

AS RELAÇÕES DE PODER NA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNOS, EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO - UMA AMOSTRAGEM

1 Resumo do Trabalho:

Este trabalho investiga as marcas lingüísticas de poder na relação professor/aluno, em contexto universitário de sala de aula, pelo fato de ser esse o espaço em que professor e alunos trabalham na construção do sentido discursivo, segundo a prática de um comportamento pedagógico, que deveria ser voltado para o aluno como centro das atividades acadêmicas, bem como para a sua socialização por meio das atividades de grupo. A pesquisa utilizou-se de um *corpus* constituído de gravações e transcrições de quatro aulas geminadas, abrangendo as áreas de letras, saúde, ciências sociais e tecnologia. A análise qualitativa dos dados fundamenta-se numa abordagem de caráter discursivo-interativo, que considera o discurso como o espaço de negociação do sentido e da construção e constituição dos sujeitos que se propõem essa negociação, já que são influenciados pelas determinações sociais. Com base nessas considerações, foram analisados, graças à freqüente ocorrência nas aulas gravadas, os operadores modais, o silêncio à resposta do aluno, as repetições, a duração do turno do professor etc., que são identificados como marcas que fortificam o poder na díade professor/aluno em momentos específicos das aulas gravadas. Apesar de o professor saber que a sala de aula é um lugar de atividades interativas, verificou-se que a interatividade prescrita nos modernos manuais de didática não ocorre efetivamente na sala de aula, por motivos relacionados à formação acadêmica desse professor e à do próprio aluno. Além disso, o contexto acadêmico já se configura como um espaço de hierarquização, contribuindo, assim, para que o professor reproduza a prática do ensino autoritário. A análise minuciosa das marcas lingüísticas evidenciou que o uso dessas marcas no discurso de sala de aula indica a predominância do poder do professor nas situações analisadas.

2 Os pontos centrais

Esta pesquisa está centrada na análise das relações de poder na interação professor/aluno em contexto universitário. Essas relações são observadas em situações de sala de aula, constituindo, aqui, o todo formado pelo professor (aquele que ensina), o aluno (aquele que deve aprender), o tópico (o assunto transmitido pelo professor) e o método (a maneira como o professor passa o conhecimento).

O discurso de sala de aula, caracterizado, com freqüência, como *autoritário*, apresenta, muitas vezes, o professor como agente exclusivo e direcionador do saber, além de responsável pelo controle da interação. O que se tem discutido, no entanto, é que esse professor nem sempre detém o poder, admitindo, inclusive a possibilidade da contrapalavra (Bakhtin, 1979) ou do contrapoder (Dijk, 1997).

Colocado entre as interações consideradas assimétricas (um interlocutor tem mais poder do que o outro na interação), esse tipo de discurso justifica a investigação de marcas lingüísticas que possam fornecer pistas de poder implícito, considerando-se as duas modalidades de apresentação discursiva: a *monológica*, denominação apenas estrutural, porque o professor domina a palavra, estando sua voz juntamente com outras vozes de poder, e a *dialógica*, em que a díade *perguntas/respostas* é constante entre os participantes do processo interlocutivo.

Nessa perspectiva, essas relações de poder, que podem ser indicadas pela linguagem em sala de aula, constituem o interesse maior deste trabalho. Colocam-se, como norteadores dessa investigação, os seguintes aspectos:

- a) O discurso de sala de aula pode ter, ou não, marcas lingüísticas que possibilitam o controle das representações mentais dos alunos;
- b) O discurso de sala de aula configura-se como sendo uma realização efetiva da natureza ideoló-

¹ A Profa. Maria Francisca Oliveira Santos defendeu sua tese de Doutorado na área de Lingüística na Universidade Federal de Pernambuco, em 27 de abril do corrente ano.

gica do discurso, na medida em que o professor, enquanto representante da instituição escolar, cujo poder é legitimado pela própria estrutura do poder na sociedade, realiza vários tipos de interação discursiva, nos quais é possível encontrar as marcas lingüísticas desse poder na superfície da língua;

- c) O discurso de sala de aula pode ser simétrico, considerando-se a tentativa dos professores de solicitarem a participação dos alunos na efetivação desse discurso. No entanto, apesar desse esforço, as marcas lingüísticas podem mostrar o contrário. A extensa participação do aluno, através da concessão dos turnos convencionais pelo professor, não indica que esse professor não controle as representações mentais dos alunos. Ao mesmo tempo, numa aula em que não há trocas de turnos, como no caso de uma aula expositiva, esse controle das representações mentais do aluno pode não ocorrer, ou, pelo menos, pode não ser tão controlado;
- d) O controle das representações mentais dos alunos pelo professor não se dá, algumas vezes, de forma direta e isolada, mas de maneira útil e construída ao longo das interações; e
- e) Apesar de admitir as negociações de sentido e, às vezes, até a contrapalavra, na realidade, o sentido construído pode terminar sendo o sentido dado pelo professor. Isso pode ser garantido através da detenção do turno pelo professor e pelo uso de elementos lingüísticos denotadores de poder.

