja interpretação depende do contexto enunciativo situacional. São as implicaturas conversacionais (Grice, 1975), fundamentais para o processo de cálculo interpretativo inferencial, que permitem a compreensão adequada dos significados implícitos no enunciado da professora. Ou seja, a professora diz não

saber nada sobre tempos verbais, porque pretende que os alunos manifestem conhecimento sobre este conteúdo curricular.

A Leitura Detalhada permite a ligação com os conteúdos programáticos por meio da elaboração. De acordo com o programa *R2L*, “Elaborations can also be used to introduce language for talking about language (known as ‘metalanguage’)” (Rose, 2012b: 17). Também a Reescrita Conjunta possibilita essa ligação, no sentido de levar os alunos a aprofundarem os conhecimentos metalinguísticos: “Joint Rewriting also provides many opportunities for practising grammar, spelling, punctuation, letter cases, handwriting and paragraphing” (Rose, 2012b: 19).

A análise do *corpus* coloca em evidência que as atividades de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta, implementadas nas aulas de Português, integram estratégias discursivas que correspondem aos princípios ou aspetos da pedagogia genológica, de acordo com os ciclos de aprendizagem. Estes princípios constituem mecanismos conversacionais de explicitação, de preparação antecipatória e apoio (*scaffolding*), de reforço positivo (*feedback*), de alargamento de recursos como explicações, elaborações, reformulações e reescritas, e metalinguísticos que percorrem, de modo transversal, as atividades inerentes ao modelo da pedagogia genológica. Trata-se de estratégias discursivas fundamentais para o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem da leitura, da compreensão leitora e da escrita, baseadas nos géneros textuais.

O programa *Ler para Aprender (R2L)*, com vista ao desenvolvimento da literacia “proposes a particular pattern of spoken interaction between teacher and students” (Culican, 2007: 9), que pode ser considerado “as an alternative pattern of discourse, where ‘discourse’ is interpreted according to Bernstein’s model of teaching and learning as ‘pedagogic discourse’” (Culican, 2007: 9). O discurso da sala de aula, com base no programa *R2L*, específico para o desenvolvimento da literacia, designadamente de aquisição da leitura e da escrita, consiste num esforço “to take up new patterns of classroom talk” (Culican, 2007: 23) que requer “intensive labour on the part of teachers and sustained professional support” (Culican, 2007: 23). No entanto, “the evidence to date suggests that the impact on student outcomes is worthwhile” (Culican, 2007: 23).

De acordo com I. Fonseca, “a sociedade espera (e exige) da escola uma função de *intervenção activa* no sentido de minorar os problemas e contradições que na própria sociedade se geram” (Fonseca, 1992: 224). Deste modo, o programa *R2L* vem dar resposta à necessidade

de “práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objectivo de aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua” (Fonseca, 1992: 226), na escola, enquanto “lugar *não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem da escrita*” (Fonseca, 1992: 227; itálico do original).

A perspetiva sociolinguística foca-se no processo por meio do qual a literacia é construída na vida quotidiana, através das trocas conversacionais e da negociação dos significados interacionais, nos múltiplos e diversificados contextos da escolaridade (Cook-Gumperz, 2006: 4): <sup>127</sup> “In learning to be literate in contemporary schools children are involved in processes central to the social transmission of knowledge in society (Cook-Gumperz, 2006: 4). Para J. Cook-Gumperz, a literacia “involves a complex of socio-cognitive processes that are part of the production and comprehension of the texts and talk within interactional contexts that in turn influence how these literate products will be valued” (Cook-Gumperz, 2006: 4).

Consideramos que o programa *R2L*, assente nas estratégias da pedagogia genológica, pode contribuir para a aquisição da literacia proposta pela teoria sociolinguística, segundo a qual “(...) literacy needs to be seen as providing not just technical skills but also a set of prescriptions about using knowledge. In these sense literacy is a socially constructed phenomenon” (Cook-Gumperz, 2006: 1).

---

<sup>127</sup> Tradução livre da autora. No original: “(...) we claim that a sociolinguistic perspective will focus on the processes by which literacy is constructed in every day life, through conversational exchanges and the negotiation of interactional meanings in many different contexts of schooling” (Cook-Gumperz, [1986], 2006: 4).

## Capítulo 5. CONCLUSÃO

*To make real change in classrooms, discourse analysis must necessarily be a recursive process. Reflection includes thinking about multiple ways to redo interactions, and, in turn, redoing involves revisiting the classroom with a new look. This is how analyzing the resources within our classrooms becomes a recursive activity. Classroom interaction is not a one-shot experience. We return each day. Because we do, reflection can become part of an important feedback cycle. [...] Now we have equated 'classroom learning' with this agentic process of reflecting, revisiting, and revising.*

(B. Rymes, 2009: 235)

Partimos, no início deste percurso discursivo, que este texto também constitui, com o intuito de dar um contributo para o conhecimento das interações em contexto pedagógico, na aula de Português, e do seu papel, enquanto integradoras do processo de ensino-aprendizagem. Neste capítulo final, procederemos à apresentação das conclusões a que chegámos, por intermédio do estudo realizado, quanto a características dessas interações verbais, no contexto institucional formal da sala de aula de Português, e quanto à sua projeção para os propósitos que se pretende alcançar nesse contexto. Teremos como referência as questões de investigação enunciadas no capítulo introdutório. Para além disso, associaremos essas conclusões aos objetivos então apresentados, quer aos que se situam no âmbito da caracterização realizada, quer ao que extrapola dos resultados para as implicações na ação pedagógica que poderá ser concretizada pelos professores da disciplina de Português. Por fim, tendo em consideração as limitações mencionadas no capítulo introdutório, mas também as perspectivas que os resultados abriram, no que respeita ao objeto estudado, apresentaremos sugestões para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

Propusemo-nos estudar o contributo da Sociolinguística Interacional para o conhecimento da construção das interações, no contexto institucional correspondente ao contexto pedagógico de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, por parte de professores (professora titular da turma, autora do presente trabalho de investigação, e duas professoras estagiárias) e de alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, do 2.º ciclo do ensino básico.

Tendo em consideração que “the heart of discourse analysis is an examination of the relationship between context and language in use” (Rymes, 2009: 95), a sala de aula constitui o espaço privilegiado para o estudo das interações pedagógicas entre alunos e professores, cujo objetivo primordial é a aprendizagem para o sucesso escolar. Neste sentido, a aprendizagem efetiva da língua portuguesa, na disciplina de Português, não só é fundamental por constituir o principal veículo de transmissão e configuração de saberes e conhecimentos inerentes às diferentes disciplinas curriculares mas também porque a língua é efetivamente o principal objeto de estudo e de desenvolvimento de competências, pelo que o seu uso pode colocar em relação estas duas vertentes. Deste modo, conhecer as estratégias discursivas e os dispositivos conversacionais, nas trocas verbais em contexto pedagógico, contribui para o conhecimento das relações interlocutivas e interacionais entre os participantes, professor e alunos, na construção da ordem interacional e, por conseguinte, para o conhecimento mais aprofundado sobre a coconstrução das aprendizagens do Português, designadamente, no que respeita à leitura e à escrita.

Para o presente estudo, definimos oito objetivos: o primeiro pretendia identificar as estratégias de construção da ordem interacional; o segundo objetivo propunha analisar as estratégias discursivas que estão na base do envolvimento conversacional, nas interações entre alunos do 2.º ciclo de ensino básico e respetivos professores; o terceiro visava a análise das estratégias discursivas que estão na base do envolvimento emocional, como as *figuras de distância enunciativa*; o quarto propunha analisar a ritualização das práticas discursivas interacionais, nas situações de abertura, desenvolvimento e fecho das interações conversacionais ligadas à relação pedagógica em sala de aula; o quinto pretendia determinar os processos de figuração nas interações verbais; o sexto objetivo propunha analisar as relações interlocutivas e interativas geradoras de polifonia no discurso; o sétimo visava identificar constrangimentos de natureza social que pudessem refletir-se no relacionamento linguístico e o oitavo objetivo propunha refletir acerca da relação entre os aspetos sobre que incide o estudo e a coconstrução da aprendizagem no contexto da aula de Português.

O percurso efetuado consubstanciou-se fundamentalmente na concretização dos objetivos definidos, por meio da análise das práticas discursivas, das relações interlocutivas e interacionais entre os participantes envolvidos nas aulas de Português e respetivo *corpus* de interação que serviu de base ao estudo realizado. As questões de investigação que possibilitaram focar o estudo incidiram sobre os seguintes aspetos: (Q1) as estratégias discursivas que caracterizam o discurso

pedagógico em interação por parte de professores e alunos; (Q2) as estratégias emocionais e afetivas que caracterizam o envolvimento emocional nas interações em contexto pedagógico por parte de alunos e professores; (Q3) as modalidades ou formatos de interação que estão ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos; (Q4) o modo como se estabelecem os diferentes papéis/estatutos sociais entre alunos e entre professores e alunos, no desenvolvimento das interações; (Q5) as estratégias do programa *Ler para Aprender* refletem-se nas potencialidades da interação verbal para a aprendizagem?

Uma vez que o *corpus* integra também o subcontexto específico, respeitante à realização da Prática Pedagógica Supervisionada, por parte de duas formandas-docentes e à aplicação do programa pedagógico *Ler para Aprender* de D. Rose, surge ainda em foco a possibilidade de o domínio da interação verbal estar presente na formação de futuros professores, assim como as estratégias de interação do programa *Ler para Aprender* para a construção da aprendizagem.

Esses vetores colocam em foco eixos como as vezes de elocução na interação, as sequências discursivas específicas no desenvolvimento das atividades letivas, em que os participantes, professor e alunos, assumem os respetivos papéis, no contexto da sala de aula, os tipos de trocas verbais, em relação aos objetivos pretendidos nas interações pedagógicas, as estratégias específicas caracterizadoras do discurso do professor e dos alunos, os mecanismos conversacionais geradores do envolvimento conversacional e do envolvimento emocional entre os interactantes.

As estratégias discursivas na interação da sala de aula são diferentes das estratégias que ocorrem nas interações das diversas situações comunicativas do quotidiano, dada a especificidade do contexto pedagógico institucional, em que o professor desempenha o papel de primeiro conhecedor e de facilitador do conhecimento na promoção da aprendizagem (cf. Nassaji & Wells, 2000). Na interação professor-alunos/turma, cabe ao professor criar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, para que todos os alunos participem ativamente na coconstrução do conhecimento.

Ao estudar a organização estrutural das interações verbais, na sala de aula, desde logo, verificamos que emergem eixos fundamentais que consistem nas vezes de elocução da fala em interação, nas sequências discursivas, nas rotinas verbais dos participantes, de acordo com as três fases da aula (abertura, desenvolvimento e fecho), nos dispositivos conversacionais e nas práticas discursivas que configuram a construção dos papéis interlocutivos e interacionais de professor e de aluno.

### 5.1. Conclusões

Retomando as questões de investigação, explicitamos as respostas que o estudo nos permite enunciar. A primeira questão diz respeito às estratégias discursivas usadas na relação pedagógica entre professor e alunos:

– Q1: Quais as estratégias discursivas que caracterizam o discurso pedagógico em interação por parte de professores e alunos, em aulas de Português do 2.º ciclo do ensino básico?

Em relação a esta primeira questão, os dados analisados no nosso *corpus* revelam que, na aula de Português, enquanto espaço de interação institucional, professores e alunos desempenham os seus papéis sociais, no cumprimento de “rotinas verbais” nas respetivas funções de ensinar e aprender.

A análise do *corpus* permite concluir que, na interação institucional da sala de aula, as estratégias conversacionais do discurso do professor e dos alunos são múltiplas e diversificadas, de acordo com as fases da aula em que ocorrem. Na fase de abertura, predominam as sequências centradas no par adjacente saudação-saudação, sendo geralmente iniciadas pelo professor, constituindo “rotinas de cortesia” (Almeida, 2012a: 104), que instauram um estado de delicadeza ou harmonia entre os participantes, com base no qual se inicia o desenvolvimento das atividades e tarefas ligadas à aprendizagem da língua portuguesa.

Na fase de desenvolvimento da aula, as vezes de elocução conversacionais são fundamentais para a progressão das atividades escolares e para o fluir da interação. As atividades e tarefas de ensino-aprendizagem realizam-se nesta fase da aula, na qual predominam as sequências discursivas caracterizadas (i) pelo par adjacente convocação/convite-aceitação em que o professor convoca os alunos à realização das tarefas e estes correspondem à convocação, (ii) pelo par adjacente pergunta-resposta, composto pela pergunta do professor, seguida da resposta do aluno, constituindo este par a unidade interativa prototípica do desenvolvimento da aula, em que o professor tem a função de perguntar e o aluno a função de responder, e (iii) pelo diálogo triádico em que as trocas conversacionais são iniciadas com as perguntas do professor, seguindo-se as respostas do aluno e depois a avaliação do professor face às respostas obtidas. De um modo geral, são os atos ilocutórios de pergunta e os atos de convocação ou convite da professora que dão início às sequências discursivas nas interações da sala de aula.

As perguntas constituem estratégias fundamentais no discurso do professor; são rotinas verbais que visam não só eliciar os conhecimentos dos alunos sobre o tópico em estudo ou sobre



os conteúdos ministrados, mas também ativar os conhecimentos adquiridos, de modo a colaborarem ativamente nas atividades letivas em curso e, assim, progredirem nas suas aprendizagens com vista ao sucesso escolar.

Os dados analisados revelam que o discurso das professoras integra perguntas de várias tipologias, de acordo com os objetivos pretendidos, isto é, tendo em vista as respostas que desejam obter dos alunos. Uma vez que os intervenientes na interação se encontram no contexto institucional escolar, as “modalidades de questionamento” (Rodrigues, 1998: 28) são necessariamente diferentes das modalidades próprias de outros contextos. Por conseguinte, as perguntas de diversas tipologias utilizadas pelas professoras do *corpus* consistem em modos de questionar específicos do contexto pedagógico, em que as relações de poder entre os interlocutores estão bem definidas, tendo em vista o objetivo comum de ensinar e aprender.

Não obstante as questões serem predominantemente realizadas pelas professoras, a análise do *corpus* coloca em evidência que, no contexto pedagógico, também os alunos realizam atos de pergunta à professora, com vista ao esclarecimento de dúvidas que emergem do estudo de determinado tópico, de acordo com os conteúdos programáticos, e à confirmação/avaliação das propostas por si apresentadas. Ou seja, os alunos questionam a professora para saber se as suas respostas estão corretas ou se a sua interpretação acerca da realidade denotada nos textos é válida.

Nas trocas conversacionais da aula, após as respostas dos alunos, seguem-se os atos avaliativos do professor que integram os movimentos de *follow-up*. Este movimento visa ampliar e explicitar o sentido explanado nas respostas, reforçando assim, a aprendizagem do tópico em análise. Por conseguinte, a função destes atos avaliativos não se limita a avaliar as respostas, mas a fornecer *feedback* aos alunos em relação ao tópico em estudo, no sentido de alargar o leque de conhecimentos e consolidar as aprendizagens.

Os atos ilocutórios de pergunta e os atos avaliativos característicos do discurso do professor constituem estratégias discursivas fundamentais nas interações pedagógicas, na medida em que integram os movimentos de *feedback* ou *follow-up*, contribuindo para um forte envolvimento conversacional entre professor e alunos, uma vez que é na terceira vez de elocução que se avaliam as respostas, que se reformulam as perguntas, se reforçam as regras e se corrigem os erros (cf. Lee, 2007: 1227). O professor promove a coconstrução das aprendizagens e saberes, e a partilha de novos sentidos dos textos orais e/ou escritos através de perguntas e respostas e é por meio da avaliação constante e sistemática que monitoriza a aquisição de conhecimentos. Por conseguinte, as perguntas das professoras, as respostas dos alunos e o respetivo *feedback*

avaliativo constituem regularidades discursivas específicas do discurso institucional da aula de Português, encontradas profusamente no *corpus* analisado.

Para além dos atos de pergunta, de resposta e de avaliação, é frequente o professor recorrer a paráfrases e reformulações. Trata-se de estratégias discursivas que constituem mecanismos de reparação conversacional muito frequentes no discurso pedagógico, que visam corrigir as falhas ou erros que ocorrem no discurso. Ou seja, são mecanismos que tornam os enunciados mais explícitos para melhor compreensão e interpretação de sentidos por parte dos interlocutores. A análise do *corpus* revela que as professoras recorrem com frequência a mecanismos de heterorreparação do discurso dos alunos e a estratégias de autorreparação por meio de paráfrases e reformulações. A ocorrência destes mecanismos reparadores surge, essencialmente, na elaboração de perguntas. As professoras recorrem frequentemente à autorreparação, no sentido de adequarem o seu discurso às intenções comunicativas e à situação de interação. Estes mecanismos surgem ao serviço de um discurso com preocupação de ser rigoroso e inequívoco, pois destina-se a formular conhecimento ou a obter uma resposta da parte do(s) aluno(s). Enquanto formulador de perguntas, deverá ser abrangente, quanto à possibilidade de participação, o que leva ao alargamento do próprio discurso por meio das paráfrases e reformulações, e claro, quanto ao movimento de avaliação para que se projetam.

À semelhança da paráfrase e da reformulação, a repetição é uma estratégia muito comum no discurso do professor, usada não só para reparar uma falha na comunicação, mas sobretudo para centrar a atenção dos alunos sobre a parte do discurso que o professor pretende abordar ou expandir (cf. Schegloff, 2013; cf. Tannen, 2007). Também os alunos recorrem a estratégias de repetição, principalmente quando estão distraídos, para se certificarem de que perceberam o que foi dito pelo professor.

No contexto específico da sala de aula, em situação de ensino-aprendizagem, todos os alunos têm o direito de falar (“speaking rights”) (Cazden, 2001: 85) e o dever de intervir, não só para perguntar mas também para responder ou para colocar dúvidas em relação ao assunto a ser estudado. No entanto, cabe ao professor organizar ou estruturar o discurso de modo a que todos tenham a possibilidade de dar o seu contributo na construção das aprendizagens e de interagir no grupo-turma.

