O DISCURSO DA SALA DE AULA: RESSONÂNCIAS DIALÓGICAS NOS MOVIMENTOS ENUNCIATIVOS

ELVIRA LOPES NASCIMENTO*

NASCIMENTO, E. L. O discurso da sala de aula: Ressonâncias dialógicas nos movimentos enunciativos. *Semina*: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 21, n. 3, p. 81-87, set. 2000.

RESUMO: *Este artigo trata da dinâmica das interações face-a-face em eventos discursivos de sala de aula, na perspectiva de contribuir para a constituição de práticas discursivas que possam instaurar um modo de relação interpessoal menos autoritário e alienante. Recorrendo-se a aspectos da dialogia bakhtiniana ainda pouco explorados nos discursos orais, discute movimentos de interlocução fazendo emergir na sala de aula gêneros de fala que demonstram a função dialógica das enunciações no processo de construção coletiva do conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: *Interação; discurso; dialogia; sala de aula.*

1 INTRODUÇÃO

Bellack *et al.* (1966), inspirado em Wittgenstein observando as regras da fala como um jogo, desenvolveu um sistema cognitivo de análise para descrever os acontecimentos discursivos na sala de aula. Para isso, considerou as trocas verbais entre professor e alunos como análogas a uma "representação", cujas regras sociais conhecidas previamente pelos participantes constituiriam "jogadas" ou "movimentos pedagógicos".

Ao instituir quatro movimentos como unidades básicas de análise, o autor relacionou esses movimentos com diferentes tipos de significado e analisou o conteúdo da comunicação de acordo com os significados pedagógicos inferidos através dos comportamentos lingüísticos e sociais dos falantes. São eles:

a) movimentos de estruturação: preparam o contexto subseqüente para a interação professor-alunos;
b) movimentos de solicitação/indagação: provocam uma resposta verbal ou não-verbal dos alunos;
c) movimentos de resposta: ocorrem como seqüência ao movimento de solicitação/indagação;
d) movimentos de reação: instigam a repensagem, a análise, a avaliação, levam ao desequilíbrio, à dúvida, ao questionamento em relação ao que já foi dito. É a manifestação da alteridade.

Segundo o autor, as características do discurso pedagógico tradicional apontam para estratégias discursivas que priorizam os "movimentos triádicos" em torno da *solicitação do professor – resposta do aluno – reação avaliativa do professor*.

Na interação da sala de aula tradicional, predominam os movimentos do padrão pergunta-resposta, o que nos permite definir o contexto das aulas analisadas em torno desses movimentos como o espaço em que é concedido ao professor o movimento de solicitação ou pergunta direta, cabendo ao aluno os movimentos de resposta direta. Isso significa que o professor domina o discurso de sala de aula,[1] é o seu estruturador e o principal solicitador, a quem compete decidir o que está certo ou errado, ou o que deve ser aprendido ou ignorado.

A pouca freqüência dos movimentos de reação referidos por Bellack *et al.* (1966) constitui o ponto fundamental sobre o qual repousa a nossa hipótese de que a linguagem das aulas tradicionais reflete uma prática educativa que aponta para modos de apreensão do discurso pedagógico por meio de processo monossêmico e unívoco, cuja não reversibilidade evidencia o alto grau de autoritarismo e dogmatismo desse discurso.

Entretanto, em contextos escolares de pressupostos construtivistas, a ação mediadora do professor faz emergir na sala de aula gêneros de

* Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (UEL).

[1] Através de um levantamento quantitativo em uma das aulas tradicionais de nosso *corpus* de análise, a distribuição relativa dos turnos é de 81% ocupados pelo professor e 19% pelos alunos. Nas aulas construtivistas do *corpus*, essa distribuição se mostra bastante diferente: 32% dos turnos são ocupados pelo professor, enquanto 68% são ocupados pelos alunos.

fala que possibilitam ao analista tomá-los como pano de fundo para a análise de "movimentos dialógicos internalizados" (Vygotsky, 1993b) relacionados às condições de produção (aqui entendidas como a situação imediata considerada como parte de um contexto sócio-histórico e ideológico mais abrangente), com os discursos anteriormente produzidos e com aqueles que resultarão da atividade responsiva do interlocutor na interação face-a-face.