Com base nessas colocações, este trabalho identifica as marcas lingüísticas que sugerem o poder no discurso de sala de aula na interação professor/aluno. Essas marcas são também encontradas em outros discursos com características semelhantes, como é caso, por ex., daquele da relação *médico/paciente*, em que a assimetria, “uma noção usada para descrever uma relação de desigualdade ou desequilíbrio entre os membros participantes de um evento de fala” (Marcuschi, 1988, p. 58), fica evidente. Esses elementos lingüísticos podem ser marcados pelas relações de poder nos níveis situacional, institucional e social, contribuindo para manter ou transformar essas relações (Fairclough, 1989, p. 166).

O sistema educacional reflete a sociedade em que se acha inserido, carregando, assim, as marcas dessa sociedade. Nesse sentido, a escola está orientada para manter as estruturas sociais e econômicas vigentes. A educação, sob esse prisma, não é neutra; pelo contrário, é considerada uma prática essencialmente política. A visão do homem e da convivência na sociedade está, na maioria das vezes, influenciada pela ideologia dominante. Tem-se comumente a prática de uma educação *bancária* (Freire, 1983), de memória, sendo, por isso, incapaz de formar sujeitos que construam seu próprio destino. Essa educação tenta descrever aspectos do mundo real, que se mostram desvinculados da realidade, o que, naturalmente, pode impedir a transformação dessa realidade.

O processo ensino/aprendizagem ressent-se de todo e qualquer questionamento. Por sua vez, os professores reproduzem uma prática pedagógica elitista, que se acha subjacente aos textos que fundamentam sua prática pedagógica. Acrescente-se a isso a idéia de que é de poder o discurso utilizado pelo professor, em que a interlocução pode acontecer ou não e a relação dos interlocutores com o objeto de estudo pode ser total ou parcialmente controlada. Faz-se necessária, portanto, uma flexibilização em relação à prática pedagógica em sala de aula, a exemplo de algumas tentativas já feitas por vários docentes.

Diante desse quadro, este trabalho optou por pesquisar e analisar as marcas lingüísticas que indicam no discurso de sala de aula um impedimento da contrapalavra de um dos interlocutores do processo interativo: *o aluno*. Optou-se, ainda, por analisar os momentos em que o aluno consegue expressar verbalmente suas representações mentais, mesmo que isso aconteça esporadicamente. O discurso de sala de aula pode acarretar, em relação ao aluno, a *obediência passiva*, que é observada através da não-participação quanto ao que é requerido pelo professor, ou a *participação livre ou forçada* na interlocução, através da contrapalavra.

3 Aspectos teóricos:

A análise das relações de poder entre professor e alunos em sala de aula propicia o surgimento de caminhos diferentes para a interpretação desse objeto teórico de estudo. No entanto, a especificidade relacionada ao tema abordado e a variedade do referencial teórico dos estudos da linguagem exigem uma delimitação teórica para a análise dos momentos interativos de sala de aula em que o poder aparece de maneira implícita ou claramente expressa, por meio da linguagem, pois “a verdade [...] é que o uso da linguagem humana [...] faz mais do que informar mutuamente ouvintes ou leitores. É inevitavelmente um instrumento para desempenhar, recriar ou subverter poder” (Sik Hung & Bradac, 1993, p. 1). Assim, o discurso de sala de aula aqui estudado insere-se principalmente na linha de análise, que é denominada *discursivo-interativa*.

O discurso de sala de aula tem ligação com os estudos da análise discursiva, porque é designado neste trabalho como prática social (Fairclough, 1989) e negociação de sentido (Kramsch, 1984), acontecendo sempre em um contexto, que é explicado pelas condições sociais de produção e também de interpretação (Fairclough, 1989).

O discurso é determinado pelas estruturas sociais (Fairclough, 1989 e 1995) que o produzem, contribuindo também para sua reprodução. A força ideológica que existe nessas estruturas, muitas vezes, permite que o discurso seja transformado, acompanhando, assim, as mudanças sociais. Esse discurso apresenta convenções (Fairclough, 1989), porque nenhum participante do evento comunicati-

vo, em qualquer momento e espaço, pode falar livremente sem que obedeça às ordens discursivas, que estão centradas nas categorias espaciotemporais do discurso, assim como nas referências aos contextos sócio-pragmático-lingüísticos.