No que respeita à tomada da palavra, os resultados colocam em evidência que o discurso do professor é caracterizado pelo mecanismo conversacional de dar a vez de elocução aos alunos, com vista à sua intervenção na interação pedagógica. Esta estratégia conversacional

consiste na nomeação do aluno, pela professora (“teacher nomination”) (Cazden, 2001: 85), dando-lhe a sua vez de elocução, evitando, assim, a sobreposição de vozes e o desequilíbrio na tomada de vez. Todavia, os dados revelam que, no discurso da sala de aula, é muito comum os alunos autosseleccionarem-se seja para intervir espontaneamente sobre o tópico abordado, seja para responder na vez do aluno selecionado pelas professoras. Embora menos frequente, o *silêncio* constitui uma estratégia comunicativa dos alunos que, geralmente, ocorre depois da realização de perguntas colocadas pela professora. No entanto, o *silêncio* também pode constituir um momento de reflexão sobre o assunto abordado, permitindo ao aluno intervir, posteriormente, na interação.

Sempre que surgem dificuldades por parte de alguns alunos, o professor recorre a mecanismos conversacionais como os pedidos de *entreaajuda* que, de um modo geral, visam a partilha de saberes e a coconstrução do conhecimento, incentivando os alunos a colaborar com os colegas, promovendo, assim, a colaboração entre pares na construção da aprendizagem, em vez de a delimitar ao binómio professor-aluno. No entanto, a *entreaajuda* nem sempre acontece ora por falta de conhecimentos, ora por falta de atenção ao tópico devido a conversas paralelas que os deixam indiferentes à convocação da professora. Acontece que a *entreaajuda* também falha, simplesmente, porque alguns alunos se recusam a ajudar os colegas, colocando em causa a colaboração.

Durante as atividades letivas, as professoras realizam *intervenções de relance*, procedendo ao relançamento do tema a ser estudado, com o objetivo de ativar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto; produzem *intervenções de continuidade* para prolongar ou expandir a ideia da última intervenção, no sentido de levar os alunos a colaborarem na coconstrução do significado dos textos, em interação com a professora e com a turma, e efetuam *intervenções-réplica* ou *retificações*, que visam corrigir ou retificar o discurso anterior ou a ideia expressa no enunciado proferido anteriormente pelos alunos, de modo a reorientar o “rumo discursivo” (Fonseca, 1992) da interação.

A análise dos resultados revela que a convocação por parte das professoras ao trabalho e à participação ativa nas atividades letivas é feita por meio de atos ilocutórios *diretivos de ordem*, mas principalmente, por meio de atos *indiretos de ordem* e de atos *híbridos de convite*, realizados de forma indireta, através de expressões interrogativas (cf. Almeida, 1998: 209). Os atos *híbridos de convite* geralmente ocorrem depois da realização de um ato avaliativo, constituindo uma estratégia discursiva de delicadeza negativa ou de evitamento da ameaça da face dos alunos. Os

dados empíricos que integram o nosso *corpus* revelam que, de um modo geral, os alunos correspondem à *convocação/convite* das professoras à participação nas atividades, embora a falta de atenção dos mais distraídos constitua um constrangimento na concretização das atividades. A par das perguntas, das paráfrases, das reformulações, dos atos de ordem, o *convite/convocação* constitui uma estratégia pedagógica específica do discurso do professor, geradora de envolvimento conversacional, fundamental no contexto de ensino-aprendizagem da aula de Português.

A análise das sequências conversacionais que constituem o nosso *corpus* evidencia que, na interação pedagógica, as professoras recorrem a estratégias discursivas de delicadeza negativa, por meio de atos menos impositivos como o ato híbrido de *convite* (“Queres dar um exemplo, E.”?), (“L., queres acrescentar?”) e (“Então queres dizer mais alguma coisa sobre o livro?”), assim como a estratégias discursivas de delicadeza positiva através de atos de *oferta*. Por outro lado, as intervenções reativas de aceitação (explícita e implícita) e a recusa aos atos de convite constituem mecanismos discursivos usados pelos alunos, na interação. Os atos híbridos de convite e os atos de oferta consistem em estratégias discursivas que, além de promoverem a interação, na sala de aula, pelo seu caráter negocial, são geradoras de forte envolvimento conversacional entre os interlocutores.

Os *pedidos* e as *ofertas* também estão presentes no discurso pedagógico analisado no nosso *corpus*. Os *pedidos de autorização* são muito frequentes no discurso dos alunos sempre que pretendem pedir autorização às professoras, para intervir sem lhes ter sido dada a palavra, para escrever no quadro, sem terem sido solicitados. No que respeita à *oferta*, a sua ocorrência verifica-se sempre que os alunos manifestam disponibilidade às professoras para a realização de ações relativas ao contexto da aula, como, por exemplo, a leitura de textos (“Posso ler?”), sendo, por isso, designados atos de *oferta-pedido*. Também a *oferta de ajuda* ocorre no discurso dos alunos (“Posso distribuir?”) e (“Quer que eu distribua?”), estando implícito a *oferta de autorização*. As estratégias conversacionais de *oferta-pedido*, designadamente, *pedido de autorização* (“Eu posso ler também?”) e *oferta de autorização* (“Sim. Podes começar, L.”), são atos não impositivos que envolvem os participantes na interação com base na *negociação*. Estes atos fazem parte das estratégias discursivas da sala de aula, tendo em consideração os papéis sociais e institucionais dos interlocutores no contexto escolar. É o papel institucional da professora que lhe confere dar ou não autorização aos pedidos realizados pelos alunos. Os atos de *oferta*, geralmente, também integram o discurso das professoras, designadamente a *oferta de*

*ajuda* (“Alguém tem alguma dúvida? Precisam de ajuda?”), com vista a esclarecer dúvidas e/ou auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.

Os atos referidos *supra* requerem um trabalho de *figuração* por parte dos interactantes, constituindo estratégias de delicadeza positiva orientada para a valorização da face positiva dos alocutários. Estes atos são muito frequentes no discurso da aula de Português, colocando em evidência que, no contexto institucional, o *princípio de cortesia* e o *princípio de cooperação* estão presentes na interação, contribuindo para o envolvimento conversacional, fundamental para a coconstrução do conhecimento e, por conseguinte, para a promoção do sucesso das aprendizagens.

A análise dos resultados revela que o uso da primeira pessoa do plural ocorre reiteradamente no discurso das professoras, não tendo apenas o valor de referir um “sujeito global” de que (todos) fazem(os) parte. Trata-se de um “nós” que, em muitas circunstâncias, se aproxima dos alunos, referindo todos os participantes em interação, ou fazendo as professoras adotar a perspetiva dos alunos, tomando parte nas tarefas que lhes são atribuídas. O professor recorre a esta estratégia discursiva para mostrar que constitui com os alunos uma comunidade educativa, partilhando com eles objetivos comuns. O uso da primeira pessoa englobante por parte das professoras é recorrente no *corpus* em análise. Também as advertências, as chamadas de atenção, os apelos ao silêncio para que a voz da professora se faça ouvir caracterizam o discurso das professoras, nas interações pedagógicas.

A análise das sequências interativas, na aula de Português, implementadas no âmbito da metodologia *Ler para Aprender (R2L)*, com base no Ciclo de Interação Apoiada, vem colocar em foco estratégias específicas de ensino-aprendizagem diferentes das estratégias que caracterizam a interação pedagógica considerada tradicional, designadamente no que respeita à leitura e à escrita de textos. As trocas conversacionais analisadas que integram o *corpus*, no âmbito deste programa pedagógico, são estratégias discursivas que ativam a capacidade inferencial e interpretativa, bem como a capacidade de contextualização dos significados, fundamentais para o domínio e desenvolvimento lexicais e, por conseguinte, para a compreensão leitora dos alunos.

Na Preparação para a Leitura, as estratégias conversacionais da professora inerentes a esta atividade têm o objetivo de levar os alunos a fazer inferências e interpretações que podem contribuir para a compreensão do texto, sendo por isso, estratégias pedagógicas de antecipação do conteúdo do texto e de ativação de aspetos relevantes para a compreensão da leitura. Para

além destas, a explicitação do léxico constitui outra das estratégias que ocorre muito frequentemente no discurso das professoras, com recurso à sinonímia e/ou antonímia, à paráfrase e a estratégias de ativação do conhecimento enciclopédico, tendo em vista a compreensão lexical.

A análise do *corpus* permite verificar que, na atividade de Leitura, a professora realiza atos ilocutórios diretos de pergunta e atos indiretos com valor de pergunta, por meio de asserções, que requerem níveis diferentes de compreensão textual. Os diferentes tipos de pergunta têm como objetivo o desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos e a ativação do conhecimento enciclopédico, fundamentais para a compreensão e interpretação dos textos na aula de Português e, por conseguinte, para a aprendizagem da leitura.

A análise dos dados também coloca em evidência que a Leitura, assim como a Preparação para a Leitura, constituem atividades pedagógicas de intensa interação, por meio das quais os participantes, professora e alunos, recorrem a mecanismos conversacionais, designadamente, perguntas, respostas, explicitações, explicações, definições, definições por ostensão, reformulações, ratificações, reforço positivo, exemplos, relatos de vivências, avaliações, avisos, solicitações, entre outros mecanismos conversacionais. Estes mecanismos que caracterizam o discurso pedagógico são fundamentais para o sucesso na aprendizagem da leitura, na aula de Português, constituindo estratégias discursivas de forte envolvimento conversacional e emocional.

Na atividade de Leitura Detalhada, as pistas semânticas e posicionais que antecedem e preparam o foco, e a pergunta ou foco, propriamente dito, são fundamentais para o sucesso da tarefa dos alunos, sendo, por isso, estratégias recorrentes no discurso das professoras. A ratificação e reforço positivo, assim como a avaliação, constituem mecanismos discursivos ou estratégias de envolvimento conversacional e, simultaneamente de envolvimento emocional, na interação pedagógica. Estes mecanismos, propostos pela metodologia *Ler para Aprender*, confirmaram no *corpus* em análise as suas potencialidades para o dinamismo da interação ao serviço da aprendizagem e para a obtenção de uma participação alargada à generalidade dos alunos, mesmo em relação aos que habitualmente não se oferecem para participarem na interação pedagógica.

O passo correspondente à elaboração na atividade de Leitura Detalhada constitui, no nosso *corpus*, um mecanismo discursivo, característico do discurso das professoras, essencial para o alargamento da competência lexical, a consolidação e aprofundamento do conhecimento metalinguístico e o desenvolvimento da capacidade inferencial e interpretativa dos alunos.

Apesar de a elaboração também poder mobilizar os contributos dos alunos, por exemplo, por meio da apresentação de vivências próprias ou da reativação de conhecimentos anteriormente aprendidos, no *corpus*, a elaboração surge escorada sobretudo no discurso das professoras. A esta evidência, poderá não ser alheio o facto de estas professoras ainda estarem elas próprias a “ganhar destreza” na aplicação da metodologia do programa.

A interação na atividade de Reescrita Conjunta concretiza-se por meio de estratégias conversacionais que consistem na apresentação de propostas ou formulações, pelos alunos e também pela professora, para a coconstrução de um texto em conjunto, tendo por base o excerto original explorado na Preparação para a Leitura e na Leitura Detalhada. A dimensão metalinguística e metadiscursiva, muito presente nesta atividade, requer dos alunos que reflitam e se expressem sobre a linguagem, na participação ativa da (re)construção do texto, por meio de estratégias de formulação, reorientação e reformulação discursivas. As estratégias discursivas de reorientação e de reformulação integram a componente de avaliação do desempenho dos alunos e constituem incentivo à participação ativa na formulação e/ou reformulação de propostas de reescrita. Também a dimensão de negociação e de tomada de decisão sobre as propostas apresentadas estão bastante presentes no processo de reescrita colaborativa, constituindo estratégias pedagógicas essenciais na gestão da participação dos interlocutores. As estratégias de avaliação, ratificação e elaboração que integram esta dimensão ocorrem com muita frequência no discurso das professoras, mas também no discurso dos alunos, sendo fundamentais para a progressão da atividade pedagógica e para a aprendizagem do processo de escrita de textos. As professoras recorrem a movimentos antecipatórios de explicitação que visam preparar e apoiar os alunos durante o processo de reescrita, assim como à realização de perguntas que pretendem, neste caso, orientar os alunos na ativação e seleção do léxico e formulações a partir do que já encontraram nas etapas anteriores. A atividade de Reescrita Conjunta mobiliza estratégias muito diversificadas de eliciação e participação e é geradora de interações pedagógicas muito intensas e produtivas. Esta constitui uma atividade em que o “nós” (construído em conjunto pelas professoras e alunos) ganha justificado sentido.

– Q2: Quais as estratégias discursivas (também emocionais e afetivas) que caracterizam o *envolvimento conversacional* e são expressão da emoção nas interações em contexto pedagógico, por parte de alunos e professores de Português?

No que respeita à segunda questão de investigação, a análise do *corpus* revela que a

dimensão emocional está muito presente na interação pedagógica e desempenha um papel fundamental na relação interpessoal dos interactantes no quadro interacional (Marques, 2008: 293). Para além dos atos de discurso *supra* mencionados, na aula de Português, também há espaço para interações verbais de cariz mais lúdico, por um lado, e de cariz mais agressivo, por outro, quer no discurso do professor quer no discurso dos alunos.

No que respeita às interações verbais de natureza lúdica, verificamos que professor e alunos recorrem a “figuras de distância enunciativa” (Fonseca, 1992: 275) como o humor, a ironia e a metáfora, assim como a fórmulas intensificadoras do discurso, em tom de brincadeira, que integram as formulações extremas ou “Extreme Case Formulations” (Edwards, 2000, 2001; Almeida, 2013a: 544). Estas estratégias discursivas manifestam a expressão da emoção dos participantes na interação pedagógica, sendo por isso, estratégias de forte *envolvimento emocional* (Gumperz, [1982], 2002) ou *envolvimento interpessoal* (Tannen, 1992: 1; Tannen, 2007: 62; Almeida, 2013a: 545). Os enunciados irónicos são realizados de forma indireta ou derivada e, por isso, são interpretados de forma implícita, por meio de inferências conversacionais, com base no contexto situacional, no conhecimento enciclopédico e nos saberes compartilhados (“shared knowledge”) dos interlocutores.

No sentido de evitar a realização de atos diretivos de ordem, bastante ameaçadores para as faces do alocutário, as professoras recorrem frequentemente a expressões metafóricas constituindo um mecanismo de suavização da face ou “face flattering acts” (FFA) e de mitigação ou atenuação do discurso. O humor, a ironia e a metáfora são tropos ilocutórios que visam suavizar o discurso pedagógico de professores e alunos com base num trabalho de “figuração” (*face work*) (Goffman, 1974) e a sua interpretação é feita com base nas “pistas de contextualização” (Gumperz, [1982], 2002). Estas estratégias visam o reequilíbrio da relação entre professoras e alunos e a “consolidação da relação interlocutiva” (Almeida, 2013a: 541) ou seja, restabelecem o “equilíbrio interaccional” (Goffman (1974) dos participantes na conversação da sala de aula. O uso da linguagem metafórica pelas professoras ocorre, geralmente, em situações disruptivas, em que alguns alunos manifestam comportamentos menos próprios ou desadequados ao contexto de aprendizagem e que põem em causa o bom funcionamento da aula e a participação de todos os intervenientes.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> De acordo com a Teoria das Metáforas Concetuais (Lakoff & Johnson, 1980), existem três tipos de metáforas concetuais: as metáforas *ontológicas* equiparam atividades, sentimentos/emoções e ideias a entidades e substâncias, as metáforas *orientacionais* proporcionam orientação espacial a conceitos abstratos, tendo como domínio-origem esquemas imagéticos de natureza espacial, e as metáforas *estruturais* envolvem projeções sistemáticas de um domínio noutra ou noutros (Silva, 2006: 132).



Segundo Soares da Silva (2006), “a natureza experiencialista da metáfora conceptual não a restringe ao pensamento e linguagem quotidianos. Ela constitui uma verdadeira *maneira de pensar*” (Silva, 2006: 135).<sup>129</sup>

Para além das expressões metafóricas, nas práticas discursivas da sala de aula, as felicitações e os elogios fazem parte do discurso de qualquer das professoras deste *corpus*, com vista a motivar e estimular os alunos à participação/colaboração nas atividades letivas, constituindo estratégias pedagógicas de motivação. Estes mecanismos conversacionais também ocorrem quando um determinado aluno se destaca pelo trabalho realizado, pelos bons resultados nas fichas de avaliação ou pelo seu bom comportamento, na aula. O elogio é uma estratégia de cortesia realizada por meio de um ato suavizador (FFA) para as faces do destinatário e, simultaneamente, de um ato “anti-ameaçador”, de cortesia positiva, isto é, que valoriza a imagem do Outro (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2004).

Se os atos elogiosos e as felicitações ocupam um lugar de relevo no discurso das professoras, a crítica e a censura também ocorrem com regularidade. As professoras recorrem a atos de censura sempre que os alunos não cumprem as suas responsabilidades escolares, designadamente, no que respeita à realização do trabalho de casa e à falta do material escolar, necessário para concretização das tarefas. A crítica e a censura das professoras face às atitudes de alguns alunos incumpridores são atos bastante ameaçadores da face positiva dos interlocutores, na interação pedagógica (“Pronto... a vossa responsabilidade eu já sabia que era pouca, mas...”). Por vezes, a crítica e a censura são acompanhadas de atos de ameaça por meio dos quais as professoras pretendem levar o aluno visado a modificar as suas atitudes, na aula, isto é, conseguir que esteja atento e participar ativamente nas tarefas escolares (“Se eu te vejo a olhar para a lua, tu nem sabes (...) R., vou-me zangar...”).

Contudo, os atos de censura não integram apenas o discurso das professoras. Na conversação entre pares, não raro, os alunos revelam comportamentos e atitudes descorteses, recorrendo a estratégias de descortesia negativa, de desvalorização do Outro, por meio de FTA bastante agressivos, veiculados pelo uso de linguagem ofensiva, colocando em causa não só o *princípio de delicadeza* e as máximas conversacionais mas também as faces dos interlocutores

---

<sup>129</sup> À semelhança da metáfora, também a “metonímia conceptual é extremamente frequente e regular na linguagem e no pensamento”. [...] Um dos domínios de elevada regularidade e produtividade da metonímia conceptual é o dos sentimentos e emoções. Na sua conceptualização é activada a metonímia fisiológica EFEITO PELA CAUSA, em que a emoção ou o sentimento é designado pelo(s) respectivo(s) efeito(s) fisiológico(s)” (Silva, 2006: 137).

(“Ó pá, tu não tens ideias nenhuma”).