Nos movimentos de reação enunciativa dos alunos encorajados pelo professor, acreditamos ser possível apreender formas de dialogia que ampliem a nossa compreensão acerca da interação nas aulas de pressupostos construtivistas. O objetivo que nos dirige é o de verificar os modos pelos quais as vozes entram em contato umas com as outras e se refletem mutuamente na reelaboração e transformação dos próprios pensamentos. Para isso, partimos do pressuposto de que:

a) A "palavra interiormente persuasiva" (Bakhtin, 1998) no discurso escolar faz da sala de aula um espaço de transformação de sentidos e re-significação das práticas discursivas do professor e dos alunos.
b) Uma nova estrutura de participação (Goffman, 1967, 1984) em que possam ser invertidos os papéis tradicionais desempenhados por professor e alunos (professor – falante principal; aluno ouvinte-endereçado) pode desencadear novos movimentos dialógicos de reação enunciativa à palavra alheia que exigem a compreensão, interpretação e citação dos discursos seguidas pela refutação/expulsão ou admissão/adesão à palavra do outro.

O Quadro 1 demonstra os movimentos enunciativos em que, ao nosso ver, põe-se à prova a palavra persuasiva e a figura do falante iniciando, a partir daí, os movimentos enunciativos de reação.

Quadro 1 – Movimentos enunciativos do discurso pedagógico.

Movimentos	Agente da ação	Estratégias desencadeadoras de comportamento polifônico
Movimentos de estruturação e definição do contexto	Professor	• Não desencadeia comportamento polifônico
Movimento de indagação/pergunta direta	Professor	• Pergunta fechada que antecipa e restringe a resposta • Ordens • Controle da interação
Movimentos de resposta direta	Aluno	• Reprodução parafrástica
Movimentos de animação/encorojamento da interação	Professor	• Expressar dúvidas • Pedir justificativas • Compartilhar as informações • Provocar reação reflexiva
Movimentos de reação	Aluno	• Acender a polêmica • Busca de novos sentidos • Avaliação de sentidos estabilizados • Justificativas • Formulação de hipóteses • Intermediação de vozes • Expansão/síntese

Tal como Bellack (1966), constatamos que as aulas tradicionais de nosso *corpus* de análise apresentam predominância dos movimentos de indagação e resposta: há mais perguntas fechadas formuladas pelo professor e respostas diretas dos alunos (Nascimento, 2000).

Como se pode observar no Quadro apresentado, justamente os movimentos pedagógicos mais freqüentes nas aulas tradicionais não constituem autênticos "movimentos de reação" desencadeadores de comportamento polifônico, pelo fato de que as perguntas estimuladoras de resposta esperada pelo professor (pergunta fechada), ao mesmo tempo que antecipam a resposta do aluno, restringem essas respostas a meras reproduções parafrásticas dos "modelos" de linguagem e de ideologia dos textos didatizados, do livro didático ou do texto oral do professor. São reproduções parafrásticas "não-criativas", reafirmação do texto-fonte, fruto de responsividade "passiva" do aluno, ainda que

reconheçamos com Bakhtin (1988) que toda responsividade é ativa e compreende as réplicas e comentários do ouvinte.

Nas aulas em que predomina o padrão I-R-A (Sinclair e Coulthard, 1975), ou seja, os movimentos de indagação, resposta e avaliação, cabe ao professor definir o contexto social que irá controlar o comportamento discursivo dos participantes da interação. Consideramos que aí reside uma das características da aula tradicional, o que já nos permite delineá-la na esfera enunciativa de um gênero de discurso conversacional com vocação monológica e unidirecional.

Mas as aulas de pressupostos construtivistas, enfocadas em nosso *corpus* de análise, se apresentam diferentes quanto à predominância dos movimentos enunciativos. Observam-se nessas aulas diferentes movimentos enunciativos em relação aos que predominam nas aulas tradicionais e as caracterizam.