O discurso produzido pelo professor e pelos alunos em sala de aula tem elementos da estrutura lingüística que denotam informações que podem extrapolar o nível meramente formal da linguagem para explicar a sua ligação com o mecanismo lingüístico-pragmático desse discurso. Nenhum elemento lingüístico é, em si mesmo, denotador específico de poder (Tannen, 1994) nas relações assimétricas, que comumente acontecem em ambiente escolar. Isso pode ser estendido a qualquer espaço fora da escola, desde que a análise da língua tenha referências contextuais, a fim de haver uma interpretação mais segura e certa do tópico discursivo. Nenhuma situação face a face pode também ser determinada como simétrica ou assimétrica sem que seja analisada a maneira como procedem os interlocutores na interação.

Os participantes do evento de sala de aula, normalmente estão em consonância com as convenções do discurso que são vigentes no sistema educacional brasileiro. No entanto, ao tempo em que esses participantes são socialmente determinados, eles produzem e criam a linguagem nos momentos expressivos da vida acadêmica. Fairclough (1989, p. 172) assim se refere aos sujeitos do discurso:

a criatividade do sujeito é socialmente determinada, no sentido de que a criatividade floresce em circunstâncias sociais particulares, quando as lutas sociais estão constantemente desestruturando as ordens do discurso; e a criatividade do sujeito é socialmente constitutiva no sentido de que os atos individuais criativos cumulativamente estabelecem ordens de discurso reestruturadas.

Os sujeitos (professor e alunos) participantes do discurso de sala de aula produzem linguagem, quando dialogam sobre os tópicos discursivos, isto é, quando exercem o trabalho lingüístico. Professor e alunos, ainda que produtores da linguagem, são, muitas vezes, limitados ou influenciados pelas estruturas da sociedade que podem exercer sobre eles determinações sociais. “A estrutura do discurso de sala de aula é determinada pela natureza da visão de educação da sociedade” (Sinclair, 1987, p. 3). No entanto, esses interlocutores contribuem para que essas estruturas, bem como eles próprios, sejam transformados socialmente. “O discurso tem efeitos sobre as estruturas sociais, sendo determinado por elas e, assim, contribui para continuidade e mudança social”, é o que afirma Fairclough (1989, p. 17).

Este trabalho, de maneira complementar, insere-se na linha interativa dos estudos discursivos, uma vez que o discurso já prevê o entendimento da interação, pois é tomado como “todo processo de interação social” (Fairclough, 1989, p. 24) ou como

“processo de natureza interativa” (Kramsch, 1984, p.12). É o lugar para a produção dos sujeitos e do sentido, operacionalizando-se, em dados concretos da linguagem, por meio da díade perguntas/respostas ou do silêncio interlocutivo; este último é explicado pelo fato de o professor falar sozinho, embora sua voz seja plural, considerando-se as vozes do professor, dos alunos e dos teóricos relacionados ao tópico discursivo.

[...] todo discurso é de natureza interativa, não-somente no sentido restrito de interação verbal entre dois ou mais participantes, mas no sentido amplo de interpretação mútua, aliás de ajustamento em sua elaboração, às intenções comunicativas de um interlocutor real ou potencial. Nesse sentido, um monólogo ou um discurso escrito são também de natureza interativa” (Kramsch, 1984, p. 17).

A interação propicia que os interlocutores expressem, interpretem e negociem os signos verbais de acordo com a situação discursiva. A negociação do sentido é o instante mais importante do processo interlocutivo, porquanto é o momento em que se tem uma interpretação do uso dos turnos de fala, no sentido de saber quem domina ou não o turno ou se segue as exigências constantes no uso dos turnos na conversação face a face. É o instante, também, em que se tem o conhecimento do tópico discursivo, bem como das atividades desenvolvidas para explaná-lo.

Discurso, aqui tomado indiferentemente como linguagem (Fairclough, 1989), é negociado (Kramsch, 1984), pelos turnos de fala dos participantes do evento discursivo. Esses turnos permitem que o sentido seja discutido, planejado, refeito e construído nas interações intersubjetivas. Os participantes apreendem o sentido do discurso por meio da análise dos elementos referentes à fonologia, à morfologia, à sintaxe etc., bem como por meio da relação desses elementos com os momentos interativos e, por fim, pela conexão dos itens interativos com o contexto social (Fairclough, 1989).