Outra forma de agressividade verbal entre os alunos que emerge do *corpus* é o sarcasmo, que consiste numa estratégia discursiva que Culpeper (1996) classificou de descortesia negativa ou *negative impoliteness* (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 158). Por se tratar de uma agressão verbal, em situação de confrontação ou desafio, os atos sarcásticos são designados por Kaul de Marlangeon e Alba-Juez (2012) *fustigation impoliteness acts*, (Alba-Juez & Mackenzie, 2016: 166-167), cujo objetivo é danificar a face positiva do destinatário, para o envergonhar e ridicularizar (“Agora nem no caderno de atividades tinha feito, fartava-me de rir.”).

Em contraste com os atos de descortesia negativa, no discurso dos alunos, a análise do *corpus* revela que os pedidos de desculpa, enquanto atos de cortesia, fazem parte do discurso das professoras, o que poderá parecer estranho face ao estatuto social de que são detentoras na aula, mas que os dados revelam como característica do seu comportamento discursivo, em circunstâncias e com funções diversas. Os pedidos de desculpa ocorrem, designadamente, sempre que surgem problemas na comunicação verbal que afetam a compreensão dos enunciados ou na utilização das TIC (“Ai desculpa. Não dei conta que isto, isto às vezes vai abaixo.”). Estes pedidos podem ter como referência e decorrer do papel do professor como responsável máximo do fluir regular da aula, do seu funcionamento pretendido, também estendido ao que é pressuposto decorrer do funcionamento dos aparelhos e em relação à compreensão alargada por parte dos alunos. A sua ocorrência também se verifica enquanto estratégias interacionais de atenuação ou mitigação, quando estas professoras repreendem os alunos, em particular, pelo incumprimento dos deveres escolares (“NÃO PODEM CONTINUAR A FALHAR COM O TRABALHO DE CASA, DESCULPEM, MAS NÃO PODE SER! NÃO PODE SER! OUVIRAM O QUE EU DISSE, B.? POUCO BARULHO AÍ EM BAIXO!”). A utilização de diminutivos e o recurso a perguntas-tag também constituem estratégias interacionais de atenuação ou mitigação do discurso da professora em contexto pedagógico (“Toda a gente a escrever o sumário no caderno diário. Quero toda a gente caladinha, se faz favor.”).

Os resultados revelam que os alunos recorrem com alguma frequência a narrativas interativas orais ou narrativas de experiência de vida, por meio das quais relatam acontecimentos passados, vivenciados, e que se traduzem em relatos da sua experiência individual. Assim, verifica-se a ocorrência de mecanismos conversacionais de afeto como a “storytelling”, por meio da qual, os alunos contam uma história pessoal individual (ou de um grupo de pessoas) à professora, para a levar a partilhar das sensações e emoções geradas pela situação narrada e a interagir com a situação e com

os acontecimentos, como se estes fizessem parte do momento real da narração, constituindo estratégias de envolvimento emocional (“O ano passado, eu mais os meus colegas, tivemos a fazer a carta, e tipo, numa delas eu pus um selo com a bandeira da América porque, nessa mesma manhã, tinha visto a mulher do Obama, andava a namoriscar com um guarda-costas. Por isso, eu escrevi ao Obama.”).

Além da “storytelling”, os alunos partilham vivências de infância com os colegas e a professora, manifestam sentimentos e emoções sobre as suas histórias pessoais (“Eu, quando tinha seis anos, eu tinha um cavalo que se chamava Lupi...” / “Era igualzinho a este.”), e recorrem ao uso do discurso direto citado (Macaulay, 1987), ou seja, reproduzem aquilo que alguém já dissera anteriormente (“Ó professora, o meu avô disse que tratava o avô dele assim: Vossemecê meu avô.”). As narrativas interativas presentes no discurso dos alunos são estratégias que refletem um forte *envolvimento emocional* na interação pedagógica, no contexto da aula de Português, contribuindo para a compreensão e construção de significados do mundo em que os alunos se inserem e significados de conteúdo pedagógico (cf. Kuschnir, s/d: 466). O espaço da aula de Português constitui-se, assim, não apenas como um espaço de matéria a lecionar, do professor enquanto seu transmissor, mas também como um espaço-tempo de expressão pessoal do aluno.

A expressão da emoção constitui, por conseguinte, uma função natural muito presente no *corpus*, sendo parte integrante do discurso das professoras e também do discurso dos alunos. As “figuras de distância enunciativa” (Fonseca, 1992: 275) como o humor, a ironia e a metáfora são as estratégias de envolvimento emocional predominantes nas interações pedagógicas. Também as fórmulas intensificadoras do discurso em tom de brincadeira que integram as formulações extremas ou “Extreme Case Formulations” (Edwards, 2000) colocam em evidência “o investimento dos participantes na interação” (Almeida, 2013a: 545), contribuindo para a “construção de um discurso de tom lúdico” (Edwards, 2000: 370; Almeida, 2013a: 545).

A análise dos dados permite concluir que o envolvimento emocional ou as emoções são socialmente construídas e comunicadas, em contexto interlocutivo e interativo, na sala de aula, por meio do uso de estratégias linguísticas e interacionais. Ou seja, os participantes, professora e alunos, recorrem a estratégias conversacionais e emocionais como o humor, a ironia e a metáfora (associadas a mecanismos prosódicos, proxémicos e miméticos) para manifestarem afetos e emoções, fundamentais para a comunicação verbal em qualquer contexto de uso, designadamente no contexto pedagógico. Os enunciados humorísticos, irónicos e metafóricos constituem estratégias de reequilíbrio da relação entre professora e alunos e de “consolidação da relação interlocutiva”

(Almeida, 2013a: 541), ou seja, são estratégias que restabelecem o ‘equilíbrio interaccional’ (Goffman, 1974) no discurso pedagógico, essencial para a construção da *ordem interaccional*.

– Q3: Em que medida é que as modalidades/formatos de interação estão ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento de competências por parte dos alunos?

Em relação à terceira questão, os resultados da análise do *corpus* confirmam que a estrutura correspondente a sequências compostas por três vezes de elocução (“three-turn sequence”) – IRF (Sinclair & Coulthard, [1975], 1978) ou IRE (Mehan, 1979b) – constituem uma característica do discurso pedagógico. Esta estrutura tripartida também é conhecida por diálogo triádico (“triadic dialogue”) (Lemke, 1990). Ou seja, as trocas conversacionais que caracterizam o discurso pedagógico começam com a pergunta do professor, seguida da resposta dos alunos, à qual se segue a avaliação do professor (cf. Mehan, 1979b: 286).

Nesta perspetiva,

Mehan soutient que le langage didactique diffère de la conversation ordinaire en cela qu’il est constitué non pas de deux mais de trois éléments: une réplique évaluative suit toujours la réponse à un mouvement initial, selon un système tripartite constitué d’une ouverture, d’une réponse et d’une évaluation.

(Gumperz, 1989a: 125)

O *corpus* analisado revela que esta estrutura tripartida é, na verdade, muito recorrente no discurso das três professoras, designadamente no domínio da compreensão e interpretação de textos orais e escritos e no domínio da gramática, constituindo uma característica relevante do discurso da aula de Português. Todavia, no que respeita à implementação do programa *Reading to Learn*, no âmbito da pedagogia genológica, verifica-se que as sequências não integram apenas as três vezes de elocução prototípicas da estrutura triádica, havendo outros movimentos que ampliam as sequências discursivas. Para além disso, as trocas conversacionais inerentes às atividades do programa *R2L*, designadamente as que respeitam à Reescrita Conjunta, de um modo geral, não encerram com uma avaliação mas apresentam outras possibilidades de realização, como, por exemplo, os movimentos de elaboração.

O sucesso destas rotinas interacionais “suppose que l’enseignant et l’élève établissent un rythme interactif qui leur permette de synchroniser leurs mouvements” (Gumperz, 1989a: 125). Gumperz destaca a posição de Mehan, que afirma que o que é transmitido por meio destas trocas

sincronizadas tem um efeito significativo sobre o que é aprendido na sala de aula.<sup>130</sup>

O formato triádico IRF/IRE incide sobre uma componente da interação (a que envolve diretamente o questionamento para verificação das aprendizagens), mas não esgota a interação e o discurso pedagógico ao serviço da construção da aprendizagem, por parte dos alunos integrados numa turma. Outras estratégias, formatos e mecanismos, alguns já referidos, podem ser vistos em função do seu contributo para a construção da aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Estão neste caso a reformulação, a repetição, a colocação de perguntas pelo aluno, a solicitação da colaboração entre alunos, entre outras estratégias discursivas. A *reformulação* consiste numa estratégia discursiva muito frequente *no corpus* que permite ao locutor alterar ou ajustar o seu discurso de modo a facilitar aos interlocutores a compreensão do que é dito (“...será que, será que, qual era o efeito do verniz, o que é que vocês acham? Por que é que ele colocou verniz, por que é que ele colocou verniz no barco de papel, alguém é capaz? Diga lá, A. R.”).

A *repetição* serve para iniciar uma reparação sempre que ocorre um problema na comunicação e, sobretudo, para focar a atenção numa determinada parte do discurso. O *corpus* evidencia que a repetição dos enunciados dos alunos por parte da professora tem, predominantemente, esta segunda função que geralmente dá origem à formulação de perguntas pela professora com base nas respostas dos alunos (“Pode haver água. E pode haver uma parte que tenha água. Pode ser uma fonte, pode ser um lago, pode ser muita coisa, pode ser um rio que passe ali na floresta.”, “Tem muitas árvores. Como é que as árvores podem ser? As árvores serão todas iguais? Serão variadas? Eh, então?”).

A *colocação de perguntas pelo aluno* é uma estratégia ou mecanismo muito frequente que visa essencialmente esclarecer dúvidas sobre as tarefas a realizar (“Ó professora, temos de fazer o A ou o B. Ou podemos escolher?”) e sobre a utilização do material escolar (“É preciso uma folha para fazer a autoavaliação?”).

A solicitação da colaboração entre alunos ou *entreaajuda* é outro formato ou mecanismo interacional que contribui para a construção da aprendizagem e desenvolvimento de competências, de acordo com a análise do *corpus* (“Tinha medo de ir para o bosque, porquê? M., AJUDA LÁ O E.”) ou (“Ajuda lá, N.”).

O formato IRF/IRE coloca, em grande medida, a intervenção dos alunos na dependência

---

<sup>130</sup> Tradução livre da autora. Do original: “Méhan affirme que ce qui est transmis au moyen de ces échanges synchronisés a un effet significatif sur ce qui est appris en classe” (Gumperz, 1989a: 125).

da solicitação do professor (tal como é destacado por Pedro ([1982], 1992) e Castro (1991)). Por outro lado, as intervenções dos alunos, colocadas nesse formato interativo, são geralmente delimitadas, quanto ao objeto, e limitadas quanto à extensão. Os resultados do *corpus* confirmaram largamente essa dependência e limitação de extensão. Os objetivos a alcançar na aula de Português, designadamente quanto ao domínio de competências relacionadas com os géneros formais e públicos do oral, colocam o desafio de dar lugar também a um outro alcance, dotado de maior extensão, por parte da voz dos alunos. Nas aulas presentes no *corpus* analisado, a utilização mais extensiva do discurso por parte dos alunos foi muito limitada ou praticamente inexistente. Considerando a amplitude do desenvolvimento de competências em relação à oralidade, esta é uma vertente a ter em consideração, para a introdução de inovações ao serviço do desenvolvimento da competência de expressão oral. Os relatos de vivências (preparados ou não), a apresentação de exposições orais (sobre aspetos decorrentes dos textos ou temas abordados na disciplina) poderão ter lugar e ser inseridos em formatos que não contradizem o formato IRF/IRE, mas que o ampliam para tarefas mais extensivas.

Como dissemos, o formato IRF/IRE emerge no discurso pedagógico quando a interação discursiva assenta na verificação, por meio de perguntas, respostas e respetiva avaliação, do que o aluno já sabe. Tendo como base este formato, as propostas do programa R2L levaram mais longe os elementos ou passos considerados, com o propósito, precisamente de potenciar a aprendizagem, introduzindo elementos de apoio e desenvolvimento em relação a essa aprendizagem. Adiante, em resposta à questão cinco, referir-nos-emos ao que decorre da análise efetuada, em relação a potencialidades para a aprendizagem da introdução desses passos.

– Q4: De que modo se estabelecem os diferentes papéis/estatutos sociais entre professores e alunos e entre alunos no desenvolvimento das interações?

Os resultados da presente investigação colocam em evidência que a interação verbal ocupa um lugar central no contexto institucional específico de ensino-aprendizagem, e que as práticas discursivas, interlocutivas e interacionais, no âmbito da disciplina de Português, constituem um contributo fundamental para se aprofundar o conhecimento das estratégias discursivas geradoras do envolvimento conversacional e do envolvimento emocional entre os interactantes. As interações pedagógicas estão na base da construção da ordem interacional, e refletem o modo como essas interações entre professores e alunos e entre alunos contribuem para a coconstrução do conhecimento, para o sucesso de aprendizagens efetivas.

Nas interações conversacionais da sala de aula, a comunicação, orientada para o objetivo comum da aprendizagem, assenta, de um modo geral, na relação interpessoal harmoniosa (“relation interpersonnelle harmonieuse”, na expressão de Simonin (2010), “(...) comme le point de contact entre la politesse et les principes d’inférence” (Simonin, 2010: 24), o que remete para uma gestão permanente do respeito pelo outro, por meio de estratégias de cortesia positiva e de cortesia negativa ou “de evitação da ameaça” (Almeida, 2013a: 547), com vista ao “equilíbrio interaccional” (Almeida, 2013a: 551).

Todavia, a confrontação no discurso, por vezes, quebra a harmonia interpessoal nas interações pedagógicas, dando lugar a estratégias de descortesia. Ou seja, “À la coopération vient s’opposer la confrontation dans le discours” (Simonin, 2010: 27).

O recurso à descortesia acontece por diversas razões, «mais toutes partagent le fait d’exploiter la première visée de l’impolitesse, qui consiste en l’aggravation d’une agression de la face d’autrui, à des fins d’intimidation, pour tenter de s’affirmer dans une position de dominance en diminuant la valeur de l’autre, entre autres buts possibles» (Simonin, 2010: 31).

Nas trocas discursivas da aula, os rituais verbais de cortesia revelam a partilha de um saber comum (“shared knowledge”) e a construção de identidades discursivas e/ou identidades situadas, que caracterizam uma “comunidade de práticas” (Almeida, 2010b: 129). Os rituais verbais e as práticas discursivas presentes nas interações pedagógicas fazem parte de “convenções situacionais” e permitem a intercompreensão, constituindo “lugares interacionais” (Kerbrat-Orecchioni 2004: 16; Almeida, 2010b: 123) específicos destes “espaços de ritualização” (Almeida, 2010b: 123). Os lugares interacionais correspondem às “posições discursivas” (Kerbrat-Orecchioni, 1987b) ocupadas pelos participantes na interação, de acordo com o seu estatuto social, o de professora e o de alunos, assumindo papéis discursivos, interlocutivos e interacionais, ao realizarem os atos de discurso. Na sala de aula, os atores sociais efetuam um trabalho de *figuração* e o desenvolvimento das interações realiza-se por meio de alinhamentos (“footing”) que os participantes adotam, tendo em consideração os seus papéis interacionais e o contexto pedagógico institucional.

Como explica J. Gumperz,

Nous pouvons voir que la scolarisation n’est pas simplement affaire d’exposition à l’enseignement dispensé en classe; elle est affectée de manière significative par la manière dont l’information est mise à la disposition des élèves au travers des programmes scolaires, par la manière dont les compétences sont définies et les aptitudes cognitives évaluées. Autrement dit, tant la forme que prend le savoir que son accès sont socialement définis et interactivement structurés. Il s’ensuit que nous ne pouvons pas faire l’hypothèse que le problème de la variabilité culturelle en classe sera résolu par des changements dans le langage didactique ou dans le style et les stratégies d’enseignement, en considérant ceux-ci comme des facteurs uniques qui doivent être manipulés de manière décontextualisée. Explorer la

transmission culturelle du savoir en la considérant comme affaire de compétence communicative exige que nous regardions les relations de face-à-face entre l'enseignant et l'élève comme interactivement immergées dans un contexte constitué de procédures et de pratiques scolaires légitimées par les politiques et l'idéologie en matière de d'éducation. En définitive, une telle perspective exige que soit croisées deux traditions de recherche, celle qui étudie la production de savoirs scolaires et celles, plus interactionnelles, que représentent l'ethnographie et la sociolinguistique de l'univers scolaire.

(Gumperz, 1989a: 131)

O presente estudo sobre as práticas discursivas em contexto pedagógico incidiu sobre o modo como se ensina e aprende na aula de Português, enquanto universo etnográfico e sociolinguístico que ela representa. Assim, as múltiplas e diversificadas estratégias interacionais da relação pedagógica para a coconstrução de sentidos e a aquisição de conhecimentos, em contexto pedagógico, poderão ser estudadas à luz da perspectiva do modelo da Sociolinguística Interacional, que como já referimos, procura estudar a natureza comunicativa dos processos interpretativos (Gumperz, [1982], 1997) subjacentes nas trocas conversacionais.

Uma vez que o domínio da interação verbal está muito presente nas atividades da pedagogia genológica, constituindo uma característica estruturante desta pedagogia, o contributo da Sociolinguística Interacional é fundamental para determinar o modo como se organizam as relações interlocutivas e interactivas, no contexto institucional específico da sala de aula por meio do estudo de rotinas verbais, dispositivos conversacionais e práticas discursivas que permitem a construção dos papéis discursivos (cf. Almeida, 2012a: 30) de alunos e professor.

– Q5: As estratégias do programa *Ler para Aprender* refletem-se nas potencialidades da interação verbal para a aprendizagem?

Como referimos no capítulo quatro, o programa *Ler para Aprender* fundamenta-se em princípios que percorrem as atividades da pedagogia genológica. A explicitação constitui um desses princípios com vista a uma participação ativa dos alunos e à concretização das tarefas. Trata-se de uma estratégia discursiva utilizada pela professora para explicar ou explicitar as atividades a realizar, uma vez que estas são desconhecidas dos alunos. A explicitação pormenorizada das tarefas é um mecanismo fundamental para a sua concretização com sucesso, encontrando-se muito presente no discurso das professoras que integram o *corpus*. Esta estratégia ou mecanismo discursivo assume um destaque especial na interação das atividades do programa *R2L*, percorrendo transversalmente as atividades de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta.