Nessas interações, acontece uma espécie de rotina encadeada ao longo das aulas, repetindo movimentos discursivos que podemos considerar como de "Animação/ Encorajamento". São estratégias discursivas que, na instância do professor, constituem-se em mecanismos desencadeadores de comportamento polifônico dos interlocutores. Nós os caracterizamos como autênticos movimentos de reação por levarem os alunos a agir e a interagir, provocando momentos de interação simétrica, em que as relações de poder e controle dão lugar à negociação e à cooperação. A situação comunicativa se apresenta viva, enriquecida por diferentes práticas sócio-lingüísticas, os alunos se representam e se mostram na "função-autor", "efeito discursivo de onde deriva a própria unidade do texto" (Orlandi e Guimarães, 1988). Os movimentos de reação contribuem para caracterizar a aula como um gênero de discurso de vocação dialógica, diferente do gênero "aula expositiva tradicional".

Estamos nos referindo, portanto, a dois diferentes gêneros de texto conversacional constituído pela aula tradicional e pela aula construtivista, o que nos leva a confirmar as declarações de Bakhtin (1992) sobre a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica: ao refletir sobre a "riqueza e variedade dos gêneros" como resultado de um processo decorrente do repertório de outros gêneros que se constroem em outras "esferas da atividade humana" e que contribuem para a organização de outros gêneros, em outras esferas da sociedade, ininterruptamente. Para nós, isso significa que, na esteira do pensamento de Bakhtin (1992) em cada sala de aula, em cada "turno" escolar, em cada escola podemos ter um gênero de discurso próprio, criado pelo professor que ministra a aula.

Nesse sentido, podemos afirmar que na "aula tradicional" e na "aula construtivista" estão se constituindo gêneros discursivos do "repertório" escolar, emergindo dessa esfera social: a sala de aula. Porque ambas têm ingredientes comuns fazem parte do "repertório" escolar e interagem entre si, mas são marcadas pela "individualidade e pelo contexto" (Bakhtin, 1992, p. 312) que lhes dá as características particularizantes.

Contudo, para que o "movimento de reação" polifônica possa ser visto dessa forma, é preciso caracterizá-lo como um movimento de apreensão da palavra de outrem que conduz o locutor à re-significação, ao deslocamento de sentido, ao contrário da mera "reprodução parafrástica" de "blocos inanalisados" – palavras alheias dogmáticas e autoritárias – dos discursos apreendidos como palavra autoritária do professor ou do autor do texto do livro didático, incorporados às atividades tradicionais da sala de aula, sobretudo a leitura e "interpretação" de textos.

E é da perspectiva dos movimentos de reação considerados como processos polissêmicos interdiscursivos, resultantes dos movimentos pedagógicos de animação/encorajamento, que vamos nos deter aqui por diante na tentativa de apreender não só os efeitos de réplica, deslocamento ou contradição atravessando a apreensão da palavra de outrem como interiormente persuasiva e ressoando na fala do aluno, mas também os modos de representação do sujeito nesse discurso.

2 OS MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS DE REAÇÃO ENUNCIATIVA

Partimos do pressuposto de que nas aulas construtivistas de nosso *corpus* a interação constitui um modo de apreensão não autoritária do discurso alheio e apresenta um grau máximo de dialogicidade interna, permitindo que a ação do falante apreenda a palavra de outrem de modo a dar-lhe sua própria ressonância.

Isso significa que a palavra de outrem é apreendida deixando transparecer a imagem do falante-aluno enquanto pessoa que fala, com todo o peso da sua interpretação, do julgamento que o leva a concordar ou discordar da palavra do sujeito que enuncia nos textos escritos, ou orais, em todos os lugares e espaços enunciativos onde se origina o fundo dialógico e no qual o "uso ideológico da consciência" (Bakhtin, 1998, p. 137) do falante entra em contato com o mundo ideológico nesse contexto.

