



Universidade de Brasília  
Instituto de Letras  
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:  
ESTILOS E IDENTIDADES**

ALINNE SANTANA FERREIRA

BRASÍLIA – DF  
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
ALINNE SANTANA FERREIRA

**O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:  
ESTILOS E IDENTIDADES**

BRASÍLIA – DF  
2011

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR:  
ESTILOS E IDENTIDADES**

Alinne Santana Ferreira

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira.

Brasília  
2011

## **Termo de aprovação**

---

ALINNE SANTANA FERREIRA

### **O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ESTILOS E IDENTIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira (UnB)

Membro externo: Profa. Dra. Anna Christina Bentes (UNICAMP)

Membro interno: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Corôa (UnB)

Suplente: Profa. Dra. Viviane de Melo Resende (UnB)

*A meu esposo Edwin, pelo apoio e paciência constante.*

*A meus pais, por sempre me mostrarem que, com estudo e perseverança, tudo conseguimos.*

## **Agradecimentos**

---

Agradeço a Deus, por ser meu refúgio e força e por se manifestar nas alegrias e nos momentos de pouca inspiração.

A Nossa Senhora, por me proteger e interceder as minhas preces ao Criador.

A todos os meus familiares e, em especial, à tia-mãe Gilbéria e ao tio-pai Altamiro, pelo apoio e orações, compreendendo, mesmo com tristeza, os momentos que me ausentei por conta da dissertação.

A minha prima Luana, pelo suporte técnico.

A minha irmã Adínia, pelo apoio durante a preparação para a seleção do mestrado e por me fazer acreditar que isso era possível.

Ao meu sobrinho Heitor, por ser luz que me ilumina e que me alegrou nos momentos mais difíceis.

À professora Cibele Brandão, por ser exemplo de professora e pesquisadora, por me apresentar os estudos sociointeracionais aos quais me filiei, pela intensa presença nas orientações, que representaram, para mim, verdadeiras aulas nas quais construí conhecimento que levarei comigo por toda minha vida acadêmica.

À professora Maria Luiza Corôa, pelas preciosas contribuições a esta pesquisa durante suas aulas tão enriquecedoras, e por aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora.

À professora Anna Christina Bentes, pela gentileza em aceitar examinar este trabalho, deslocando-se de Campinas a Brasília.

À professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, por me ouvir prontamente e por perceber que a minha pesquisa tinha um viés sociointeracional. Essa contribuição me fez levar meu projeto de mestrado à seleção de 2009 do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

A todos os colegas da pós-graduação pelas conversas e contribuições nos intervalos de aulas e de congressos.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, por disponibilizarem suas aulas e seus momentos de folga de modo muito gentil para a construção desta pesquisa.

Às secretárias do Programa de Pós-graduação em Linguística, Renata e Ângela, pela gentileza e profissionalismo constantes.

Ao CNPq, pela concessão de apoio financeiro a esta pesquisa.

O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.

(Paulo Freire)

## Resumo

---

A presente dissertação objetiva investigar como professores constroem identidades em sala de aula por meio do estilo de fala adotado, bem como procura desvelar o discurso que os docentes possuem de si mesmos no que se refere às representações do que é ser professor do ensino superior. Possui pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, da Análise de Discurso Crítica, da Psicologia Social e da Sociologia. Trata-se de pesquisa qualitativa, com orientações etnográficas, servindo-se também da Análise da Conversação Etnometodológica como metodologia auxiliar. Os dados foram gerados por meio da observação participante, do grupo focal com os professores colaboradores e das sessões individualizadas para visionamento dos dados com cada professor. Esses métodos contribuem para a adoção da perspectiva êmica neste trabalho, baseada na triangulação *pesquisador, colaboradores e fundamentos teóricos*. O *corpus* da dissertação é constituído por oito horas, quarenta e dois minutos e oito segundos, correspondentes a cinco aulas filmadas, mais dezoito minutos e cinquenta e quatro segundos de filmagem do grupo focal. Além disso, foi gravado áudio das sessões de visionamento, que representa um total de vinte e cinco minutos. Como resultados desta pesquisa, pode-se afirmar que: (i) o estilo de fala mais ou menos formal relaciona-se com as ações de projeção ou negociação de identidades em sala de aula, pois professores revelaram identidades assumindo posturas ora formais, ora informais, conforme o contexto situacional; (ii) o discurso do professor, por mais que seja de democracia, é hegemônico em sala de aula, pois é ele quem possui poder instituído por seu papel social; (iii) as representações sobre o que é ser professor correspondem às teorias educacionais mais democráticas, porém, com limites para que as aulas sejam organizadas e os alunos possam cumprir seus deveres acadêmicos; (iv) pistas linguísticas, tais como marcadores conversacionais e escolha lexical, bem como pistas não-linguísticas, constituídas por movimentos cinésicos e pela proxêmica, e pistas suprassequimentais marcaram estilo mais ou menos formal dos professores colaboradores; (v) as negociações de identidade em sala de aula ocorreram de maneira simétrica, quando havia menos formalidade, e assimétrica, quando o estilo do professor era mais formal. As principais contribuições deste estudo estão relacionadas à reflexão dos professores de ensino superior a respeito das identidades projetadas e negociadas por eles, que foram identificadas e reveladas neste trabalho. A ideia de uma identidade fixa não constitui mais uma realidade no mundo pós-moderno, sendo que as identidades fluidas e líquidas, definidas por Giddens (2002) e Bauman (2005), aplicam-se ao contexto desta pesquisa, haja vista que os professores manifestaram em suas aulas e revelaram no grupo focal mais de uma identidade.