O segundo princípio consiste na preparação antecipatória e visa a assegurar o sucesso de



todos os alunos, preparando-os para a realização das tarefas, por meio de um apoio, ou patamar (*scaffolding*), a partir do qual podem alcançar esse sucesso. Essa estratégia de preparação encontra-se evidenciada na Preparação para a Leitura e na Leitura Detalhada. A Preparação para a Leitura consiste numa estratégia pedagógica de preparação antecipatória ou de apoio às atividades de leitura e compreensão do texto, através da qual os alunos ativam o conhecimento prévio, para compreenderem o modo como se estrutura o texto. A análise do *corpus* coloca em evidência a ocorrência muito frequente desta estratégia de preparação antecipatória, no desenvolvimento das atividades referidas.

O reforço positivo ou *feedback* fornecido pela professora às respostas dos alunos constitui o terceiro princípio que percorre a pedagogia genológica e consiste numa estratégia ou mecanismo conversacional muito frequente no discurso das professoras do *corpus*. Nas interações pedagógicas, o reforço positivo ou *feedback* é muito frequente, sendo, na maior parte das vezes, constituído por atos avaliativos que reforçam positivamente as intervenções dos alunos.

O alargamento de recursos constitui um quarto princípio subjacente às atividades do programa *R2L*, tendo em vista proporcionar aos alunos a ampliação de recursos semióticos, designadamente, recursos linguísticos. O *corpus* coloca em evidência que as atividades de Preparação para a Leitura, Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta promovem o alargamento de recursos por meio de estratégias discursivas, interlocutivas e interativas, como as explicações, elaborações, reformulações e reescritas, muito presentes no discurso dos participantes, professoras e alunos, na interação pedagógica.

A dimensão metalinguística constitui o quinto princípio que percorre transversalmente as atividades que integram o programa *R2L*, na medida em que o conhecimento sobre a língua está subjacente à compreensão e à produção escritas. Esta dimensão ocorre frequentemente no discurso dos participantes na interação na aula, designadamente na Preparação para a Leitura que tem o texto como enfoque analítico, considerando o discurso, estabelecendo a ligação ao contexto, na leitura parágrafo a parágrafo, fazendo incidir as características linguísticas em relevo, e na Leitura Detalhada centrada nas palavras e expressões, mobilizando a metalinguagem para aprofundamento na estratégia de elaboração.

Estas estratégias ou mecanismos conversacionais instauram constantemente a interação pedagógica e revelam-se fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa e, por conseguinte, para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido,

a análise das “atividades comunicativas” (Levinson, 1983), do programa *Ler para Aprender*, no âmbito da pedagogia genológica, faz com que “L'apprentissage scolaire peut ainsi être considéré, dans les termes utilisés par Vigotsky, comme un processus interactif” (Gumperz, 1989a: 129).

A Leitura Detalhada constitui uma atividade central na promoção das interações em contexto de ensino-aprendizagem, na medida em que integra estratégias discursivas específicas, geradoras de intensa interação pedagógica, como as pistas semânticas e posicionais, o foco ou pergunta, a tarefa dos alunos e o *feedback* realizado pela professora por meio de estratégias de avaliação ou ratificação das respostas e do reforço positivo, assim como a elaboração sinonímica, inferencial, interpretativa, gramatical, entre outras. Estas estratégias específicas da metodologia *R2L* são “dispositivos conversacionais” (Almeida, 2012a) fundamentais para o cumprimento dos objetivos, no que respeita à leitura, que de facto, conferem uma forte dimensão interativa na conversação da aula de Português. A Reescrita Conjunta é a atividade do programa *R2L*, na qual, a dimensão da interação é mais proeminente, uma vez que a escrita é produzida em conjunto, cabendo ao professor um papel extraordinariamente dinâmico de orientação na coprodução dos textos.

Como explicam Rose e Martin,

To design effective preparations for the language learning task, we took the concept of ‘guidance through interaction in the context of shared experience’ from Halliday’s and Painter’s observations of language learning in the home. Guidance through interaction enables learners to do tasks that may be well beyond their independent competence.

(Rose & Martin, 2012: 307)

Na implementação das atividades que percorrem a pedagogia baseada nos géneros textuais ou pedagogia genológica, o discurso oral da aula é cuidadosamente estruturado, com vista a que todos os alunos se empenhem nas tarefas da leitura e da escrita com sucesso (cf. Rose & Martin, 2012: 309). Neste sentido, “Our response has been to carefully analyse and redesign each dimension of pedagogic practice, using our knowledge about language, starting with the learning tasks of reading, writing and speaking in classroom interactions” (Rose & Martin, 2012: 316).

Acreditamos que o presente trabalho de investigação pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos interpretativos e inferenciais subjacentes à aprendizagem, se nos centrarmos nos resultados da interação pedagógica, no que respeita à implementação da metodologia subjacente ao programa *R2L*, nas aulas de Português.

No âmbito deste programa, os princípios transversais analisados que orientam as atividades centradas na interação da sala de aula são baseados em cinco estratégias fundamentais para as aprendizagens, designadamente, a explicitação, a preparação antecipatória/apoio na realização das tarefas, o reforço positivo, o alargamento de recursos, como as explicações, elaborações,

reformulações, reescritas e a dimensão metalinguística. Estas estratégias interlocutivas e interativas inerentes às atividades da pedagogia genológica revelaram-se particularmente importantes para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, colocando em evidência o sucesso na realização das tarefas da aula.

A análise do *corpus* relacionada com as atividades de Preparação para a Leitura, de Leitura, Leitura Detalhada e Reescrita Conjunta, no âmbito da metodologia ou programa pedagógico *Ler para Aprender*, permitiu salientar a importância das interações conversacionais, na coconstrução das aprendizagens e na aquisição do conhecimento. As estratégias discursivas implementadas na relação pedagógica, conduzidas pelo professor, momento a momento, com vista a apoiar a aprendizagem de todos os alunos e a proporcionar o seu desenvolvimento contribuíram para promover a “produção do saber” e a “competência comunicativa” (cf. Gumperz, 1989a: 130), no quadro interacional da aula de Português.

Com efeito, “Dans la mesure où nous considérons la transmission sociale du savoir comme le produit d’une expérience communicative interactivement créée, nous pouvons mettre au jour les complexités, jusque-là ignorées, qui sont impliquées dans le fait d’apprendre” (Gumperz, 1989: 130). Assim, consideramos que a análise interacional das estratégias pedagógicas que integram o programa *R2L* podem constituir um contributo importante para o esclarecimento da complexidade da aprendizagem, neste caso, a da língua portuguesa.

Como ficou exposto, o *corpus* revela que os formatos e as estratégias inerentes ao programa *Ler para Aprender* manifestam claramente potencialidades na promoção da interação verbal com vista à aprendizagem efetiva da língua portuguesa e ao sucesso escolar. No âmbito do modelo teórico da Sociolinguística Interacional, foi possível destacar as estratégias discursivas realizadas neste contexto pedagógico pelos participantes no jogo verbal interacional, considerando que a promoção da interação em sala de aula constitui ela própria um meio e objeto de conhecimento.

Deste modo, o presente estudo colocou em relevo alguns eixos de análise fundamentais relativos às sequências de atos de discurso, às principais estratégias discursivas e ao modo como se processa o trabalho de *figuração* (e/ou sistema de delicadeza) em sala de aula. No que respeita às dimensões sequenciais e interativas dos atos de discurso, estas são constituídas por “unidades estruturantes da vez de elocução” (Schegloff, 1992: 116) e por regras da conversação ou “mecanismos da vez de elocução” (Sacks et al., 1974). A conversação implica um conjunto de operações mecânicas constituídas socialmente e baseadas num sistema de regras, segundo o qual,

a tomada da palavra é feita à vez, por meio da troca da vez de elocução, pelos participantes na interação. Na organização sequencial do discurso pedagógico, o dar a vez de elocução assume uma importância fulcral, na medida em que, geralmente, é o professor que seleciona o aluno a quem dá a vez de elocução.

A organização estrutural das interações em contexto pedagógico caracteriza-se pelas sequências discursivas de *abertura*, de *desenvolvimento* e de *fecho* da aula, sendo, de um modo geral, iniciadas pela professora. Nas sequências de *abertura* da aula, professor e alunos recorrem a atos expressivos como o ato de saudar, mas as professoras também realizam atos diretivos de ordem, de apelo à calma e ao silêncio e a atos de convocação ou convite ao trabalho.

Nas sequências de *desenvolvimento* da aula, o professor recorre a atos ilocutórios literais e indiretos de *ordem*, a atos ilocutórios de convocação ou *convite* à realização das tarefas escolares, sendo os atos de *pergunta* e de *resposta*, os que predominam no discurso dos interlocutores, professora e alunos. Estes atos realizam-se por meio do par adjacente *pergunta-resposta* que constitui a unidade conversacional ou unidade interativa prototípica da fase de *desenvolvimento* da aula. Para além destes atos, o professor recorre a comentários e a atos *avaliativos*, geralmente acompanhados de *feedback*, a atos de *aviso* ou advertência e ainda a atos *diretivos* de apelo à calma e ao silêncio, uma vez que a sobreposição de vozes e o desrespeito pela vez de elocução ocorrem frequentemente nas interações pedagógicas.

Nas sequências de *fecho*, verifica-se o recurso, pelo professor, a *expressões avaliativas*, a atos *diretivos de ordem*, a *asserções* que realizam atos *indiretos de ordem*, a atos de *aviso* e a comentários avaliativos. Os atos comissivos como o ato de *oferta* e os atos de *pedido de autorização* como, por exemplo, para a saída da sala de aula, fazem parte do discurso dos alunos.

No que concerne às principais estratégias discursivas que caracterizam o discurso do professor, destacamos as *perguntas*, a convocação ou *convite* ao trabalho, os atos de *ordem*, as *intervenções de relance*, ou relançamento do tema ou tópico a ser estudado, as *intervenções de continuidade*, que prolongam a ideia da última intervenção, e as *intervenções-réplica* ou *retificações*, que visam corrigir ou retificar o que foi dito num momento anterior. O professor recorre também a *repetições*, a *autorrepetições*, a *explicações*, a *heterorreparações* por meio de *paráfrases* e de *reformulações*, constituindo mecanismos conversacionais de organização e de reorganização do discurso quando surgem incompreensões, interrupções ou outro tipo de desorganização discursiva, no decurso das interações. O uso da primeira pessoa do plural, por parte do professor, constitui outra estratégia conversacional que ocorre reiteradamente no

discurso pedagógico tendo em vista a sua aproximação aos alunos, esbatendo as diferenças entre os papéis sociais, na interação. Ao usar a primeira pessoa englobante o professor assume fazer parte da mesma comunidade educativa, partilhando com os alunos objetivos comuns.

No que respeita aos alunos, as *respostas* e as *perguntas* dirigidas ao professor constituem as principais estratégias conversacionais que se destacam no discurso dos alunos e que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, os *pedidos* e as *ofertas* também estão presentes, constituindo mecanismos conversacionais aos quais os alunos recorrem quer para pedir autorização quer para oferecer disponibilidade para a realização de ações relativas ao contexto da aula. Os alunos também recorrem à ironia, ao humor e à metáfora que funcionam como estratégias de *envolvimento conversacional e emocional*. No entanto, os atos de *crítica* e *censura* também estão presentes no seu discurso e são reveladores de alguma agressividade verbal nas interações entre pares, na sala de aula.

Além destes mecanismos conversacionais, os alunos recorrem também a pequenas narrativas interativas orais ou narrativas de experiência de vida que se consubstanciam em estratégias de aproximação ao Outro por meio de referências diretas, processos alusivos, pressupostos, subentendidos e implícitos que visam criar efeitos emocionais no alocutário e chamar a sua atenção, constituindo estratégias de *envolvimento conversacional e emocional* ou “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993).

No contexto de ensino-aprendizagem, professores e alunos são atores sociais que desenvolvem um trabalho de *figuração* ou sistema de delicadeza que visa manter o equilíbrio entre as faces dos interlocutores na interação. No que respeita ao trabalho de *figuração* na aula de Português, constatamos que o professor recorre a estratégias discursivas de delicadeza negativa com segmentos de evitação da ameaça como fórmulas discursivas de delicadeza (“não queres...”, “não te importas de...”, “se faz favor”) e através da realização de atos menos impositivos como a *convocação* ou o ato híbrido de *convite* ao trabalho, e a estratégias discursivas de delicadeza positiva através de atos de *oferta*. Estes mecanismos conversacionais, pelo seu carácter negocial na interação da aula, geram um forte *envolvimento conversacional* entre os interlocutores, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem. Verifica-se que os atos ilocutórios não impositivos como o *convite* e a *oferta* são muito frequentes no discurso do professor e, pelo facto de envolverem os participantes na interação, permitem a *negociação* continuada no processo de aprendizagem. No que respeita ao discurso dos alunos, o trabalho de *figuração* assenta no recurso frequente a estratégias conversacionais de *oferta-pedido*,

designadamente, a *oferta de autorização* e o *pedido de autorização*. Também as *felicitações* e os *elogios* fazem parte das práticas discursivas da sala de aula, constituindo estratégias pedagógicas de motivação, com vista à participação ativa dos alunos nas tarefas letivas. Os atos de *elogio* do professor são “estratégias comunicativas” (Gumperz, [1982], 2002) que permitem a construção da “ordem interacional” (“footing”) (Goffman, 1981; Almeida, 2012a), na aula de Português, enquanto contexto institucional.

Além dos elogios e das felicitações, o professor recorre a atos indiretos de *crítica* e *censura* dirigidos aos alunos que manifestam irresponsabilidade e incumprimento dos deveres escolares, mas também realizam atos de *aviso* e de *ameaça*, sendo este último um ato bastante penalizador para o aluno, colocando fortemente em causa a sua face negativa. Os atos de *crítica* e *censura* também estão presentes no discurso dos alunos dirigidos aos colegas, constituindo atos ameaçadores para as faces do alocutário, reveladores de um comportamento verbal agressivo que põe em causa o *princípio da delicadeza/cortesia*.

O humor, a ironia, a metáfora e as fórmulas intensificadoras do discurso em tom de brincadeira que integram as formulações extremas ou “Extreme Case Formulations” (Edwards, 1999, 2000) estão presentes na interação da sala de aula tanto no discurso do professor como no discurso dos alunos. As estratégias conversacionais como o humor, a ironia, a metáfora e as fórmulas intensificadoras do discurso envolvem os interlocutores na atividade comunicativa e manifestam a emoção dos participantes na interação e, por conseguinte, constituem estratégias de *envolvimento conversacional* e *emocional* dos interactantes.

A atenuação, presente no discurso do professor, consiste numa estratégia de mitigação e reparação dos atos ameaçadores da imagem alheia e da própria que manifesta a cortesia na interação (cf. Briz, 2013: 283). Constituem estratégias de atenuação ou mitigação os *pedidos de desculpa* recorrentes no discurso do professor, nos diversos “quadros interacionais” da aula, resultantes de constrangimentos vários. Os *pedidos de desculpa* são “rotinas verbais” que fazem parte do sistema de regras de cortesia, desempenhando, no contexto pedagógico, a função de mitigador ou atenuador (suavizador) dos atos ameaçadores, como a advertência/*aviso* ou a *ameaça* do professor quando as regras da aula são infringidas ou quando a falta de atenção é manifestamente reiterada. O uso frequente de diminutivos pelo professor consiste também numa estratégia que visa mitigar ou atenuar os ameaçadores da face dos alunos, constituindo mecanismos discursivos de “aproximação ao outro” (Briz, 2013: 302) e, por conseguinte, de *envolvimento conversacional*.

Os atos humorísticos e irônicos assim como as expressões metafóricas na interação pedagógica são estratégias conversacionais descodificados pelos interlocutores que detêm conhecimentos prévios por meio de inferências baseadas no que é dito, com base num conjunto de crenças partilhadas e no saber comum sobre o mundo, ou seja, a *doxa*, e que são inferidas a partir do contexto situacional da aula de Português. A ironia verbal, o humor e as expressões metafóricas permitem o trabalho de *figuração*, estando ao serviço da cortesia negativa ou seja, de evitação da ameaça das faces dos interlocutores, com vista ao “equilíbrio interaccional” (Almeida, 2013a: 551), na sala de aula.

A aplicação da pedagogia genológica, no âmbito do programa *R2L*, nas aulas de Português, mostrou que a interação entre professor e alunos, pode ser mais complexa e densa do que a superfície da estrutura triádica tradicional IRF (Iniciação–Resposta–*Feedback*) ou IRE (Iniciação–Resposta–Avaliação), por meio de estratégias como a Preparação para a Leitura, a Leitura Detalhada e a Reescrita Conjunta, em que movimentos de preparação, de apoio, de reforço positivo, de elaboração, podem contribuir para o sucesso pretendido de forma alargada, no âmbito da turma.

O padrão sequencial amplia, no caso da Leitura Detalhada, a estrutura tradicional tripartida através de movimentos sequenciais como a apresentação de *pistas* (posicionais, semânticas, gramaticais), às quais se seguem movimentos antecipatórios dos alunos, depois, o *foco*, que consiste na pergunta da professora, seguido da *tarefa* ou seja, a realização da resposta dos alunos, na qual fazem a identificação do vocábulo ou expressão indicada nas pistas e realçadas com o marcador no texto. A seguir à tarefa, segue-se o movimento de *avaliação* pela professora, acompanhado do *feedback* das respostas dos alunos, por meio do qual procede à *ratificação* e ao *reforço positivo*. Depois destes movimentos sequenciais do discurso, a professora realiza a *elaboração* que corresponde ao desenvolvimento ou aprofundamento da aprendizagem.

Os movimentos ou atividades inerentes à Leitura Detalhada, explicitadas *supra*, constituem um mecanismo de sequencialização discursiva promotor do trabalho interpretativo e do cálculo das inferências conversacionais que dão origem às coerências semântico-pragmáticas. A atividade de Reescrita Conjunta, que se realiza após a Leitura Detalhada, consiste numa estratégia pedagógica de escrita apoiada pelo professor que possibilita uma participação ativa dos alunos na coconstrução da literacia geradora de situações de forte envolvimento conversacional por meio da ativação da dimensão metalinguística, da dimensão geradora de propostas, da reorientação, da reformulação ou formulação de propostas alternativas, pelos

alunos e pela professora, da dimensão de negociação e de tomada de decisão. Tanto a negociação como a tomada de decisão são estratégias pedagógicas centrais na gestão da participação dos intervenientes na interação da aula. Por conseguinte, este padrão sequencial proposto pelo programa *R2L* promove *atividades comunicativas* e *estratégias interativas* fundamentais para o desenvolvimento da literacia.