Fowler (1979) fala em um projeto de construção da realidade social, apontando para isso a existência de práticas lingüísticas, que são diretivas ou constitutivas: as primeiras efetivam-se, por exemplo, pelas ações de ordem, comando etc.; as segundas contribuem para a fixação da hierarquia existente na sociedade.

O poder, para Marcuschi (1988) e Dijk (1988a e 1988b) é tomado no sentido *macro*, que envolve as linhas de caráter político, econômico, social e outras; no sentido *micro*, o poder decorre das relações interpessoais que provêm dos níveis sociais já apontados. É no nível *micro* que se pode falar de controle na sala de aula, pois o professor tem o controle do tópico, do turno de fala, da execução das tarefas etc. (Marcuschi, 1988). Esse professor pode ter ainda na sala de aula a dominação que se impõe pelo domínio do tópico, pela quantidade de fala, pela qualidade de produção (Marcuschi, 1995).

O discurso pode também apresentar elementos lingüísticos explícitos de poder. Fairclough (1989) estuda o *poder no discurso* nos turnos de fala de relação assimétrica, como é o caso, por exemplo, da díade professor/aluno. Essa relação é assimétrica porque o professor controla o tempo todo o discurso do aluno. Para Marcuschi (1995), no entanto, não se deve caracterizar a interação como simétrica ou assimétrica, pois em qualquer das duas situações podem estar presentes aspectos da outra.

As estratégias lingüísticas que podem designar poder nas relações interativas têm um caráter relativo (Tannen, 1994), pois vão depender do contexto e da situação em que o discurso é produzido. Os elementos lingüísticos, quando marcados na interação, podem ser tratados segundo as categorias de poder e solidariedade (Tannen, 1994). A atividade pedagógica do professor é marcada pela linha de trabalho que defende. Outro aspecto importante na análise do discurso de sala de aula relaciona-se aos estilos educativos, que são apontados por Schiffler (1991). Nessa análise, há uma correspondência entre o estilo do professor e o seu comportamento pedagógico, porque é ele o centro das atividades, em detrimento do aluno e do desenvolvimento das atividades em grupo. Assim, a exposição didática é aplicada sem que o aluno problematize o tópico discursivo, assim como o suposto interrogatório didático e a leitura têm fins baseados numa orientação exclusiva do professor em que a possibilidade de resposta é aquela pensada por ele, e a leitura é feita sem que haja a participação do aluno para a construção do sentido.

Com base nessas considerações, este trabalho procura investigar as marcas lingüísticas de poder no discurso de sala de aula através dos momentos interativos, em que os turnos de fala, responsáveis pela negociação do sentido (Kramsch, 1984), propiciam a repetição de palavras por professor e alunos; o uso do contrapoder (Dijk, 1997, p. 3) pelo aluno e a duração no turno pelo professor, justificada pela predominância do tópico.

Aparentemente, as relações entre professor e alunos em ambiente de sala de aula acontecem, muitas vezes, de forma interativa entre os participantes do processo de comunicação, significando que o turno ora está com o professor, ora está com o aluno. Isso não caracteriza o panorama geral da sala de aula, porquanto há situações em que é o professor quem, através da linguagem, mantém o turno e controla as intervenções dos alunos.

A análise dessas situações de sala de aula pode ser feita com base na linguagem por meio do estudo descritivo, interpretativo e explanatório das marcas lingüísticas (Fairclough, 1989), que possam revelar ações de ordem, controle, pedido e aquiescência. O poder, que é implicitamente traduzido pelos elementos lingüísticos no discurso, faz restrições ao *tópico*, que constitui a base informacional e geradora das interações; às *relações* entre os atuantes do processo interlocutivo e aos *sujeitos*, que são o professor e os alunos (Fairclough, 1989, p. 46).

O uso dos aspectos lingüísticos, bem como dos turnos de fala, pôde mostrar a maneira como alunos e professor controlam (Fowler, 1985) as suas atitudes comportamentais nas atividades de ensino-aprendizagem. A interpretação desses elementos requer sua relação com o contexto de produção, considerando que o discurso de sala de aula, conforme já salientado, é determinado pelas estruturas sociais, que entram no processo da sua produção, além de contribuírem para a transformação social.

4 A marca de poder no discurso de sala de aula:

Exemplificação

4.1 Dados da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Alagoas. Foram escolhidos, aleatoriamente, através de sorteio, o Centro e o Departamento nele localizado, respectivamente: o CCBi e o Departamento de Biologia (BIO); o CEDU e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (MTE); o CHLA e o Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (LCV); e o CTEC e o Departamento de Arquitetura (ARQ.)