Nesse processo de transformação ideológica e num estilo personalizado pelo locutor, o discurso do outro é apreendido num processo dialógico em que a palavra do outro entra em confrontação com

as palavras já elaboradas pelo locutor e, na nova posição em que é colocada, dela se obtém novos esclarecimentos sobre o seu sentido "engendrando dialogicamente em resposta uma nova palavra" (Bakhtin, 1998, p. 145).

Pretendemos direcionar nossa atenção para os movimentos enunciativos que permitam a cada voz tomar a enunciação das vozes alheias como estratégia de negociação e criação de significados. Isso significa tensão polêmica no diálogo interior dos interlocutores da sala de aula e não o assujeitamento e submissão que provocam o silenciamento dos interlocutores.

Ao nosso ver, o professor pode despertar essa "reação" quando, através de estratégias discursivas, desencadeia comportamentos discursivos polifônicos dos interlocutores, como por exemplo:

- ao demonstrar "dúvidas" em relação à formulação do aluno;
- ao solicitar justificativas para as hipóteses formuladas pelo aluno;
- ao pedir justificativas para opiniões/teorias formuladas pelo aluno;
- ao mostrar disposição para compartilhar o saber.

Em outros trabalhos, já nos referimos às diversas formas de enunciar do professor como estratégias de envolvimento interpessoal que contribuem para levar o aluno a expressar a sua perspectiva, o seu ponto de vista. São estratégias discursivas porque intencionais e visam provocar nos interlocutores um movimento de reação polêmica, uma vez que demonstram ao aluno o interesse, o "querer-saber" do professor em relação ao seu dizer, tais como:

> *"fulano apresentou uma hipótese sobre essa questão... você argumentaria a favor ou contra ela?"*
> *"por que você pensa assim?"*
> *"você concorda com o que fulano está falando?"*
> *"então sua resposta foi a mesma... e daí?"*
> *"o que você acha disso que fulano está dizendo?"*
> *"acho que nós não estamos entendendo onde você quer chegar".*
> *"você encontrou um problema... e agora... como você poderá resolvê-lo?"*

A essas solicitações, o locutor-aluno reage por meio de uma ação de linguagem que o leva a tomar decisões quanto à representação da situação e ao tipo de discurso na esfera de enunciação onde se materializam os contornos desse gênero discursivo, podendo se manifestar em diferentes formas de textualização e mecanismos enunciativos que lhe assegurem a coerência interna (Bronckart, 1999).

Nos movimentos pedagógicos de reação podemos investigar como se dá, na instância do aluno, a representação do sujeito nesse processo polissêmico e polifônico no qual os participantes da interação agem em relação uns aos outros, fazendo da interação o ponto de encontro social de alunos e professor. Para isso, é preciso que o enunciado do outro seja objeto de discussão, de apreciação e de transformação no cotidiano da sala de aula, em graus variados de apreensão que vão desde a transmissão parafrástica e quase literal até a subversão parodística premeditada dos sentidos, dos gestos e da entonação.

Nos discursos das aulas analisadas, encontramos "ecos" dos enunciados alheios determinados pela apreensão ativa do discurso. Tanto na forma da heterogeneidade mostrada (Authier Revuz, 1982), Maingueneau (1993), como por conseqüência da heterogeneidade constitutiva do discurso (Bakhtin, 1981), há o Outro no espaço discursivo e há, dessa forma, possibilidade de interpretação ou identificação, o que nos leva a questionar: como se entrelaçam as vozes na linguagem oral dessa interação face-a-face, para constituir os participantes de uma interação em interlocutores? De que forma o não-dito (memorizado) se atualiza e é compartilhado no discurso conversacional dessa aula?

Ao dirigirmos nossa análise para a busca dessas respostas, deslocamos nossa perspectiva de análise para além da noção do sujeito-enunciador (locutor) e as circunstâncias de enunciação. Para investigar a dinâmica interativa nas relações de ensino, é necessário ir do movimento explícito e descoberto do diálogo face-a-face aos movimentos dialógicos "encobertos" do encontro de vozes que se dá pela apreensão da palavra do outro.[2]

Orientando-nos por essa perspectiva, acreditamos ser possível apreender o sentido e a dinâmica do texto conversacional, constituído pelo diálogo travado no evento interacional em análise.