O presente trabalho colocou em evidência que o modelo da Sociolinguística Interacional faculta e potencia a análise do “falar em interação”, no contexto institucional específico da aula de Português, tendo como objetivo o conhecimento e a tomada de consciência da sequencialidade dos atos de discurso, das *atividades comunicativas*, das práticas discursivas, das estratégias de *envolvimento conversacional e emocional*, dos *papéis interacionais* dos participantes, das estratégias de *alinhamento* dos interlocutores, assim como dos processos de *figuração* e da manutenção da *ordem interacional*, na coconstrução do conhecimento/aprendizagem, na disciplina de Português.

Tendo em consideração que a linguagem em sala de aula é uma atividade social que apresenta uma “clara *dimensão accional* regulada e consignada na *competência de comunicação* dos falantes” (Almeida, 2016: 3), é o modelo da SI que permite o estudo da competência enciclopédica ou saberes *partilhados*, da competência linguística ou regras do *dizer* e da competência retórico-pragmática ou regras do *fazer*, que o falante interioriza e põe em ação no jogo discursivo (Goffman, 1981; Almeida, 2016a: 3).

Este modelo teórico permite também a análise das relações interativas e interlocutivas, em contexto de sala de aula, nas quais “o locutor antecipa constantemente possíveis contra-argumentos, calcula inferências, tendo sempre como objetivo influenciar e/ou modificar o alocutário nos seus estados epistémicos, emocionais e comportamentais” (Almeida, 2016a: 3) e o estudo dos processos interpretativos e inferenciais que subjazem aos múltiplos enunciados implícitos, realizados por meio das “*implicaturas conversacionais*”, que ocorrem no contexto de ensino-aprendizagem da aula de Português.

O nosso estudo coloca também em evidência o papel fundamental que a abordagem da SI desempenha na gestão das “*expectativas partilhadas*” (Gumperz, 1989a: 27), sinalizadas e negociadas na interação por meio das *convenções de contextualização* nas trocas verbais entre professora e alunos, com base nas regras práticas que constituem os quadros de experiência. Além disso, esta abordagem teórico-metodológica leva-nos à tomada de consciência de que as



*pistas de contextualização* desempenham um papel importante no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Como já referimos, as *pistas de contextualização* são pistas linguísticas (o sistema de dar a vez de elocução, as escolhas sintáticas, as expressões fáticas nas sequências de abertura e de fecho), paralinguísticas (ritmo, pausa, hesitação, sincronia conversacional), prosódicas (a entoação) e pistas não verbais (os risos, a direção do olhar, os gestos e o movimento corporal). No contexto pedagógico, estas pistas são usadas pelos interactantes, professores e alunos, nas inferências das intenções comunicativas e contribuem para sinalizar os pressupostos contextuais e para compreender e interpretar a atividade linguística na interação da aula.

As *pistas de contextualização* permitem aos professores e alunos criar cenários ou “frames” relativos às situações comunicativas, levando-os a compreender a existência de cenários próprios do enquadramento pedagógico, imprescindíveis para o sucesso das trocas comunicativas, por meio das *sequências* dos atos do discurso, dos *rituais verbais*, das estratégias de *envolvimento conversacional* e dos processos de *figuração*, com vista às aprendizagens escolares. Por conseguinte, as *pistas de contextualização* estudadas à luz do modelo da Sociolinguística Interacional são fundamentais para o sucesso da interação no sentido de levarem os participantes a compreender o modo de falar do Outro, desempenhando um papel crucial na comunicação da aula para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

A análise do discurso pedagógico, na perspetiva do modelo da Sociolinguística Interacional, coloca em evidência a necessidade da consciencialização dos professores de que as *pistas de contextualização* são imprescindíveis para evitar problemas na conversação da sala de aula, de modo a não prejudicar o processo de aprendizagem, na medida em que os ambientes escolares apresentam cada vez mais uma grande diversidade cultural e étnica que deve ser tida em conta na interação pedagógica.

A interação que se estabelece em torno dos processos de leitura e escrita, no âmbito do programa *R2L*, no fundo, estende as potencialidades e as estratégias da interação, sobretudo por meio das atividades de Leitura Detalhada e de Reescrita Conjunta, ao desenvolvimento das competências de compreensão leitora, e de escrita. Estas competências passam a ser objeto de um trabalho pedagógico, realizado fundamentalmente em interação; esta não é mobilizada primordialmente para avaliar o domínio alcançado, mas integra o processo para as promover numa interação guiada pelo apoio do professor.

## 5.2. Implicações e propostas

A sensibilização para a importância das interações pedagógicas na construção e aquisição do conhecimento, na sala de aula, teve início na frequência da disciplina curricular Sociolinguística Interacional, no curso de Doutorado, na Universidade Aberta, tendo-nos conduzido, posteriormente, à investigação e elaboração do estudo aqui apresentado.

A tomada de consciência das professoras estagiárias sobre o papel da interação verbal, na prossecução dos objetivos de aprendizagem, surgiu da necessidade de fazer intervir ativamente todos os participantes na aula de Português, dadas as características heterogêneas da turma com a qual trabalhavam, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada.

Todavia, num momento inicial, que corresponde às primeiras aulas dos meses de setembro e outubro, as preocupações das três professoras envolvidas na lecionação das aulas que constituem o nosso *corpus* focaram-se na planificação e concretização das atividades pedagógicas, com base nos objetivos programáticos da disciplina, tendo em vista o cumprimento do programa curricular do 5.º ano de escolaridade. Nesse sentido, embora a dimensão interacional do discurso estivesse sempre presente, a prioridade incidia na implementação de estratégias adequadas aos objetivos de aprendizagem, definidos de acordo com os conteúdos curriculares específicos da disciplina de Português e nas tarefas escolares, a realizar pelos alunos, com vista à aquisição e consolidação das aprendizagens, nos domínios da compreensão e expressão oral, da compreensão e expressão escrita, da leitura e da gramática.

Num segundo momento, correspondente à implementação da metodologia *Ler para Aprender (R2L)*, de acordo com Ciclo de Interação Apoiada ou *Scaffolding Interaction Cycle*, quer a professora cooperante quer as professoras estagiárias tomaram consciência do papel da interação verbal nas aulas de Português, entre professor e alunos, na medida em que as interações conversacionais na sala de aula se revelavam fundamentais para o desenvolvimento das atividades e a prossecução das tarefas delineadas, sem as quais não seria possível atingir os objetivos de aprendizagem previamente definidos.

Os resultados da análise das interações, no âmbito da metodologia *R2L* permitem verificar que, nas atividades inerentes a esta metodologia, as sequências discursivas são bastante mais alargadas, o que revela uma participação efetiva e mais ativa dos interlocutores na interação pedagógica, colocando em evidência a riqueza dos recursos linguísticos mobilizados. As atividades que integram a metodologia *R2L* deram origem a sequências discursivas, interlocutivas e interacionais verdadeiramente enriquecedoras na *coconstrução de sentido*, por

meio da construção colaborativa das aprendizagens, envolvendo a professora e todos os alunos no contexto interacional de “experiência partilhada”, o que pressupõe uma forte consciencialização por parte de cada uma das professoras envolvidas na aplicação desta metodologia.

Frequentemente, tal como aconteceu com as professoras participantes, estagiárias e professora cooperante, no período inicial de aulas do *corpus*, a interação só era objeto de planificação e de preparação a um nível genérico (por exemplo, nas planificações das estagiárias esse nível correspondia à indicação “diálogo sobre...”, “questionário de interpretação sobre...”) e raramente atingia um nível mais elevado de explicitação, mesmo quando algumas informações e perguntas eram preparadas previamente. O que a aplicação das propostas metodológicas do programa *Ler para Aprender* permitiu descobrir foi o papel que a preparação do gesto pedagógico específico, segundo determinados formatos, pode deter no alargamento da participação e no sucesso alcançados. Para além disso, no caso das professoras-formandas, que se encontram em início de prática pedagógica, essa preparação dotada de alto nível de especificação tem um efeito de planificação do desenrolar da intervenção e permite conferir ritmo e alcançar dinamismo.

A análise dos resultados em relação às estratégias de interação pedagógica, na implementação do programa pedagógico *R2L*, revela que as duas professoras estagiárias manifestaram uma excelente capacidade de promover a interação pedagógica, nas aulas de Português, no desenvolvimento das atividades de Preparação para a Leitura, Leitura, Reescrita Conjunta e Reescrita Individual, que integram a pedagogia genológica, e na concretização das tarefas que lhes são inerentes, evidenciando uma boa gestão das trocas interlocutivas e interativas na coconstrução do conhecimento/aprendizagem. O nível de explicitação adotado na preparação/planificação das atividades a desenvolver teve como efeito a construção da ação pedagógica reflexiva, no que diz respeito à condução dessas atividades e o seu desenrolar segundo objetivos específicos de desenvolvimento linguístico bem definidos, precisos e verificáveis.

O desempenho das professoras estagiárias evidencia que o estudo da interação verbal e a preparação da ação pedagógica neste domínio deverão constituir um domínio em foco na formação de futuros professores. Esta convicção deve-se, essencialmente, a duas razões: a primeira prende-se com o facto de as referidas professoras terem frequentado, durante um ano letivo, a oficina de formação (na qual a professora cooperante também foi formanda),

fundamental para a compreensão da perspectiva teórico-metodológica da pedagogia genológica, e a segunda diz respeito à falta de estratégias discursivas e rotinas conversacionais adquiridas ao longo de anos de experiência letiva, baseadas em metodologias mais tradicionais, que implicam atividades diferentes e que, por isso, constituem constrangimentos que podem afetar o desenvolvimento cabal das atividades que integram a metodologia *R2L*.

Tendo em consideração que as práticas discursivas desempenham um papel fundamental na sala de aula, o conhecimento dessas práticas, nas rotinas verbais e nas estratégias conversacionais que as caracterizam, permitirá desenvolver a ação pedagógica intencionalmente sobre elas, em relação a finalidades a alcançar. Neste sentido, a formação de futuros professores levará à consciencialização desses aspetos e permitir-lhes-á conhecer as estratégias interacionais e os dispositivos conversacionais promotores da aprendizagem da leitura e da escrita e integrá-los, posteriormente, na sua prática pedagógica, com vista ao sucesso escolar.

A pedagogia baseada em género ou “Genre Based Pedagogy” em que se integra a metodologia *R2L* está estruturada “to be used in teacher professional learning, whether in pre-service training or in-service programs” (Rose & Martin, 2012: 321). Esta pedagogia distingue-se de muitas outras teorias de aprendizagem, na medida em que “it is not merely *about* learning, but incorporates a detailed set of procedures for teaching” (Rose & Martin, 2012: 321). O domínio e aplicação destes procedimentos tem o efeito de conceder a segurança que encontramos na ação das professoras-formandas.

Nas palavras de Rose e Martin,

This is, of course, a general issue for pre-service teacher education. In our work with practising teachers, we are often told that they learnt most of their practice on the job, and that most of what they learnt in training was not relevant to the issues they face in the classroom. The distance between the academic lecture hall and the school classroom is one drawback of the professionalisation.

(Rose & Martin, 2012: 321)

Pelo exposto, um dos objetivos da pedagogia do género é integrar a aprendizagem académica da pedagogia e a teoria linguística com a prática em sala de aula, por meio da qual ela é aplicada (Rose & Martin, 2012: 322).<sup>131</sup> Segundo os autores, “To this end, four elements of the *R2L* teacher professional learning program are (i) knowledge about language and pedagogy, (ii) lesson planning, (iii) classroom implementation, and (iv) assessment of students’ growth” (Rose & Martin 2012: 322).

---

<sup>131</sup> Tradução livre da autora. No original: “For these reasons, one of the aims of genre pedagogy is to integrate academic learning of pedagogy and linguistic theory with the classroom practice through which it is applied (Rose & Martin, 2012: 322).

Mas, para além da ação imediata, relativa aos procedimentos em cada aula, esta pedagogia visa mais longe e procura orientar a sua ação para o sucesso em cada tarefa e para a finalidade do sucesso a alcançar pela Educação, em relação à generalidade dos alunos: “it is the knowledge and identity as successful learners, which genre pedagogy affords to each student, that we hope will give them the resources to participate on a more equal footing in the society we would like to imagine for the future” (Rose & Martin, 2012: 322).

Um dos problemas com que se depara a educação consiste na “inequality between students with respect to participation in the learning activities of the school, including both classroom learning and individual learning from reading” (Rose & Martin, 2012: 304). A desigualdade dos resultados escolares “is sustained by failing to explicitly teach all students the skills they need to independently read and write the curriculum at each stage of school. Instead, successful students tacitly acquire skills at each stage that will prepare them for the next stage” (Rose & Martin, 2012: 305).

O ensino das competências de leitura e de escrita não é tarefa fácil; requer do professor um esforço redobrado de preparação, aplicação, apoio e avaliação de estratégias e atividades pedagógicas adequadas conducentes à participação ativa na construção de aprendizagens e, por conseguinte, ao sucesso da competência literária por parte de todos os alunos.

Tendo em vista este objetivo, consideramos que a implementação de estratégias como as que são propostas pela pedagogia genológica, por meio do programa *R2L*, nas escolas portuguesas, permitiria mitigar as desigualdades e contrastes no desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita entre os alunos. Esta abordagem teórico-metodológica que estrutura meticulosamente as atividades de ensino integradas no currículo específico de cada nível de escolaridade permite que todos os alunos desenvolvam as capacidades necessárias para o sucesso escolar (cf. Rose & Martin, 2012: 306).

O presente estudo poderá repercutir algumas implicações no âmbito do ensino-aprendizagem quer na disciplina de Português quer nas diferentes disciplinas curriculares, não só do 2.º ciclo onde incidiu a investigação mas também no 1.º e 3.º ciclos de ensino. Desde logo, o papel que os formatos e as estratégias do programa *R2L* desempenham na interação pedagógica para a aprendizagem com sucesso alargado à maior parte dos alunos participantes no estudo. Outro aspeto importante diz respeito à necessidade da tomada de consciência por parte dos professores do papel crucial que as estratégias interacionais desempenham no desenvolvimento das atividades e tarefas letivas para a prossecução das aprendizagens. A consciencialização dos

professores sobre a importância das interações verbais nas práticas discursivas da sala de aula constituirá um fator determinante para o sucesso na implementação das estratégias pedagógicas.

J. Gumperz (1989a) afirma que é “sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l’information est interactionnellement gérée” (Gumperz, 1989a: 126). Nesta perspectiva, todos os professores devem estar conscientes da importância das interações no processo de ensino-aprendizagem não só no que respeita à disciplina de Português, mas em relação a todas as disciplinas curriculares.

Tendo em consideração a exigente preparação para a implementação das atividades pedagógicas, impõe-se a necessidade de integrar, na formação de professores (seja na formação inicial seja na formação contínua) aspetos relativos à interação verbal e ao papel preponderante que as práticas discursivas desempenham no processo de ensino-aprendizagem. Nesta medida, consideramos que as instituições de ensino superior com responsabilidades na formação de futuros professores deverão dedicar especial atenção às interações verbais em contexto pedagógico, integrando este domínio nos seus planos curriculares de formação de professores.

As propostas que apresentamos incidem na divulgação e formação da metodologia e das estratégias que integram a pedagogia genológica, na partilha de recursos e materiais preparados por diversos professores, no âmbito de um grupo ou de uma escola, designadamente materiais que se consubstanciam na seleção de textos e na planificação das atividades (uma vez que a planificação, segundo a metodologia proposta constitui uma das tarefas mais exigentes no que respeita ao tempo a dispende). Consideramos, também, que a implicação dos professores das diversas disciplinas constituirá a base para uma efetiva articulação e ação concertada entre os professores dessas disciplinas e os professores de Português. Neste sentido, a ação pedagógica sairá enriquecida e permitirá aos professores ajudar os alunos a alcançar o sucesso escolar desejado.

### **5.3. Desenvolvimento do estudo**

O presente estudo coloca novos desafios que decorrem das delimitações apresentadas e das limitações encontradas no percurso mas também de novas possibilidades de investigação que foram emergindo durante esse percurso. Neste sentido, as delimitações metodológicas adotadas, designadamente no que respeita à dimensão da amostra, consolidaram em nós a consciência de

que a investigação poderia ter sido mais ampla e extensiva, por meio de uma amostra de maior dimensão, que integrasse outras disciplinas e um número mais elevado de professores, outros anos de escolaridade e ciclos de ensino.

Uma das limitações do *corpus* foi ter incidido sobre um conjunto de aulas, ocorridas num período delimitado, no qual estiveram em foco apenas algumas das atividades do programa *Ler para Aprender*, designadamente a Preparação para a Leitura, a Leitura Detalhada, a Reescrita Conjunta e a Reescrita Individual. Noutros momentos do ano letivo, o trabalho incidiu em maior grau sobre a Construção Conjunta e a Escrita Independente. Estas atividades e os produtos delas resultantes, em ligação ao trabalho realizado, constituem também objetos de estudo que merecem ser investigados. Numa perspetiva interacional, a riqueza encontrada na Reescrita Conjunta alarga-se ainda mais em termos da abertura de propostas, no caso da Construção Conjunta. Também o trabalho proposto pelo programa para ser realizado no ciclo interno adota uma dimensão interacional elevada. Embora incida sobre muitos aspetos da aprendizagem inicial da leitura e escrita, o seu desenvolvimento, adaptado e adequado para os níveis escolares imediatamente seguintes, em que muitos alunos ainda apresentam dificuldades básicas, poderia ser objeto de estudo, designadamente também na vertente interacional.

Durante a realização do estudo, e enquanto professora de Português, foi-se intensificando a consciência da necessidade e do papel de uma investigação de cariz metodológico diferente, que consistisse na realização de um programa de intervenção, desenvolvido ao longo de um ano letivo, por meio do qual se analisassem as evoluções dos alunos, no domínio dos géneros textuais trabalhados, procurando estabelecer a ligação com o que foi acontecendo na interação e no trabalho que tivessem sido postos em prática ao longo da intervenção.

A investigação poderá também ser realizada por meio de estudos de caso, em turmas com características específicas, e com alunos que, de algum modo, apresentem dificuldades em interagir com o professor ou com os seus pares. Um acompanhamento específico em relação às práticas discursivas na interação em foco no presente trabalho poderá ser realizado por meio de estudos com caráter de investigação-ação, baseado nas estratégias pedagógicas do programa *R2L*, tendo presente que, na aula de Língua Portuguesa, ocorre uma multiplicidade de discursos que são estudados, reanalisados e reescritos, considerando que, nestes contextos interlocutivos, a Língua é o meio e o objeto de conhecimento.