O corpo docente de cada departamento, para participar da pesquisa, teve que preencher os seguintes requisitos: a) exercício efetivo do magistério há, pelo menos, 10 anos (tempo considerado suficiente para obtenção de uma metodologia própria de trabalho) e b) residência fixa na cidade de Maceió há, pelo menos, 5 anos, (condição comprobatória de sua integração na comunidade em questão).

Foi entregue a todos os professores um questionário, em que se destacavam essas exigências. Em seguida, de cada Departamento foi escolhido apenas um professor, dessa vez de maneira aleatória, perfazendo um total de quatro informantes, os quais permitiram que suas aulas fossem gravadas. Oito aulas foram gravadas, tendo cada grupo de aulas cerca de 100 minutos, no período de 1994/1.

Para a transcrição das fitas gravadas foram seguidas as orientações da Análise da Conversação, a qual “parte do princípio de que a conversação é uma atividade interacional organizada, com propriedades estáveis e ordenadas, passíveis de serem analisadas como realizações de falantes e ouvintes” (Marcuschi, 1990, p. 2).

No que se refere ao sistema de transcrição adotado, seguiu-se o Sistema Mínimo de Notação elaborado pela equipe do Projeto sobre a hesitação da língua falada, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Pernambuco (Marcuschi, 1992). Seguiram-se também os princípios de notação adotados pelo Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta (NURC).

4.2 A marca de poder: a detenção do turno:

O professor detém o turno porque comanda a explicação do tópico discursivo, que pode ser total

ou parcialmente desconhecido. Sua permanência constante no turno é um dos indícios da posição dominante que exerce no discurso de sala de aula, pois ele comanda as ações no momento interativo e exclui, muitas vezes, de maneira imperceptível, as intervenções do discente, que, solidariamente, cede o turno ao professor, autorizando que nele permaneça, por reconhecê-lo como uma autoridade na detenção do poder. O professor pode utilizar estratégias, em sala de aula, que podem designar *poder e solidariedade*, uma vez que o mesmo evento comunicativo pode suscitar interpretações diferentes, dependendo de como seja interpretado. Ele tem um predomínio no turno de fala propiciado por vários fatores que, conforme Kramsch, (1984, p. 60) podem ser: “intensidade e timbre de voz, duração do turno, momento da intervenção, percepções de sua pertinência, predomínio do conteúdo conceitual, papel do locutor e, mais importante ainda, a maneira pela qual o turno atrai ou não a atenção dos alunos”.

Os elementos apontados por Kramsch têm especial valor neste tipo de análise, considerando-se que o professor tem o predomínio legitimado do turno em sala de aula. Shiffler (1991) considera dois estilos educativos: o dominante e o integrativo. Esses dois estilos ocupam espaços opostos, porquanto um está associado à prática da autoridade em sala de aula; o outro defende a integração nos trabalhos entre professor e alunos. O estilo educativo mais comum neste trabalho parece ser o autoritário, porque a prática pedagógica do professor restringe-se a atividades de ensino que limitam, em parte, a participação do aluno no processo interlocutivo. Para efeitos de análise, acentuam-se apenas o papel do locutor (professor) e a extensa duração do turno, dominação do turno (Marcuschi, 1995), que pode ter como causas:

- a) *exigências do tópico* (o tópico discursivo é novo, não fazendo parte do conhecimento de mundo do aluno);
- b) *formação acadêmica do professor* (a aula de caráter interativo com perguntas e respostas pode não fazer parte da formação acadêmica do professor, preferindo o monólogo ao diálogo);
- c) *experiência do aluno* enquanto sujeito passivo, solidário e conformado com a sua posição de ouvinte;
- d) em decorrência do item anterior, surge o *consentimento do discente quanto à permanência do professor no turno*.

É precipitado afirmar que a permanência contínua do professor no turno impede o aluno de participar do projeto de construção tópica. O professor dispõe de elementos não-verbais, designados por gestos e mímica, que lhe indicam, positiva ou negativamente, se o aluno está aprendendo o sentido presente nos enunciados. No entanto, pode acontecer que a linguagem verbal por meio, por exemplo, de anáforas com referentes não-localizados ou dificilmente encontrados na exposição tópica do professor, distancie o aluno, permitindo que as refe-

rências não se liguem claramente ao tópico em desenvolvimento.