3 VOZES EM CONTATO NA SALA DE AULA: A APREENSÃO DA PALAVRA ALHEIA

Bakhtin (1998) se refere à existência da palavra por três maneiras: como palavra neutra da língua, que carrega um significado e não pertence a

[2] Se bem que as abordagens sócio-interacionistas da linguagem nas quais se incluem a Análise do Discurso, a Análise da Conversação e a Pragmática Lingüística abandonam a perspectiva de análise do sistema para estudar o processo comunicativo e o produto adotando, assim, a proposta metodológica de Bakhtin (1981, p. 112) ao afirmar que "a unidade real da língua que realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, diálogo".

ninguém, como palavra alheia, repleta de "ecos" dos enunciados de outrem e como palavra própria, repleta da expressividade que é fruto da apreciação subjetiva do sujeito enunciador e do seu agir responsivo em relação ao enunciado do outro.

A resposta dos interlocutores, fruto da compreensão responsiva ativa, é esperada pelo locutor que já elabora o seu enunciado para ir ao encontro dessa resposta. A influência desse destinatário impõe o estilo do enunciado e o determina como gênero. Se for gênero e estilo que demonstram intimidade, de alto envolvimento interpessoal entre locutor e destinatário, o locutor se revela interiormente.

O discurso interior opera a junção com o discurso apreendido do exterior. É "a palavra indo em direção à palavra" o que, segundo Bakhtin (1998), constitui o processo de apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e apreciação. Processo que se dá por meio de duas operações: a réplica interior e o comentário efetivo, fundindo-se ambos sem que possam ser concretamente separados. Esses dois planos de apreensão estão sempre presentes e um pode ser dominante.

A réplica e o comentário efetivo interagem dinamicamente no discurso que os transmite. Isso significa que, ao apreender o enunciado do outro, a reação ativa do interlocutor inclui a réplica apreciativa determinada pela situação social da enunciação (o contexto sócio-subjetivo), resultando daí uma resposta ativa de concordância, contestação, confirmação, participação, complementação, etc., que pode manifestar-se de imediato e em voz alta, ou pode ser silenciosa (Tannen, 1984, p. 93) e Philips (1976) ou silenciada (Orlandi, 1992)[3]. Mas sempre aparecerá em atitudes do ouvinte ou em discursos posteriores.

Os "ecos" dos enunciados alheios se manifestam no enunciado de maneiras diferentes, mas além de carregarem a expressividade do discurso do outro, podem ser alterados por "acentos" de ironia, afetividade, raiva, desprezo etc., ao serem transportados para o interior do discurso que os apreende. Isso leva Bakhtin (1998) a apontar duas tendências de reação ativa ao discurso de outrem: o estilo linear e o estilo pictórico. O *estilo linear* visa à reação ativa pela conservação, integridade e autenticidade do discurso de outrem, "de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias do autor" (Bakhtin, 1998, p. 149). A apreensão do discurso conserva a firmeza ideológica, o autoritarismo e o dogmatismo que acompanha a apreensão desse discurso. As avaliações e os julgamentos da apreensão são quase nulos, assim as formas de transmissão do discurso de outrem são impessoais, "despersonalizadas" lingüisticamente. A palavra autoritária se impõe e a sua estrutura semântica é acabada, monossêmica. Por essa razão, é muito difícil infiltrar modificações em seu sentido. O seu contexto de transmissão repele o agir responsivamente de maneira explícita, o que faz diminuir o envolvimento interpessoal e, conseqüentemente, a negociação.

Bakhtin (1998) não se dirigiu especificamente às formas de opressão reveladas pela apreensão do estilo linear dos discursos. Com a sua noção de heteroglóssia, criada para denominar a diversidade de tipos discursivos produzidos no contexto social e que aí existem em relação de oposição, chama a nossa atenção para o estilo linear, de apreensão dos discursos alheios pelo qual se reproduzem, na sala de aula, as relações de poder existentes na sociedade.