A futura investigação, à luz do modelo da Sociolinguística Interacional, deverá ter em consideração que “literacy is not a single entity but a complex of communicative language practices” (Cook-Gumperz, 2006: 17). Como explica autora,

The character of schooled literacy can only be revealed by exploring the explicit and implicit communicative practices that guide instructional activities in actual school settings. It is all these processes that are implicated when we regard literacy as we do [...] as socially constructed.

(Cook-Gumperz, 2006: 18)



## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, A. M. (2001a). Da vida e outras viagens: A relevância das metáforas conceptuais de uma língua estrangeira. *Máthesis*, 10, 319-332.
- Abrantes, A. M. (2001b). Guerra, paz ou pacificação? Aspectos semânticos e pragmáticos do eufemismo na imprensa. In Silva, A. S. da (Org.), *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 79-98). Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling. *PET 157. Primary English Teaching Association*. Finsbury: Published by PETA.
- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. 2e. éd. Paris: Armand Colin.
- Adam, J-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: communication et interpretation*. Toulouse: EUS.
- Adam, J-M. (2005). *La Linguistique Textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2e. édition. Paris: Armand Colin.
- Adam, J-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne* 79. Presses Universitaires de Rennes.
- Adger, C. T. (2001). Discourse in educational settings. In D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 503-517). Oxford. Massachusetts, Blackwell.
- Akinnaso, N. F., & Ajirotutu, C. S. (1997). Performance and ethnic style in job interviews. In *Language and social identity* (pp. 119-144). Gumperz, J. J. (Ed.), New York: Cambridge University Press.
- Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Alba-Juez, L., & Mackenzie, J. L. (2016). *Pragmatics: Cognition, Context and Culture*. UNED. Madrid: McGraw Hill Education.
- Almeida, C. A. de (1997). Déixis temporal e modos de enunciação, tempos do «discurso» / tempos da «narração». *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 17, 120-131.
- Almeida, C. A. de (1998). O acto ilocutório de oferta em Português. In Fonseca, J. (Org.), *A Organização e o Funcionamento dos Discursos – Estudos sobre o Português* (pp. 157-221). Tomo III. Porto: Porto Editora.

- Almeida, C. A. de (2005). *Discurso radiofónico português: padrões de organização sequencial, actos e estratégias de discurso, relações interactivas e interlocutivas*, Tese de Doutoramento em Linguística, especialidade Linguística Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta, texto policopiado em 3 volumes (Tomo I: texto principal; Tomo II e III: Anexos).
- Almeida, C. A. de (2008a). *Introdução aos Estudos Linguísticos. Actos de discurso: A Oferta e o Convite*. DVD. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, C. A. de (2008b). O ‘envolvimento conversacional’ no momento de desenvolvimento de interacções verbais na rádio: sequências de actos ilocutórios e ‘estratégias de alinhamento’ em programas de rádio específicos. S. Frota, A. L. Santos (Orgs.), *Textos seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri. 7-21.
- Almeida, C. A. de (2009). Processos de figuração e manutenção da ordem interaccional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádio específicos. A. Fiéis, M. A. Coutinho (Orgs.), *XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. In *Textos Seleccionados*. Lisboa: APL. 43-60.
- Almeida, C. A. de (2010a). ‘(...), é um rapaz cheio de sorte, digo-lhe já (risos)’: o humor como estratégia discursiva de mitigação do conflito (potencial) em interacções verbais na rádio. *Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 433-434). Porto: APL, 2.
- Almeida, C. A. de (2010b). ‘Se à sua imagem corresponder a beleza da sua voz, é fácil imaginar a razão pela qual não nos dá o sono nestas duas horas’ (ouvinte do programa ‘Boa Noite’): a co-construção do sentido em programas de rádio nocturnos. In J. S. Ribeiro, O. Gonçalves, C. Pinto (Orgs.), *Imagens da Cultura. Actas do VI Seminário Imagens da Cultura, Culturas das Imagens* (pp.122-130). Ebook, Edição Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais – CEMRI – Universidade Aberta.
- Almeida, C. A. de (2011). Aspectos semânticos e pragmáticos da co-construção de identidades discursivas em narrativas de experiência de vida produzidas por participantes de emissões nocturnas de rádio. *Textos Seleccionados, XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 35-48). Lisboa: APL.

- Almeida, C. A. de (2012a). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, C. A. de (2012b). Atos de discurso, estratégias discursivas e figuração: histórias de vida em contexto de entrevista. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 1, 9-38.
- Almeida, C. A. de (2013a). Conversação e emoção em emissões nocturnas de rádio: a ironia verbal como *tropo ilocutório* e como estratégia discursiva de gestão interaccional do conflito. A. Silva, J. C. Martins, L. Magalhães, M. Gonçalves (Orgs.), *Comunicação Política e Económica. Dimensões Cognitivas e Discursivas* (pp. 539-552). Braga. ALETHEIA. Publicações da Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa.
- Almeida, C. A. de (2013b). Contributos para o estudo da configuração dos rituais verbais de descortesia em programas de rádio portugueses. F. Silva, I. Falé, I. Pereira (Orgs.), *Textos seleccionados. XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 59-77). Coimbra. APL.
- Almeida, C. A. de (2013c). Funcionamento do ato de asserção em interações verbais na rádio: estratégias discursivas de consenso. *Redis. Revista de Estudos do discurso*, 2, 13-32. FLUP / CLUP.
- Almeida, C. A. de (2014a). Rituais verbais, envolvimento conversacional e ordem interaccional: A construção de trocas discursivas em programas de rádio. A. J. Esteves, J. M. Pinto *Cadernos de Ciências Sociais*, 27, 93-130, II.ª Série. Edições Afrontamento.
- Almeida, C. A. de (2014b). O uso estratégico do ato de asserção num *corpus* de “histórias de vida” realizadas em contexto de entrevistas. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, J. Veloso (Orgs), *Textos seleccionados. XXIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 29-42). Coimbra. APL, 29-42.
- Almeida, C. A. de (2015). Estratégias discursivas de mitigação na sequência discursiva pergunta-resposta: a justificação no contexto de entrevista. In A. Moreno, F. Silva, I. Falé, I. Pereira, J. Veloso (Orgs), *Textos seleccionados. XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 65-76). Porto. APL.
- Almeida, C. A. de (2016a). Conselho de amigo, aviso do céu: contributos para a análise semântico-pragmática dos atos ilocutórios de conselho e de aviso em confronto com o de ameaça. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística – Textos Seleccionados. XXXI*

- Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 1-29). Porto: FLUP. APL.
- Almeida, C. A. de (2016b). Dispositivos linguísticos de atenuação e de intensificação: estratégias retórico-argumentativas de persuasão. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos* 20-1, 25-50.
- Alves, C. A. (2002). Aspectos da ilocução na interacção verbal em contexto pedagógico. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1). Braga: Universidade do Minho: 147-168.
- Amaral, P. (2001). Metáfora e Linguística Cognitiva. In A. S. da Silva (Org.), *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 241-261). Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- André-Larochebouvy, D. (1984). *La Conversation quotidienne*. Paris: Didier.
- Andresen, S. M. B. (2003). *A Floresta*. 35ª edição. Ilustrações de Teresa Olazabal Cabral. Porto: Figueirinhas.
- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). (Ed.), *Identities in talk*. London: Sage.
- Aspelin, J. (2006). Beneath the surface of classroom interaction: Reflections on the microworld of education. In *Social Psychology of Education*, 9, 227-244. DOI: 10.1007/s11218-006-0008-2.
- Atkinson, J. M., & Drew, P. (1979). *Order in Court: The organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*, Cambridge: Harvard University Press.
- Bakhtin, M. (1984). Les genres du discours. *Esthétique de la création verbale* (pp. 263-308). Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M. (1986). The problems of speech genres. In *Speech genres and other late essays*. Austin: The University of Texas Press. [https://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin Mikhail Speech Genres and Other Late Essays.pdf](https://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf) [01 de março de 2017].
- Bamberg, M., & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together? The Linguistic encoding of episode boundaries. *IPrA Papers in Pragmatics*, 4 (1/2), 558-121. [https://www.researchgate.net/publication/43647621\\_What\\_holds\\_a\\_narrative\\_together\\_The\\_linguistic\\_encoding\\_of\\_episode\\_boundaries](https://www.researchgate.net/publication/43647621_What_holds_a_narrative_together_The_linguistic_encoding_of_episode_boundaries) [27 de junho de 2012].

- Barbeiro, C. (2009). *Abordagem cognitiva do domínio da polissemia pelos alunos de Português Língua Não Materna – A construção do alcance semântico das palavras*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. F. (2012). Escrever sobre o escrever: Dimensões do discurso sobre a escrita, nos alunos do ensino básico. In A. Costa e I. Duarte (Orgs.), *Nada na Linguagem Lhe É Estranho: Homenagem a Isabel Hub Faria* (pp. 501-513). Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batoréo, H. J. (2000). *Expressão do espaço no Português Europeu – Contributo psicolinguístico para o estudo da linguagem e cognição*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Batoréo, H. J. (2001). O Espaço das emoções no Português Europeu: reflexões metodológicas sobre a ponte entre neurociências e linguística cognitiva. In A. S. da Silva (Org.), *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 445-463). Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica.
- Batoréo, H. J. (2004a). *Linguística portuguesa. Abordagem cognitiva*. CD-Rom. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batoréo, H. J. (2004b). The taboo of war and WAR metaphoric conceptualisation: song lyrics of the Portuguese colonial war. In A. S. da Silva, A. Torres, M. Gonçalves (Eds.) – *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva* (pp. 185-202). 2 vols. Coimbra: Almedina.
- Batoréo, H. J. (2005a). O Estudo do Português Europeu na mira da Linguística Cognitiva – uma experiência de 15 anos. In *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 197-209). Lisboa: APL.
- Batoréo, H. J. (2005b). *Como não ‘Pôr o pé em ramo verde’ ou do papel da polissemia na construção do sentido*. In M. da G. Rio-Torto, O. Figueiredo e F. Silva (Org.), *Livro de Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (pp. 237-251). Porto: FLUP.
- Batoréo, H. J. (2008). O diálogo linguístico e cultural na diversidade linguística da escola portuguesa: o papel das línguas eslavas. *Palavras*, 34, 35-46.

- Batoréo, H. J. (2009). Entre dois fogos ou a pertinência do *continuum* entre polissemia e homonímia. Perguntas pertinentes para o ensino do Português Língua Não Materna. In *Atas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga.
- Batoréo, H. J. (2011). As raízes de Botafogo: construção de sentidos múltiplos em Português Europeu. In *Veredas – Metáfora na Linguagem e no Pensamento*, 94-106. Juiz de Fora. ISSN 1982-2243 <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/artigo-82.pdf> [04 de março de 2017].
- Batoréo, H. J. (2014). Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume 16. <http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br> [06 de março de 2017].
- Batoréo, H. J. (2016). Como conceptualizamos a ironia no discurso? Representações e meta-representações do implícito. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos* 20 (1), 9-24.
- Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., & Smith Jr., F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bennett, A. ([1982], 1997). Strategies and counterstrategies in the use of yes – no questions in discourse. In *Language and social identity* (95-107). New York: Cambridge University Press.
- Benveniste, É. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, I, Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1978). *O homem na linguagem*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Arcádia.
- Bergström, M., & Reis, N. (1981). *Prontuário ortográfico e guia da Língua Portuguesa*. 13.<sup>a</sup> edição. Editorial Notícias: Lisboa.
- Bernárdez, E. (2005). Social cognition: variation, language, and culture in a cognitive linguistic typology. In F. J. Ruiz Mendonza & S. Peñal Cervel (Eds.), *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*. Mouton de Gruyter. Berlin – New York.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. Volume IV. *The structuring of pedagogic discourse*. London and New York: Routledge.
- Bilmes, J. (1988). Category and rule in conversation analysis. *IPrA Papers in Pragmatics* 2, n.º. 1/2 25-59.

- Bishop, H. (2008). The functions of lexical items in the Asthma Project discourse. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 21-41). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Bogdan, R., & Blicken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boutet, J., & Heller, M. (2014). Introduction. *Langage & Société*, 150, 7-14.
- Briz, A. (2013). A Atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas / The attenuation and the attenuators: strategies and tactics. *Linha d'Água*, 26 (2) 281-314.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bublitz, W. (1999). Introduction: views of coherence. In W. Bublitz, U. Lenk, E. Ventola (Eds.), *Coherence in spoken and written discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-7.
- Buzzelli, C., & Johnston B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education* 17 (pp. 873-884). Pergamon. PII: S0742-051X(01)00037-3
- Cabasino, F. (2010). Dialogisme autocentré et interlocution dans le cadre du débat politique télévisé. In C.-U. L. Mur (Ed.). *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/1. [http://iada-web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Caels, F. F. G. (2015). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Campos, M. H. C., & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, M. H. C. (1997). *Tempo, aspecto e modalidade: Estudos de Linguística Portuguesa* Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards and R. W. Smith (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- Carapinha, C. (2014). O discurso em contexto institucional – Padrões de interação verbal em sala de audiências. A. J. Esteves & J. M. Pinto (Eds.), *Cadernos de Ciências Sociais*, 27, II.ª Série. Edições Afrontamento, 67-92.
- Cardoso, T. M. L. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: Meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, M. H. (1995). A delicadeza em Português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas. In M. E. R. Marques, *Sociolinguística* (pp. 82-93). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreira, M. H. (2001). A delicadeza em Português. Para o estudo das suas manifestações linguísticas. In M. H. Araújo Carreira. *Semântica e Discurso. Estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)* (pp. 82-93). Porto: Porto Editora.
- Casanova, I. (1996). A força ilocutória dos actos directivos. In I. Faria; E. Pedro; I. Duarte, & C. Gouveia (Orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 429-436). Lisboa: Caminho.
- Castro, R. V. (1987). *Aspectos da interacção em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras.
- Castro, R. V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro, & M.L. Sousa (Org.), *O Ensino-Aprendizagem do Português – Teoria e Práticas* (pp. 13-129). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.
- Castro, R. V. (1991). *Aspectos da interacção em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico – constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia.



- Castro, R. V. (1998a). A interacção verbal em contexto pedagógico: Algumas categorias de análise. In Castro, R. V., & Sousa, M. L. D. *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas* (pp. 189-222). Braga: Angelus Novus Editora. Publicação patrocinada pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, no Quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- Castro, R. V. (1998b). A tomada da palavra na interacção verbal: Contributos para a sua análise. In R. V. Castro, & M. L. D. Sousa, *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas* (pp. 243-251). Braga: Angelus Novus Editora. Publicação patrocinada pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, no quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- Castro, R. V., & Barbosa, G. M. (2002). A interacção verbal em contexto pedagógico: Formas de realização discursiva dos movimentos de avaliação. *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 113-125). Lisboa: APL.
- Cazden, Courtney B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ceia, C. E – *Dicionário de termos literários*. Carlos C. (Coord.). ISBN: 989-20-0088-9, <http://www.edtl.com.pt> [24 de janeiro de 2017].
- Christie, F. (1995). Pedagogic discourse in the primary school. *Linguistics And Education* 7, 221-242.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London. New York: Continuum.
- Cole, K-M. (2008). Where reform and interaction meet: spaces for appropriation and resistance. In K-M. Cole & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 103-124). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Cole, K-M., & Zuengler, J. (2008). *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives*. New York. London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- Cole, K-M., Zuengler, J. (2008). Concluding thoughts: applications and implications. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 149-157). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.

- Cook-Gumperz, J. ([1986], 2006). *The social construction of literacy* (Ed.), 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulthard, M. (1985). Discourse analysis and language teaching, 93-106. <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/9031/8367>. [13 de setembro de 2012].
- Creese, A. (2006). Supporting talk? Partnership teachers in classroom interaction. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(4), 434-453.
- Csomay, E. (2006). Academic talk in American university classrooms: crossing the boundaries of oral-literate discourse? *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 336-355.
- Csomay, E. (2007). A corpus-based look at linguistic variation in classroom interaction: teacher talk versus student talk in American University classes. In *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 117-135.
- Culican, S. J. (2007). Troubling teacher talk: The challenge of changing classroom discourse patterns. *The Australian Educational Researcher*, 34 (2), 7-27.
- Culpeper, J. (2013). General approaches to impoliteness and rudeness. In D. Jamet and M. Jobert (Eds.), *Aspects of Linguistic Impoliteness* (pp. 2-15). Cambridge Scholars Publishing, <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/57899> [06 de março de 2017]
- Cummins, J. (2009). Foreword. In Gibbons, Pauline. *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Curran, M. E. (2008). Narratives relevance: Seizing (or not) critical moments. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 77-98). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Dailey, A. (2010). An analysis of classroom discourse: The usefulness of Sinclair and Coulthard's Rank scale in a language classroom, <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/csdp/DailySDAnAnalysisofClassroomDiscourseTheUsefulnessofModule4AssessmentTask.pdf> [09 de julho de 2016].
- Del Ré, A., & Morgenstern A. (2010). To laugh or not to laugh: that is the question. Les premiers manifestations de l'humour chez l'enfant. In C.-U. L. Mur (Ed.), In *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10. <http://iada->

- [web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Diamond, J. (1996). *Status and power in verbal interaction. A study of discourse in a close-knit social network*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2013-2017. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ficha> [07 de março de 2017].
- Dijk, T. A. van (2001). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Dirven, R., & Verspoor, M. (1998). *Cognitive exploration of Language and Linguistics. Cognitive Linguistics in Practice*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.
- Dirven, R., Wolf, H., & Polzenhagen, F. (2007). Cognitive Linguistics and Cultural Studies. In D. Geeraerts, & H. Cuycken (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 1203-1221). Chapter 46, New York: Oxford University Press.
- Drew, P., Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., Walker, T., & Ogden, R. (2013). Self-repair and action construction. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 71-94). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85-123). Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. M. (2005). Falar claro a mentir. In *Dar a Palavra à Língua - Homenagem a Mário Vilela* (pp. 291-299). Porto: FLUP.
- Ducrot, O. (1966). Logique et linguistique. *Langages*, 1 (2), 2, 3-30. DOI : 10.3406/lgge.1996-2331, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x-1966\\_num\\_1\\_2\\_2331](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x-1966_num_1_2_2331) [20 de julho de 2012].

- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue française*, 42 (1), 21-33. DOI: 10.3406/lfr.1979.6152 [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1979\\_num\\_42\\_1\\_6152](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1979_num_42_1_6152) [20 de julho de 2012].
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications* 32, 11-60. [http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1980\\_num\\_32\\_1\\_1481](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1980_num_32_1_1481) [20 de julho de 2012].
- Ducrot, O. (1991). *Dire et ne pas dire: Principes de sémantique linguistique*. Collection Savoir: Sciences. Paris: Hermann Éditeurs des Sciences et des Arts.
- Durmus, S. (2010). The concepts of *otherness* and *heteroglossia* in the inter-cultural Dialogic relationships in the novelistic hybrids in the *Saint of Incipient Insanities*. In C.-U. L. Mur (Ed.) *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10. [http://iada-web.org/download/Polyphony and Intertextuality in Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Eckert, P., McConnell-Ginet, S. (2002). Communities of practice: where language, gender, and power all live. In J. Coates (Ed.), *Language and gender: a reader* (pp. 484-494). Oxford: Blackwell.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. In *Culture & Psychology*, 5, 271 Sage Publications. DOI: 10.1177/1354067X995-3001 <http://cap.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/271> [07 de março de 2016].
- Edwards, D. (2000). Extreme case formulations: Softeners, investment, and doing nonliteral. In *Research on Language and Social Interaction*, 33 (4), 347-373. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Enfield, N. J., Dingemane, M., Baranova, J., Blythe, J., Brown, P., Dirksmeyer, T., Drew, P., Floyd, ... Torreira, F. (2013). Huh? /What? – a first survey in twenty-one languages. In M. Hayashi, Raymond, G., Sidnell, J. (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 343-380). Cambridge: Cambridge University Press.
- Faria, I. H. (2003). O uso da linguagem. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, A Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 55-81). Lisboa: Caminho.
- Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., & Gouveia, C. A. M. (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

- Felecan, D. (2010). Le commérage – phénomène polyphonique. In C.-U. L. Mur (Ed.), (2010) *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10, [http://iada-web.org/download/Polyphony and Intertextuality in Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Flannery, M. R. S. (2011). Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. In *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 46(1), 112-119. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9256/6378> [09 de janeiro de 2017].
- Fonseca, F. I. (1989). *Deixis, tempo e narração*. Dissertação para Doutoramento, <https://repositorio-aberto.up.pt/> [05 de março de 2016].
- Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis* 1, 223-251.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, F.I. (1994). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português* (pp. 117-131). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso – teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Fonseca, J. (1993). Coerência do Texto. In J. Fonseca. *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português* (pp. 181-193). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1994a). *Pragmática linguística. Introdução, Teoria e Descrição do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1994b). O Lugar da pragmática na teoria e na análise linguísticas. *Máthesis*, 3, 35-42.
- Fonseca, J. (1996). O discurso de corte da aldeia de Rodrigues Lobo – O *Diálogo I*. In *Línguas e Literaturas – Revista da Faculdade de Letras do Porto*, 87-145.
- Fonseca, J. (1998a). O funcionamento discursivo de ‘se não A, pelo menos B’. In J. Fonseca (Org.), *A Organização e o funcionamento dos discursos – Estudos sobre o Português* (pp. 237-282). Tomo II. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.

- Fonseca, J. (1998b). «O elogio do sucesso»: a força da palavra / o poder do discurso. In J. Fonseca (Org.), *A Organização e o funcionamento dos discursos – Estudos sobre o Português* (pp. 9-78). Tomo III. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (2001). «Viva a Guiné-Bissau»: a construção do sentido e da força persuasiva do discurso. In J. Fonseca. *Língua e Discurso* (pp. 96-142). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (Org.), Barros, C., & Rodrigues, M. C. (1998). *A Organização e o funcionamento dos discursos – Estudos sobre o Português*. Tomo II. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (Org.), Pinto, A. G., Almeida, C. A., & Ramos, R. (1998). *A Organização e o funcionamento dos discursos – Estudos sobre o Português*. Tomo III. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics* 4 (4), 341-350.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* 14, 219-236.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics* 6 (2) 1-27.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*. 31, 931-952.
- Freebody, P. (2013). School knowledge in talk and writing: Taking ‘when learners know’ seriously. *Linguistics and Education* 24, 64-74.
- Freitas, E. (2012). The classroom as rhizome: New strategies for diagramming knotted interactions. *Qualitative Inquiry* 18: 557. DOI: 10.1177/800412450155 SAGE. <http://qix.sagepub.com/content/18/7/557> [10 de fevereiro de 2013].
- Gardiner, H., & Kosmitzki C. (2004). Culture, language and cognition. In H. Gardiner, & C. Kosmitzki. *Lives across the Cultures. Cross-cultural Human Development* (pp. 101-124). Chapter 5, Pearson.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London and New York Routledge.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.2577&rep=rep1&type=pdf> [26 de março de 2016].
- Geeraerts, D. (2001). On measuring lexical convergence. In A. S. da Silva (Org), *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 51-61). Associação Portuguesa

- de Linguística. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga,.
- Gerolimich, S. (2010). Les discours antécédents dans la compréhension des langues voisines. In C.-U. L. Mur (Ed.), *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10. [http://iada-web.org/download/Polyphony and Intertextuality in Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Gibbons, P. (1998). Talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education* 12(2), 99-118.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann. Dedicated to Teachers.
- Gibbs Jr., Raymond W. (2012). “Are ironic acts deliberate?” *Journal of Pragmatics* 44, 104-115. DOI: 10.1016/j.pragma.2011.11.001  
[https://www.researchgate.net/publication/257198830\\_Are\\_ironic\\_acts\\_deliberate](https://www.researchgate.net/publication/257198830_Are_ironic_acts_deliberate) [09 de maio de 2012].
- Goffman, E. (1959). *Presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* 1,2. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmaté : Les usages sociaux des handicaps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). Presidential Address: The Interaction Order. *American Sociological Review*. 48, 1-17.
- Goffman, E. (1986a). La condition de félicité – 1. In *Actes de la recherche en sciences sociales*. 63-78. 64. DOI : 10.340/arss.1986.2338, [www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1986\\_num\\_64\\_1\\_2\\_2338](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2_2338) [30 de março de 2012].
- Goffman, E. (1986b). La condition de félicité – 2. In *Actes de la recherche en sciences sociales*. 87-98. 65. DOI : 10.3406/arss.1986.2353, [www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_num\\_65\\_1\\_2353](http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_num_65_1_2353) [30 de março de 2012].
- Goffman, E. ([1981], 1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.

- Goffman, E. (1993). La communication en défaut. In *Les actes de la recherche en sciences sociales*. 100, 66-72. DOI: 10.3406/arss.1993.3074 [www.persee.fr/doc/arss\\_o335-5322\\_1993\\_num\\_100\\_1\\_3074](http://www.persee.fr/doc/arss_o335-5322_1993_num_100_1_3074) [30 de março de 2012].
- Gomes, Y. L. S. (2012). Sociolinguística e o ensino da língua materna: Análise das interações em sala de aula. In *Anais do SIELP*. 2 (1) Uberlândia: EDUFU. ISSN 2237-8758.
- Gonçalves, C. R. (2008). *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no Português*. Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística, [https://www.google.pt/?gfe\\_rd=cr&ei=PChnVYqnL5Sx8wfG1oCYDQ&gws\\_rd=ssl#q=cl%C3%A9zio+roberto+gon%C3%A7alves](https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=PChnVYqnL5Sx8wfG1oCYDQ&gws_rd=ssl#q=cl%C3%A9zio+roberto+gon%C3%A7alves) [27 de outubro de 2014].
- Gonçalves, M. R. M. (2013). *Atos expressivos e ensino do português como língua não materna: O caso do pedido de desculpa e da expressão de um desejo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/23843/1/Tese%20Vers%C3%A3o%20Definitiva.pdf> [19 de fevereiro de 2017].
- Goodwin, C., & Goodwin, M.H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPRA Papers in Pragmatics* 1(1), 1-54.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. In *Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307.
- Gouveia, C. A. M. (1996). Pragmática. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (Orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 383-419). Lisboa: Caminho.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. In *Matraga*, Rio de Janeiro, 16 (24), 13-47.
- Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva; J. S. dos Santos & M. A. de Melo (Orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Campinas. SP: Pontes Editores.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, J. Morgan (1975) *Syntax and Semantics*, 3, *Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). “Querer Dizer”. In J. P. Lima, *Linguagem e acção - da filosofia analítica à linguística pragmática* (pp. 89-105). Lisboa: Apáginastantas.



- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351. <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=374&numero=5&idArticle=350> [02 de junho de 2012].
- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. In J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp.1-25). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gumperz, J. J. (1980). "The sociolinguistic basis of speech act theory", *Versus, quaderni di studi semiotici*, 26/27, 101-121.
- Gumperz, J. J. ([1982], 1997). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. ([1982], 2002). *Discourse strategies*. New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1989a). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
- Gumperz, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. La Réunion : L'Harmattan.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A personal perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. ([1982], 1997). Interethnic communication in committee negotiations. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 145-161). New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. ([1982], 1997). Introduction. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 1-21). New York: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J., Aulakh, G., & Kaltman, H. ([1982], 1997). Thematic structure and progression in discourse. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 22-56). New York: Cambridge University Press.
- Günthner, S. (2011). The Construction of emotional involvement in everyday german narratives – interactive uses of 'Dense constructions'. *International Pragmatics Association. Pragmatics* 21 (4). 573-592.
- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series. London: Longman.

- Halliday, M.A.K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th edition. London and New York: Routledge.
- Hancher, M. (1979). The classification of cooperative illocutionary acts. *Language and society*. Vol.8, 1-14., <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/the-classification-of-cooperative-illocutionary-acts/1/3337CD9P2|221DE671995FDC32C7360P3> [18 de dezembro de 2016].
- Hansell, M., & Ajirotutu, C. S. ([1982], 1997). Negotiating interpretations in interethnic settings. In Gumperz, J. J. (Ed), *Language and social identity* (pp. 85-94). New York: Cambridge University Press.
- Haverkate, H. (1992). Deictic categories as mitigating devices. *Pragmatics. International Pragmatics Association* 2(4), 505-522.
- Hayashi, M., & Hayano, K. (2013). Proffering insertable elements: a study of other initiated repair in Japanese. In M. Hayashi, G. Raymond, G. & Sidnell, J. (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding*, (pp. 293-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayashi, M., Raymond, G., & Sidnell, J. (eds.) (2013). *Conversational repair and human understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, M. (2001). Discourse and interaction. In D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 250-264). Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Heller, M. S. (1982, 1997). Negotiations of language choice in Montreal. In J. J. Gumperz (Ed.). *Language and social identity* (pp. 108-118). New York: Cambridge University Press.
- Hellermann, J. (2005). Syntactic and Prosodic Practices for Cohesion in Series of the Three-Part Sequences in Classroom Talk. *Research on Language and Oral Social Interaction*. 38: 1, 105-130 DOI: 10.1207/s15327973rlsi3801\_4, [http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi3801\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15327973rlsi3801_4) [26 de janeiro de 2015].
- Hellermann, J. (2008). The contextualization of participation in the Asthma Project: Response Sequences in Classroom Talk. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 49-72). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. In D. Roger, P. Bull, (Eds.), *Conversation: an interdisciplinary perspective* (pp. 21-47). Avon : Multicultural Matters.

- Heritage, J. (1998). Conversation analysis and institutional talk: analyzing distinctive turn-taking systems. In S. Cmejrková, J. Hoffmannová, O. Müllerová & J. Svetlá (Eds), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA* (pp. 3-17). (International Association for Dialog Analysis). Tübingen: Niemeyer, [http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications\\_files/PRAGUE.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/Site/Publications_files/PRAGUE.pdf) [15 de julho de 2013].
- Hopper, P. J., & Thompson, S. A. (1980) Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56: 251-299.
- Hutchby, I. (1996) Power in discourse: the case of arguments on a British talk radio show. *Discourse & Society*, 7 (4), 481- 497.
- Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Irimiea, S. (2010) Rhetorical intertextuality in Obama's 'Victory Speech': Change has come to America. In C.-U L. Mur (Ed.) *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10, [http://iada-web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Jacques, F. (1983). La mise en communauté de l'énonciation". *Languages*, 18 (70). 47-71.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistic Générale*. Paris: Éd. de Minuit.
- Jupp, T. C., Roberts, C., & Cook-Gumperz, J. ([1982], 1997). Language and disadvantage: the hidden process. In J. J. Gumperz (Ed). *Language and social identity* (pp. 232-256). New York: Cambridge University Press.
- Kafetzi, E. (2010). Aspects du dialogisme interdiscursif et interlocutif dans le débat politique télévisé. In C.-U. L. Mur (Ed.) In *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10, [http://iada-web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Plantin, C. (orgs.) (1995). *Le Trilogue*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986a). 'Nouvelle communication' et 'analyse conversationnelle', *Langue Française*, 70 (1), 7-25.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986b) *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 2ème édition.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La description des échanges en analyse conversationnelle: L'exemple du compliment. *DRLAV* – 36-37, 1-53.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Tome I. Paris. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Tome II. Paris. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). Rhétorique et pragmatique: les figures revisitées. *Langue française*, 101, 57-71. DOI : 10.3406/lfr.1994.584, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1994\\_num\\_101\\_1\\_5843](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1994_num_101_1_5843) [30 de março de 2012].
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Introduction. In Kerbrat-Orecchioni, C, Plantin, C. (Eds.), 1-28.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique: origine, apports, bilan. *Langue Française*. N.º117, 51-67. DOI : 10.3406/lfr.1998.6241, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_117\\_1\\_6241](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1998_num_117_1_6241) [06 de janeiro de 2015].
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004) Es universal la cortesía?. Diana Bravo e António Briz (Eds), In *Pragmática sociocultural: estudos sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 35-54). Barcelona. Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, IX, 13-32. [http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/Artigo\\_Catherine\\_Kerbrat\\_Orecchioni.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlc/enil/pdf/Artigo_Catherine_Kerbrat_Orecchioni.pdf) [15 de julho de 2013].
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). The case for an eclectic approach to discourse-in-interaction. In J. Streeck (Ed.), In *New Adventures in Language and Interaction* (pp. 71-97). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kidwell, M. (2013). Availability as a trouble source in directive-responses sequences. In Hayashi, M.; Raymond, G. & Sidnell, J. (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 234-260). Cambridge. Cambridge University Press.
- Kirsi, J., & Abrams, L.S (2011). Special issue editorial: Constructing identities in social work settings. *Qualitative Social Work*. Sagepub.co.uk/journalsPermission.nav, 10(3): 277-292, [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com) DOI : 10.1177/1473325011409480 [20 de janeiro de 2017].
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor – A practical introduction*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.

- Kuschnir, A. N. (s/d). Criando significados através dos gêneros: Uma análise de narrativas no contexto acadêmico (pp. 455-467). Rio de Janeiro: PUC.  
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/4.pdf> [12 de julho de 2016].
- Kuschnir, A. N. (s/d). Quem, quando, onde e porquê? A sala de aula sob uma perspectiva sociohistórica (pp. 73-91). Rio de Janeiro: PUC, <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8495/8495.PDFXXvmi> [12 de julho de 2016].
- Ladeira, W. T. (2005). *O papel do mediador no gerenciamento e negociações de Conflitos em Audiências de Conciliação*. Tese de Doutorado, [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115442\\_05\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0115442_05_pretextual.pdf) [15 de fevereiro de 2016].
- Lakoff, G. (1992). The contemporary theory of metaphor. In Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and Thought* (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago Press. 1.<sup>a</sup> ed. (1980).
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness, or minding your p's and q's. In C. Corum, T. Cedric Smith – Stark, A. Weiser (Eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2001). Viewing and experiential reporting in cognitive grammar. In Silva, A. S. da (Org), *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Linguística Cognitiva* (pp. 19-49). Associação Portuguesa de Linguística. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Lee, Y-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In *Journal of Pragmatics* 39, 1204-1230. Elsevier. [www.elsevier.com/locate/pragma](http://www.elsevier.com/locate/pragma) [05 de novembro de 2013].
- Lerner, G. H. (2013). On the place of hesitating in delicate formulations: a turn constructional infrastructure for collaborative indiscretion. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 95-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, England. Cambridge University.
- Levinson, S. C. (1992). *Pragmatics*, Cambridge, England. Cambridge University.

- Lima, J. P. de (2007). *Pragmática Linguística*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Linda, C. (2001). Narrative in institutions. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 635-649). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Linnarsand, M. B. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Doctoral Dissertation. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies. Stockholm University, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:196989/FULLTEXT01.pdf> [31 de maio de 2016].
- Liu, C-N (2007). Pragmatics in foreign language instruction: The effects of pedagogical intervention and technology on the development of EFL learners' realization of 'request'. Doctoral Dissertation. <http://oaktrust.library.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/ETD-TAMU-2490/LIU-DISSERTATION.pdf?sequence=1> [19 de abril de 2016].
- Liu, Y. (2008). Teacher-student talk in Singapore Chinese language classrooms: a case study of initiation/response/follow-up (IRF). In *Asia Pacific Journal of Education* 28 (1), 87-102.
- Lopes, A. C. M. (1984). Linguística Textual: objetivos e pressupostos teóricos. In *Miscelânea em Honra de Fernandes Martins. Biblos – Revista da Faculdade de Letras*, Vol. LX, 90-202.
- Lopes, A. C. M. (2009). Justification: A coherence relation. *Pragmatics* 19 (2), 241-252.
- Lopes, L. P. M. (1995). What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In C. Gumperz & B. Seidelhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 349-362). Oxford: Oxford University Press.
- Macaulay, R. K. S. (1987). Polyphonic monologues: quoted direct speech in oral narratives. *IPRA Papers Pragmatics* 1(2), 1-34.
- Maingueneau, D., & Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. In *Langages*, 117, 112-125.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Paris. Hachette.
- Maltz, D. N., & Borker, R. A. ([1982], 1997). A cultural approach to male – female miscommunication. In J. J. Gumperz, (Ed.), *Language and social identity* (pp. 196-216). New York: Cambridge University Press.
- Margutti, P., & Piirainen-Marsh, A. (2011). The interactional management of discipline and morality in the classroom: An introduction. *Linguistics and Education*, 22, 305-309.