O uso de referências não-encontráveis na exposição teórica feita pelo professor pode acarretar dificuldades na apreensão do tópico pelo aluno. Poder-se-ia dizer que, como efeito secundário, isso apagaria a fala do aluno no processo interlocutivo, uma vez que o silencia verbalmente, surgindo o discurso estruturalmente monológico.

O *corpus* deste trabalho contém discursos em que os turnos do professor e dos alunos apresentam-se contínua e livremente. Há, porém, nesses discursos, grandes extensões de fala pertinentes ao professor. Trata-se, como já foi mencionado, de momentos também interativos em que as perguntas e respostas são observadas, admitindo-se que as respostas estejam contidas no próprio tópico quando da sua explanação pelo professor.

Tannen (1994) discute a questão da relatividade das estratégias lingüísticas como portadoras de poder. Nesse sentido, esclarece, por exemplo, que a interrupção pode ser um instrumento discursivo de poder de caráter relativo, uma vez que é utilizado tanto pelo dominante como pelo dominado. A eficácia da análise em relação ao instrumento discursivo dá-se quando se leva em conta: “o contexto (em todo sentido, incluindo pelo menos restrições textuais, relacionais e institucionais), estilos conversacionais do falante e mais crucialmente, a interação de seus estilos um com o outro” (Tannen, 1994, p. 46). Desse modo, neste trabalho, há uma tendência dos informantes quanto ao uso de elementos gramaticais que intensificam ou amenizam o poder veiculado no discurso de sala de aula. Esses elementos gramaticais são analisados de acordo com o ambiente textual, interativo, pragmático e social, por meio das modalidades específicas da língua.

A análise dos fragmentos constantes nos discursos de sala de aula obedeceu à seguinte orientação: a) fez-se uma leitura significativa de todo o discurso; b) retirou-se um fragmento relativo à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão; e c) fez-se uma retirada de exemplos relativos aos mecanismos de controle constante nos discursos de análise, como o que vem a seguir:

4.2 Momento interativo

45 L1 a dois mil e quinhentos é deixe eu ver dois mil e quinhentos o quê? kva kva () dois mil e quinhentos é o número sem nenhum sentido ... então neste grupo aqui estão todos os prédios normalmente prédios residenciais pequenos pequenas instalações comerciais ... é :: : i pequenas indústrias tá? é :: tirando esses consumidores de grande porte ... é ... você vai

50 ter um grande grupo de todos os consumidores com capacidade instalada com potência instalada di até cinqüenta mil watts ou cinqüenta quilowatts estes consumidores estão ligados necessariamente na rede ... secundária da CEAL ... ela é composta por três fios e um quarto de fio

o superior que é o que nós chamamos de condutor neutro ... esses três fios inferiores são os condutores

55 fásicos a b e c tá? vocês vejam como eu falei no esquema da aula passada que foi colocado por mim na aula anterior e somente uma colega respondeu respondeu e estava com o caderno aberto não era? que estava com o apontamento? vocês não têm isso na cabeça não é? então na prova vocês vão querer decorar isso de um dia pra outro então vão dizer que eu eu é que estou
60 ficando carrasco ... é que está cobrando coisas que vocês é :: queriam ter isso no caderno muita norma e por que decorar? eu concordo até que estando no papel a gente não precisa decorar isso na vida prática muita coisa que na vida prática a gente é ... não vai como na teoria não é? mas eu vou exigir inclusive esses conhecimentos que por favor comece a ler a decorar as tabelas para
65 depois que vocês não terem aborrecimento () de uma nota não muito satisfatória eu já disse que ia haver diariamente uma prova qui o pessoal não vai ler vocês precisam ler vão ver vocês estão sempre revisando isso tá?

No exemplo acima, o professor discorre a respeito do “critério da alta tensão”. Inicia o turno com a forma verbal “deixe eu ver” para solicitar a aquiescência do aluno no sentido de permitir que ele se detenha em averiguar se os números da sua teoria são reais. Nesse mesmo fragmento, o professor, para explicar o tópico, assim se expressa em relação aos consumidores: “estes consumidores estão ligados necessariamente na rede”, que está modificado por “necessariamente” para significar um elo inseparável entre “consumidores” e “rede”.

O professor utiliza a mesma forma verbal anterior, que é expressa agora por meio de “vejam”, com a qual solicita que o aluno observe o que foi enunciado na aula anterior. Mesclam-se a força de poder, por meio de “vejam”, e os comentários feitos pelo professor em relação ao desempenho do aluno. Assim, o professor adverte o aluno por não ter cumprido a tarefa diária, dizendo: “somente uma colega respondeu respondeu e estava com o caderno aberto não era? que estava com o apontamento”. Essa atitude do aluno parece indicar que não tem a mínima vontade de apreender o tópico, razão por que o professor emitiu o comentário: “vocês não têm isso na cabeça não é?”