Talvez seja esta a maior contribuição de Bakhtin para o estudo social da linguagem. Ao chamar a atenção para o modo linear de reação ativa ao discurso de outrem, está se referindo às formas de perpetuação pela linguagem de todas as hierarquias opressivas de poder, incluindo-se aqui tanto as que se derivam de classe social, como também as que se originam dos preconceitos de raça, cor, sexo e idade.

No *estilo pictórico* acontece o oposto. O locutor infiltra suas réplicas e comentários no discurso de outrem o que torna o discurso bem mais pessoal e individualizado. O locutor apaga as fronteiras do discurso citado, colorindo-o com suas entoações, ironia, humor, afetividade, adesão ou repulsa.

As duas tendências de apreensão ativa do discurso de outrem tratam a palavra alheia de modos diferentes quanto ao direito de propriedade da palavra: o discurso retórico, por exemplo (político, religioso, etc.), pela força argumentativa de sua orientação não é tão livre para tratar as palavras de outrem, pois a sua eficácia argumentativa reside nos efeitos de objetividade e autenticidade. O discurso literário, ao contrário, é livre na transmissão e procura "dar vida" às encenações sócio-verbais, podendo transmitir, ao mesmo tempo, a sua apreciação subjetiva em relação à palavra transmitida. Já a linguagem judicial, em certos gêneros discursivos (como nas tomadas de depoimentos, por exemplo) se deixa infiltrar pelas réplicas e comentários do locutor por conciliar o

[3] Diferente do silêncio "cultural" que em certos contextos comunicativos têm valor positivo ao qual se refere Tannen e Philips. Numa perspectiva discursiva, o aluno é silenciado na sala de aula quando o professor, ao "abafar" a multiplicidade de pontos de vista responsáveis pelas contradições e conflitos, acredita poder canalizar essa aparente homogeneidade para seus propósitos pedagógicos levando o aluno a ouvir e a assimilar o que ele, professor, transmite, evitando, desse modo, o comportamento verbal que perturba a autoridade do professor.

subjetivismo dos interlocutores envolvidos e o objetivismo do julgamento.

A palavra autoritária a que se refere o autor é a palavra política, moral, religiosa, jurídica e também a palavra do pai, da mãe, do professor, etc. É palavra que se impõe, exige infiltração, mas não nas palavras do locutor. O ouvinte "passivo" (ainda que não reconhecido por Bakhtin (1998) apenas as absorve num contexto de transmissão parafrástica (numa interação artificial), onde permanece intocável, indiscutível, inquestionável.

A palavra interiormente persuasiva no processo de assimilação se entrelaça com a palavra do locutor, tornando-se parte de outrem. No interior do locutor, a palavra persuasiva provoca uma relação polêmica, resultante do seu relacionamento com outras palavras, também interiormente persuasivas, provocando uma abertura de sentido, gerando pensamentos autônomos em cada novo contexto dialógico. A compreensão ativa do interlocutor é constitutiva da palavra interior persuasiva. "Cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância". (Bakhtin, 1992, p. 146). Ignorar esses aspectos significa ignorar o dialogismo que constitui a linguagem.

Os contextos escolares onde emergem as práticas discursivas entre professor-aluno e aluno-aluno tratam a palavra alheia de maneiras diferentes. A transformação ideológica da consciência implica a tensão provocada pelos procedimentos de separação entre palavra autoritária a nós imposta e palavra persuasiva que nos cerca ao trazer diferentes perspectivas, pontos de vista, tendências e avaliações. É preciso reconhecer e trabalhar com o conflito e as interrelações dialógicas dessas duas categorias da palavra, pois, como afirma Bakhtin (1992, p. 286) são "elas que determinam a história da consciência ideológica individual".