- Maroni, B. (2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. In *Journal of Pragmatics* 43, 2081-2093.
- Marques, A., & Duarte, I. M. (2014). Cá e lá: atenuação, reforço e outros valores modais em PE. In Batista, Maria de Fátima, B. M. (org.) *Anais do 1.º Congresso Internacional de Semiótica e Cultura (SEMICULT)* (pp. 381-393). Paraíba: Universidade Federal da Paraíba.
- Marques, M. A. (2000). *Funcionamento do Discurso Político Parlamentar: A organização enunciativa no debate da interpelação ao Governo*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos Humanísticos.
- Marques, M. A. (2008). Quando a cortesia é agressiva. Expressão de cortesia e imagem do outro. In F. Oliveira & I. M. Duarte (Orgs.), *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca* (pp. 277-296). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Continuum.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20, 10-21.
- Martin, J. R., & Rose D. (2007). Interacting with text: the role of dialogue in learning to read and write. *Foreign Studies Journal*. Beijing. [www.readingtolearn.au](http://www.readingtolearn.au) [11 de março de 2016].
- Martin, J. R., & Rose D. (2008). *Genre Relations, Mapping Cultures*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Martins, A. C. (s/d) O lugar da deixis na descrição da língua, [http://www.ipv.pt/forumedia/f2\\_idei7.htm](http://www.ipv.pt/forumedia/f2_idei7.htm) [16 de janeiro de 2017].
- Mateus, M. H. (2003). O tempo e o espaço da língua portuguesa. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário, & A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 243-272). Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H., Pereira, D., & Fisher, G. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa: ILTEC*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maynard, D. W. (2013). Defensive mechanisms: I-mean-prefaced utterances in complaint and other conversational sequences. In M. Hayashi; Raymond, G. Raymond; J. Sidnell,

- (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 198-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1979b). 'What time is it Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28/4 (pp. 285-294), [http://www.justinecassell.com/discourse/pdfs/Mehan\\_79.pdf](http://www.justinecassell.com/discourse/pdfs/Mehan_79.pdf) [03 de agosto de 2014].
- Menéndez, F. M. (2002). Sobre operadores de reformulação. A. Gonçalves e C. N. Correia (Org.), *Actas do XVII Encontro Nacional da associação Portuguesa de Linguística* (277-286). APL. Lisboa.
- Mishra, A. (1982, 1997). Discovering connections. In *Language and social identity* (pp. 57-71). New York: Cambridge University Press.
- Mitchell, K. (1981). Illocutionary acts in a pedagogical description, the grammar of requests and offers. In R. Richterich & H. G. Widdowson (Eds.). *Description, présentation et enseignement des langues* (pp. 103-119). Paris: Hatier Credif.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, 2 (2), 115-130, <http://www.redalyc.org/pdf/894/89420204.pdf> [04 de agosto de 2014].
- Morato, E. M. (2010). A Noção de Frame no Contexto Neurolinguístico: O que ela é capaz de explicar? In *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição*, 41, 93-113.
- Morgan, J. L. (1977). Two types of convention in indirect speech acts. University of Illinois at Urbana-Champaign, [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17765/ctrstreadtechrepv01977i00052\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17765/ctrstreadtechrepv01977i00052_opt.pdf?sequence=1) [24 de janeiro de 2017].
- Mouta, M. (2007). Os jogos de linguagem e a aquisição de uma 'competência humorística' em PLE. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2 (1), 77-102.
- Nascimento, M. F. B., P. Rivenc & M. L. S. Cruz (1984). *Português fundamental: vocabulário e gramática*. Tomo I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.



- Nascimento, M. F. B., P. Rivenc & M. L. S. Cruz (1987). *Português fundamental, métodos e documentos*, Tomo 1 - *inquérito de frequência*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Nascimento, M. F. B., P. Rivenc & M. L. S. Cruz (1987). *Português fundamental: métodos e documentos*. Tomo II. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Nassaji, H., & Wells, G. (2000). What's The Use Of Triadic Dialogue?: An Investigation of Teacher-Student Interaction.  
[https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers\\_Folder/TriadicDialogue.pdf](https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/TriadicDialogue.pdf) [20 de março de 2015].
- Norrick, N. R. (1984). Involvement and joking in conversation. *Journal of Pragmatics*, 22 (3/4), 409-430.
- Norrick, N. R. (2001). Discourse and semantics. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp.76-99). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, A. A., & Branco, C. S. (2016). Aspectos cognitivos e funcionais na semântica das preposições espaciais *sob* e *sobre* no português do Brasil. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos* 20(1), 77-100.
- Oliveira, F. (2003). Modalidade e Modo. In M. H. M. Mateus, A. M. Brito, I. Duarte, I. H. Faria, S. Frota, G. Matos, F. Oliveira, M. Vigário & A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 243-272). Lisboa: Caminho.
- Oliveira, T. (2009). 'Aí paramos na minha afta, né?' Enquadres interacionais e gerenciamento de Tópicos na Conversa Cotidiana / Institucional. In ReVEL, 7 (13).  
[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_enquadres\\_interacionais\\_e\\_gerenciament\\_o\\_de\\_topicos.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_enquadres_interacionais_e_gerenciament_o_de_topicos.pdf) [24 de janeiro de 2014].
- Olshtain, E., & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. In D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 707-724). Oxford/Massachusetts: Blackwell.

- Ostermann, A. C. (1999). Resenha/Review. Ribeiro, B. T. & P. M. Garcez, (Orgs.), *Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. In *D.E.L.T.A.* (15(2)), 367-371.
- Palrilha, S. (2009). *Contributos para a análise dos actos ilocutórios expressivos em Português*. Dissertação de Mestrado.  
<http://www.uc.pt/uid/celga/recursosonline/dissertacoes/dissertacoedemestrado/silveria/mariaramospalrilha> [22 de maio de 2012].
- Paoletti, I. (2010). Order and disorder in classroom, CLUNL. Universidade Nova de Lisboa, <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceiaold/images/stories/PDF/tefl3/isabella-paoletti.pdf> [07 de agosto de 2016].
- Pedro, E. R. (1992). *O Discurso na Aula – Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal* 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Pétillon-Boucheron, S. (1992). Catherine Kerbrat-Orecchioni, Les interactions verbales. Tome 1. In *Mots*, 31, 128-133,  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1992\\_num\\_31\\_1\\_1709](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1992_num_31_1_1709) [06 de janeiro de 2015].
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. In *Pratiques* 62, 86-125. <http://www.pratiques-cresef.com/cres0589.htm> [01 de março de 2017].
- Pilegaard, M., & Frandsen, F. (1996). Text type. In J. Verschueren, J-O. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Poehner, M. E., & Compernelle, R. A. van (2011). Frames in interaction in dynamic assessment: developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (2), 183-198.
- Pouder, M. C. (2010). Le questionnement dans le dialogue: une étude de cas «princière». In C.-U. L. Mur (Ed.), *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. International Association for Dialogal Analysis, iada.online.series 1/10, [http://iada-web.org/download/Polyphony\\_and\\_Intertextuality\\_in\\_Dialogue.pdf](http://iada-web.org/download/Polyphony_and_Intertextuality_in_Dialogue.pdf) [09 de julho de 2016].
- Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M, & Siekkinen, M. (2012). Dialogical patterns of interaction in pre-school classrooms. *International Journal of Education Research*, 53, 138-149. DOI: 10.1016/j.ijer.2012.03.004.

- Rawls, A. W. (1987). The interaction order sui generis: Goffman's contribution to social theory. In *Sociological theory*, 5 (2), 136-199.
- Raymond, G., & Heritage, J. (2013). One question after another: same-turn repair in the formation of yes/no type initiating actions. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 135-171). Cambridge. Cambridge University Press.
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). *La Pragmática aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris. Points Seuil.
- Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Riggenbach, H. (2006). *Discourse analysis in the language classroom Vol.1. The Spoken language*. A Michigan Teacher Resource. The University of Michigan Press.
- Risso, M. S., & Jubran, C. C. A. S. (1998). O Discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. DELTA [online]. 1998, vol. 14. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300015&lng=en&nrm=iso) [09 de agosto de 2016].
- Rodrigues, M. C. C. (1998). A sequência discursiva pergunta-resposta. In J. Fonseca (Org.), *A Organização e o Funcionamento dos Discursos – Estudos sobre o Português* (pp. 11-220). Tomo II. Coleção Linguística. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. C. C. (2005). *Contributos para a análise da linguagem jurídica e da interação verbal na sala de audiências*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Romaniuk, T., & Ehrlich S. (2013). On the interactional import of self-repair in the courtroom. In M. Hayashi, G. Raymond, J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 172-197). Cambridge. Cambridge University Press.
- Rose, D. (2006). Reading genre: a new way of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2 (2): 185-204.
- Rose, D. (2011). Beyond literacy: Building an integrated pedagogic genre. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34 (1), 81-97.
- Rose, D. (2012a). *Reading to Learn: Preparing for Reading and Writing*. Sydney. Reading to Learn.

- Rose, D. (2012b). *Reading to Learn: Detailed Reading and Rewriting*. Sydney. Reading to Learn.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, Reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Rymes, B. (2009). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. New Jersey: Hampton Press, Inc. Cresskill.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Vol. I, II. Oxford/Cambridge: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*. 50 (4), Part 1, 696-735.
- Salgueiro, A. B. (2010). Promises, threats, and the foundations of Speech Act Theory. *In Pragmatics*, 20(2) 213-228.
- Sanders, T., & Spooren, W. (1999). Communicative intentions and coherence relations. In W. Bublitz, U. Lenk, & E. Ventola (Eds.). *Coherence in text and discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sanders, T., & Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. In T. J. S. Sanders, & W. Spooren (Eds.). *Text representation. Linguistic and psycholinguistic aspects*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. In *American Anthropologist New Series*. 70(6), 1075-1095: Published by Wiley. <http://www.jstor.org/stable/669510> [08 de março de 2016].
- Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequence as a source of 'Coherence' in talk-in-interaction. Roy O. Freedly (Ed.), Vol. XXXVIII in the Series *ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES*, (pp. 51-77). Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- Schegloff, E. A. (1992). Sociolinguistics: Interactional Sociolinguistics. In W. Bright (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Linguistics*, vol. 4. Oxford and New York: Oxford University Press.

- Schegloff, E. A. (2001). Discourse as an interactional achievement III: The omnirelevance of action. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 229-249). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 41-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). "Opening up closings". In *Semiotica*. <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/schegloffOpeningUpClosings.pdf> [08 de março de 2016].
- Schiffrin, D. (1996). Interactional Sociolinguistics. In S. L. McKay, & N. H. Hornberger (Eds.), 307-328. *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse markers: Language, meaning and context. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 54-75). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. (2001). Introduction. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 1-10). Oxford/Massachusetts: Blackwell.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. In Cole, P., & Morgan, J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics 3: speech acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expressions*. Paris, Minuit.
- Searle, J. R. (1984). *Os actos de fala*. Almedina, Coimbra.
- Selting, M. (1994). Emphatic (speech) style: With special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. *Journal of Pragmatics*, 22, 375-408.
- Semin, G. R. (2009). Language culture and cognition – How do they intersect? In Wyer, Chiu & Hong (Eds), *Understanding Culture: Theory Research and Application* (259-270). New York: Psychology Press.

- Sidnell, J., & Barnes, R. (2013). Alternative, subsequent descriptions. In M. Hayashi; G. Raymond; J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding*, pp. 322-342. Cambridge. Cambridge University Press.
- Silva, A. S. da (1997). Linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, 1(1-2), 59-101.
- Silva, A. S. da (2001). (Org.) *Linguagem e Cognição. A Perspectiva da Linguística Cognitiva*. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Associação Portuguesa de Linguística.
- Silva, A. S. da (2003). (Org.) O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. In *Revista Portuguesa de Humanidades*, 7 (1-2), 13-75.
- Silva, A. S. da (2004a). Protótipos, imagens e metáforas, ou o experiencialismo da linguagem e do pensamento. In Alfredo Dinis e José M. Curado (Orgs.), *Consciência e Cognição* (pp. 79-96). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia da UCP.
- Silva, A. S. da (2004b). Linguagem cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva. In A. S. da Silva, A. Torres & M. Gonçalves (Orgs.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva* (pp. 1-18). Coimbra: Almedina.
- Silva, A. S. da (2006). *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Almedina.
- Silva, A. S. da (2007). Os estudos de Linguística Cognitiva do Português. In *Revista Portuguesa de Humanidades / Estudos Linguísticos*. 11(1), 51-83.
- Silva, A. S. da (2009a). Sociolinguística Cognitiva e o estudo da convergência / divergência entre o português europeu e o português brasileiro, <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo035.pdf> [14 de julho de 2016).
- Silva, A. S. da (2009b). O cognitivo e o social nos estudos linguísticos: inimigos íntimos? In *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 511-525). Lisboa: APL, 2009, <http://www.apl.org.pt/docs/24-textos-seleccionados/35-Silva.pdf> [14 de julho de 2016)].
- Silva, C. R., Andrade, D. N. P., & Ostermann, A. C. (2009). Análise da conversa: Uma breve introdução. *ReVEL*. 7(13). [www.rever.inf.br], [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_analise\\_da\\_conversa.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf) [15 de janeiro de 2017].
- Silva, P. N. da (2005). *O tempo no texto – contributos para o estudo da expressão do tempo em seqüências textuais*. Dissertação de Doutoramento em Linguística, na especialidade de

- Linguística Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta. <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/782/1/LC151.pdf> [29 de fevereiro de 2012].
- Silva, P. N. da, & Santos, J. V. (2011). Contributos para a caracterização do género académico ‘resposta de desenvolvimento’. In *Atas do III SIMELP* (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa). Macau: Universidade de Macau. <http://hdl.handle.net/10400.2/3578> [28 de fevereiro de 2017].
- Silva, P. (2003). *Etnografia da educação: reflexão a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Simonin, O. (2010). (Im)politesse, coopération et principes d’inférence. In *Lexis Special 2*, 21-34. Impolitness/Impolitesse. <http://screcherche.univ-lyon3.fr/lexis/> [06 de julho de 2016].
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1978). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press. Oxford.
- Skidmore, D., & Murakami, K. (2012). Claiming our own space: Poliphony in teacher – student dialogue. *Linguistics and Education*, 23, 200-210.
- Sousa, G. M. (2011). Pistas de contextualização em negociações de contexto: uma análise linguística no contexto interacional forum de discussão. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados. Folio – Revista de Letras. Vitória da Conquista*, 3(1), 199-209.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de textos nas aulas de Português*. Coleção Horizontes da Didáctica. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, M. L. D. (1998). Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português. In Castro, R. V., & Sousa, M. L. D. *Entre linhas paralelas – estudos sobre o português nas escolas* (pp. 223-241). Braga: Angelus Novus Editora. Publicação patrocinada pelo Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional, no Quadro do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação.
- Sousa, M. L. D. (2014). Da leitura em interacção à leitura como interacção. In *LiteraciaS. Práticas, Teorias, Ícones*. 1-29.
- Souza, M. O. P. de (2009). A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. In *ReVEL*, 7(13). [www.revel.inf.br] [6 de janeiro de 2017].

- Sperber, D., & Wilson, D. (2001). *Relevância: comunicação e cognição*. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Stone, P., & Kidd, A. (2011). Students' social positioning in the language classroom: Implications for Interaction. In *RELC Journal* , 42, 325. DOI: 10.1177/0033688211424664.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D., & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. D. Tannen, (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 57-76). New York, Oxford University Press.
- Tannen, D. ([1982], 1997). Ethnic style in male – female conversation. In *Language and social identity* (pp. 217-231). J. J. Gumperz (Ed.), New York: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1992). Interactional Sociolinguistics. In William Bright (Ed), *Oxford Interactional Encyclopedia of Linguistics*, Vol. 4. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Tannen, D. (2005). Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. In *Intercultural Pragmatics* 2(2), 205-208.
- Tannen, D. (2007). *Talking Voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Second edition. Cambridge [www.cambridge.org/9780521688963](http://www.cambridge.org/9780521688963).
- Tavares, E. S. (2016). Categorização e metonímia: como a mídia constrói uma referência. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos* 20(1), 51-76.
- Temmerman, M. (2009). Communicative aspects of definitions in classroom interaction. Learning to define in class for first and second language learners. *Linguistics and Education*, 20, 126-144.
- Thornborrow, J. (2002). *Power Talk: Language and interaction in institutional discourse*. London: Longman.
- Traverso, V., & Greco, L. (2016). L'activité de définition dans l'interaction: objets, ressources, formats. *Langages*, 204, 5-26.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Vavrus, F. K. (2008). The cultural and political context of schooling at Jefferson High School. In K-M, Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 13-20). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Vine, E. W. (2008). CA and SCT: strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions? *Discourse Studies*, 10 (5), 673-693. DOI: 10.1177/1461445608094218.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education* 28, 1107-1115. <http://www.vfconsult.nl/wp-content/uploads/2012/09/tatefrequencies-Voerman-et-al.pdf> [22 de outubro de 2012].
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes. São Paulo.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF (Initiation–Response–Feedback): A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796-824.
- Wedin, Ä. (2010). Classroom interaction: Potential or problem? The case of Karagwe. In *International Journal of Educational Development* 30, 145-150.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5, 1-37.
- Wells, G., & Arauz, M. R. (2006). Toward dialogue in the classroom. In *Journal of the Learning Sciences*, 15 (3), 379-428.
- Wennerstrom, A. (2006). *Discourse analysis in the language classroom*. Vol. 2. *Genres of Writing*. A Michigan Teacher Resource. The University of Michigan Press.
- Wilson, D., & Sperber, D. (1993). Pragmatique et temps. *Langages*, 27 (112). 8-25. [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1993\\_num\\_27\\_112\\_1658](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1993_num_27_112_1658) [26 de março de 2017].
- Yates, L. (2011) Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 14(4), 457-471.
- Young, L. W. L. ([1982], 1997). Inscrutability revisited. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- Yu, W. (2009). An analysis of College English classroom discourse. *Asian Social Science*. Vol. 5, No 7, 151-159. [www.ccsenet.org/journal.html](http://www.ccsenet.org/journal.html)

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/2984/2751> [28 de abril de 2013].

- Zimmerman, D. H., & Boden, D. (1993). Structure-in-action: an introduction. In D. Boden, & D. H. Zimmerman (Eds.), *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis* (3-21). Oxford: Blackwell Publishers.
- Zuengler, J. (2008). Conversations on the research process: Contextualizing the Researcher. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 125-128). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Zuengler, J. (2008). Conversations on the research process: Defining discourse. In K-M, Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 73-76). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Zuengler, J. (2008). Conversations on the research process: Questions of reliability and validity. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 99-102). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Zuengler, J. (2008). Conversations on the research process: Scope of data. In K-M. Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 43-47). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Zuengler, J., Cole, K-M. (2008). Introduction. In K-M, Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp.1-12). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Zuengler, J., Miller, E. (2008). Apprenticing into a Community: Challenges of the Asthma Project. In K-M Cole, & J. Zuengler (Eds.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis: Current Perspectives* (pp. 129-148). New York. London: Lawrence Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.

**ANEXO (em CD-ROM)**

**Questionários sociolinguísticos**