É esse professor quem persiste em exigir o estudo do tópico embora reconheça que isso encerra um acúmulo de regras. Preocupa-se com o que o aluno possa pensar em relação às atitudes disciplinares em aula. Isso é o ponto central das suas observações: “então na prova vão querer decorar isso de um dia pra outro então vão dizer que eu eu é que estou ficando carrasco”, mostrando-se tipicamente autoritário (Schiffler, 1991), por meio do uso de ameaças verbais. Apesar de saber disso, exige a aprendizagem do tópico, porque será cobrada nas tarefas avaliativas.

O poder implícito no discurso do professor nesse fragmento aparece durante a exposição do tópico, uma vez que os enunciados apresentam-se modalizados por elementos lexicais específicos. Está também no turno do professor, sobretudo durante as exigências acadêmicas, como a avaliação da aprendizagem.

5 Considerações finais

O discurso de sala de aula em contexto universitário tem marcas lingüísticas que denotam relações de poder entre professor e alunos. Essas marcas foram analisadas nesse discurso, verificando-se o contexto sócio-político-econômico em que foram produzidas. Após a sua análise, depreendeu-se realmente que elas estavam no turno do interlocutor que detinha o poder. Isso tornou clara a idéia de que nenhum elemento lingüístico é, em si mesmo, denotador específico de poder (Tannen, 1994) nas relações assimétricas, que comumente acontecem em ambiente escolar. Isso pode ser estendido a qualquer espaço da escola, desde que a análise da língua tenha referências contextuais a fim de haver uma interpretação mais segura e certa do tópico discursivo. Nenhuma situação face a face pode também ser denominada como simétrica ou assimétrica sem que seja analisada a maneira como procedem os interlocutores na interação.

O discurso aqui analisado observou situações de sala de aula em que o locutor (professor) comanda o tópico discursivo, atribuindo ao aluno o papel de seu interlocutor, que aparece sob dois aspectos: *de maneira visível*, por meio de respostas verbais de língua falada, e *de maneira virtual*, por meio do silêncio interlocutivo. Apesar de algumas aulas transcorrerem sem quaisquer intervenções do aluno, não se considerou essa situação de sala de aula como monólogo, porque, nesse caso e nessa situação, somente existe o monologismo estrutural. As respostas do aluno, bem como a recorrência a autores como busca para ratificação da teoria, acham-se inseridas na exposição do professor.

Essa pesquisa analisou qualitativamente o discurso de sala de aula, que é constituído por modalidades assertivas, interrogativas e imperativas, enunciadas por professor e alunos. Essas modalidades da língua trazem, em sua estrutura morfo-sintático-semântica, elementos lingüísticos que denotam ações de ordem, permissão, eventualidade, adesão e exclusão do falante, obrigação e volição, fornecendo dados que permitem analisar pragmaticamente o discurso na interação entre professor e aluno em sala de aula. A posição do professor e dos alunos em relação aos enunciados desse discurso é indicada por elementos lexicais, denominados *operadores modais* (Koch, 1984), que permitem inferir as ações já mencionadas. A análise desses elementos modais foi feita, observando-se a díade *perguntas/respostas* e também o aspecto *monológico-dialógico*.

O professor permaneceu no turno por motivos ligados à exigência do tópico, que pode ter uma predominância conceitual (Kramsch, 1984), à formação acadêmica do professor e ao papel do locutor, bem como à experiência do aluno e ao seu consentimento em relação à permanência do professor no turno. Outro fator de grande importância foi o quantitativo de fala do professor quando relacionado com o do aluno, pois verifica-se um total de 2060 linhas transcritas da fala do professor para 411 do aluno.

Na categoria denominada *A detenção do turno pelo professor*, verificou-se a permanência do professor e do aluno no turno por meio da soma das linhas transcritas. Foi o professor quem mais permaneceu no turno, usando operadores argumentativos como *porque*, *elementos referenciais* e *palavras não-amigáveis* para explicarem a sua argumentação. O professor deteve o turno pelo uso dos *operadores modais* e dos *marcadores conversacionais sem pausa*. Estes impediram a partilha dos turnos, pois o aluno não pôde intervir com suas perguntas ou respostas.