A palavra autoritária se faz ouvir em certas pedagogias tradicionais onde o aluno é visto como um "papel em branco" que deve ser preenchido com muitas informações. Faz-se ouvir nas aulas em que a palavra do professor predomina, ocupando a maioria dos turnos e silenciando a sua responsividade ativa, cabendo ao aluno executar tarefas fixadas por autoridades exteriores a ele. São consideradas "falta de respeito", "conversas paralelas" a comunicação entre alunos, pois os pólos de interlocução são sempre o professor de um lado e os alunos como um todo do outro lado.

O ensino visto dessa maneira é centrado no professor e ele deve moldar o caráter, o comportamento e os conhecimentos. Ele tem de ser rigoroso, punir, treinar, vigiar e o seu "método" é baseado nas aulas expositivas do professor, a quem cabe analisar e concluir os conteúdos. O seu discurso constitui um "bloco inanalisado" que dessa forma deve ser internalizado pelo aluno.

As práticas tradicionais impondo aos alunos disciplina rígida, domínio de conteúdos impostos, são obstáculos à transformação das práticas discursivas de sala de aula. Na situação de interlocução que implique o modo de apreensão de discurso persuasivo, estão sempre presentes os movimentos de "animação", de incentivação e encorajamento das interações incentivando o diálogo, a cooperação, a troca e a negociação aliadas ao confronto de perspectivas diferentes que emergem na interação entre indivíduos pertencentes a grupos humanos heterogêneos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ao professor estar atento à palavra autoritária que silencia as vozes e incentivar a palavra interiormente persuasiva que permite as diferenças, as hipóteses, as crenças, as "teorias", os valores subjetivos, os repertórios culturais, a visão de mundo, a ajuda mútua, o questionamento, enfim, o diálogo real que deve constituir a interação como contexto de aprendizagem.

Os movimentos de reação enunciativa dos alunos em interação, onde a "estrutura de participação"[4] revele um evento cuja assimetria é desfeita, possibilitam a constituição de relações dialógicas em que todos participam do processo de elaboração coletiva do conhecimento.

Esse processo deixa marcas e estas podem ser observadas não só no movimento explícito do diálogo face-a-face, como também no diálogo encoberto pela apreensão e reação à palavra de outrem. As descrições da dinâmica discursiva desse processo muito podem contribuir para a construção do conhecimento sobre interação e aprendizagem.

[4] Goffman (1984), em seu trabalho de natureza sociológica se refere ao desempenho das identidades sociais e lingüísticas dos participantes engajados em uma situação de interação face-a-face.

NASCIMENTO, E. L. Classroom discourse: Dialogic resonances in the enunciative movements. *Semina*: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 21, n. 3, p. 81-87, set. 2000.

ABSTRACT: *This paper deals with the dynamics of face-to-face interactions in classroom discourse events to contribute to the development of less authoritarian and alienating interpersonal relationships in classroom discourse practices. In this perspective, classroom events are analyed taking into consideration different pedagogical methodologies: traditional teacher-centered classrooms and constructivist teacher. The study shows that teacher talk can help emerge in classroom speech genders in which the dialogical function of the speech acts involves unusual dialogical forms.*

KEY WORDS: *Interaction, Discourse; Dialogic, Classroom.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: eléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hicitec, 1981

_____. *Questões de literatura e de estética:* a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BELLACK, A.A., KLIERBARD, H.H., HYMAN, R.T., SMITH, F.L. *The language of the classroom*. New York: Teachers College; Columbia University, 1966.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harp e Row, 1984.

_____. Interaction ritual. New York: Pantheon Books, 1967.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1993.

MURAM, D. Interaction analysis. In: _____. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University, 1992

NASCIMENTO, E.L. O par adjacente pergunta-resposta no discurso pedagógico construtivista. In: CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 2000, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2000, (no prelo)

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 1992.

ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: _____. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

PHILIPS, S.V. Some sources of cultural variability in the of talk. *Language in society*, Cambridge, n. 5, p. 81-96, 1976.

SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, R.M. *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University, 1975.

TANNEN, D. *Conversational style*: analysing talk among friends. New Jersey: Georgetown University, 1984.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.