Na análise dos discursos de sala de aula, constantes neste trabalho, observou-se uma forte tendência para o domínio das modalidades epistêmica e deôntica, aparecendo esporadicamente alguns enunciados que mostram a função emotiva da linguagem. Isso indica que, no discurso de sala de aula, há interesses dos interlocutores (professor/alunos) voltados para a efetivação do saber e da ordem, assim explicados: professor e alunos posicionam-se frente aos enunciados produzidos, segundo as ordens discursivas, para a negociação do sentido desses enunciados em sala de aula.

Resumindo as comprovações, diz-se que o professor, nesses discursos, tem um papel central, embora haja uma tentativa muito remota, em algumas situações de sala de aula, para reverter esse quadro, tentando colocar o aluno e as atividades em grupo como centro do ensino. Ele mantém o turno por longo tempo, utilizando artifícios, quais sejam: a indiferença à resposta do aluno através do silêncio e da recriminação verbal, o uso de perguntas que simulam a participação do aluno e o uso de operadores modais, que podem fortalecer o poder em sala de aula.

Por outro lado, o aluno apenas intervém na aula quando impulsionado, porque tem o conhecimento de mundo referente ao tópico proposto ou porque lhe são fornecidas alternativas, que são limitadas por *ou*. O apagamento da sua participação é maior quando sofre a indiferença do professor em virtude de emitir uma resposta errada. O aluno ocupa, por pouco tempo, o turno.

A importância deste trabalho para os estudos da linguagem está centrada principalmente na análise minuciosa de situações de sala de aula em que professor e alunos estão socialmente localizados para o trabalho linguístico. As análises efetuadas comprovam que é na articulação dos diferentes elementos que compõem as categorias analisadas, que o poder é construído. Essa análise aponta para a existência

de marcas linguísticas de poder que favorecem a permanência no turno de fala daquele que pode mais que o outro no processo interlocutivo. Admite-se que essas relações específicas de sala de aula entre professor e alunos estão sempre presentes com o predomínio do poder do professor por meio de um discurso que tende a ser assimétrico, de caráter autocrático. Essa análise mostra ainda como se estabelecem as relações entre esses interlocutores, tanto pela linguagem e até pelo apagamento da voz do aluno, de acordo com a situação em que o evento de fala acontece. Sua perspectiva é singular, por reunir elementos da análise discursiva numa situação interativa, que é condição essencial para a verdadeira efetivação do discurso de sala de aula.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* [Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz] São Paulo, Hucitec, 1979.
- _____. *Questões de literatura e de estética; a teoria do romance*. 2. ed. [Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et alii] São Paulo, Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da criação verbal* [Trad. a partir do francês, de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira] São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- DIJK, Teun A. van. *Discourse and cognition in society*. University of Amsterdam, Program of discourse studies, 1997. mimeo.
- _____. *Discourse and power*. Communication Yearbook, Beverly Hill, Sage, 12:1-81, 1988a. mimeo.
- _____. *Structures of discourse and structures of power*. Communication Yearbook, Beverly Hill, Sage, 12: 18-59, 1988b. mimeo.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Langage and power*. England, Longman, 1989.
- _____. *Critical discourse analysis; the critical study of language*. England, Longman, 1995.
- FOWLER, Roger & KRESS, Gunther. Critical linguistics. In: FOWLER, Roger et alii. (orgs.). *Language and Control*. London, 1979. p. 185-213.
- _____. *Power*. *Handbook of discourse analysis*. London, Academic Press, 1985. p. 61-82. v. 4
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto, 1989.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 3. ed. São Paulo, Contexto, 1997.
- KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier-Credif, 1984.

- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Manifestações de poder em formas assimétricas de interação. *Investigações; Lingüística e Teoria Literária*. Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, 1988. p. 51-70. v. 5.
- _____. *Análise da conversação: conceituação e relevância*. Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, 1990. mimeo.
- _____. *Sistema mínimo de notações reelaborado para as transcrições do projeto sobre a hesitação na língua falada*. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 1992. mimeo.
- _____. Assimetria, poder e adequação na interação verbal. *Investigações; Lingüística e Teoria Literária*. Recife, Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco, 1995. p. 80-93. v. 5..
- SCHIFFLER, Ludger. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères* [Trad. de Jean-Paul Colin] Paris, Didier, 1991.
- SIK HUNG, NG & BRADAC, James J. *Power in language; verbal communication and social influence*. London, Sage, 1993.
- SINCLAIR, John. Classroom discourse: progress and prospects. *RELC Journal*, London, University of Birmingham, 2, 1987. v.18.
- TANNEN, Deborah. The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance. In: TANNEN, Deborah. *Gender & Discourse*. New York, Oxford University Press, 1994. p. 19-52.