Palavras-chave: Estilos de fala; Identidades; Discurso acadêmico; Ensino superior.



## Abstract

---

This dissertation aims to investigate how professors construct identities in the classroom by the speech style adopted, as well as it intends to unveil the discourse that they have about themselves as regards to representation of being a professor in higher education. It has the theoretical principles of Interactional Sociolinguistics, critical Discourse Analysis, Social Psychology, and Sociology. It is a qualitative research, with ethnographic guidelines, which also uses the Ethnomethodological Conversation analysis as an auxiliary methodology. The data were raised through the observant participation, the focal group with professors-collaborators, and individualized session for viewing of data with each one. These methods contribute to the adoption of an emic perspective in this work, based on the triangulation *researcher, collaborator, and theoretical fundamentals*. The *corpus* of this dissertation is comprised of eight hours, forty-two minutes and eight seconds, which corresponds to five filmed classes, and more eighteen minutes, fifty-four seconds of footage of the focal group. In addition, it was recorded twenty-five minutes of the sessions of viewing audio. The results of this research are: (i) the speaking style more or less formal relates to the actions of projection or negotiation of identities in the classroom, because the professors revealed identities as they assume postures sometimes formal, sometimes informal, according to the situational context; (ii) the professor's discourse, though it seems democratic, is hegemonic in the classroom because of the power established by their social role; (iii) the representations of what is to be a professor correspond to more democratic educational theories; however, within limits so the classes can be organized and so students can fulfill their academic duties; (iv) linguistic clues such as conversational markers and lexical choice, as-well-as non-linguistic clues which consist of kinesic movements and proxemics, and suprasegmental clues marked a more or less formal style of the professors-collaborators; (v) negotiations of identity in the classroom occurred in a symmetrical way, when there was less formality, and asymmetrically, when the professor had a more formal style. The main contributions of this study are related to the reflection of professors about the identities projected and negotiated by them, which were identified and developed in this work in association to a certain style. The idea of a fixed identity is no longer a reality in the postmodern world, and the liquid and fluid identity, defined by Giddens (2002) and Bauman (2005), apply to the context of this research, given that professors expressed and revealed more than one identity in both the classroom and in the focal group.

Key words: Speech styles; Identities; Academic discourse; Higher education.

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	não a gente tem que ver é que a república foi instaurada em 1989 né, então é muito, é pouco tempo pra uma ( ) de mudanças né.
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	poderia usar o (else).
Truncamento	/	nós vamos tá/estar
Sobreposição de falas	[	EmíliaFerreiro: É. Quais são as características principais desses dois Aluna: [dois desses dois textos?
Entoação enfática	maiúscula	puristas
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	eu acredito que ia dar um <b>pouqui::nho</b> de trabalho pra vocês.
Silabação	-	professora, funcionário é separado? <b>Fun-cio-ná-rio, fun-cio-ci-o?</b>
Interrogação	?	a cooperação que foi a palavra chave ali que o grupo colocou, ok?
Pausa maior	...	Tá... O eu poético, o dono da voz e o tu. Como é que eu identifico, posso estar identificando... Bom, deixa eu perguntar novamente.
Pausa menor	..	mas é.. cada grupo vai ter a responsabilidade.
Comentários descritivos da pesquisadora	(( ))	e na terceira é muito difícil <b>((ri))</b>
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	perdão “senhor diretor”.
Transcrição parcial ou eliminação de trecho	/.../	então o papel da mulher./.../

Fontes: Gumperz (1982a e 1982b) e Marcuschi (2007).

\* Exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>1. DISCUSSÕES PRELIMINARES: CONCEITOS-CHAVE.....</b>	16
1.0. Para começar a conversa... ..	16
1.1. Língua é ação .....	16
1.2. Identidade: discutindo conceitos .....	17
1.3. O <i>self</i> é o nós.....	19
1.4. Representações: Assim eu sou professor. Assim eu sou aluno.....	20
1.5. Para fechar a conversa... ..	27
<b>2. ESTILO, DISCURSO E IDENTIDADE.....</b>	29
2.0. Para começar a conversa... ..	29
2.1. Estilo: discutindo alguns conceitos.....	29
2.2. Estilo de fala na negociação de identidades .....	33
2.3. O discurso de sala de aula no Ensino Superior.....	35
2.3.1. Concepção de discurso como prática social.....	37
2.3.2. As contribuições da Análise de Discurso Crítica para os estudos sociointeracionais.....	38
2.4. A construção discursiva e identitária no estilo de fala do professor.....	38
2.5. Para fechar a conversa... ..	40
<b>3. CONTEXTO DE PESQUISA: CONEXÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E METÓDOLÓGICOS.....</b>	41
3.0. Para começar a conversa... ..	41
3.1. Sociolinguística Interacional.....	42

3.1.1. Análise da conversação e Etnometodologia.....	44
3.2. Princípios Etnográficos geradores da pesquisa.....	46
3.3. Análise de Discurso Crítica (ADC) para uma interpretação crítica dos dados.....	48
3.4. Contexto da pesquisa.....	50
3.5. Participantes colaboradores: professores e alunos.....	52
3.6. Geração de dados como constituição do <i>Corpus</i> de Pesquisa.....	54
3.6.1. Observação Participante e Notas de Campo.....	54
3.6.2. Constituição do <i>Corpus</i> da Pesquisa.....	55
3.6.3. Dados Visuais na Pesquisa Qualitativa.....	55
3.7. Em defesa de uma perspectiva êmica.....	56
3.7.1. Grupo Focal.....	57
3.7.2. Interpretação dos dados pelos colaboradores na hora do visionamento.....	58
3.8. Para fechar a conversa... ..	59
<b>4. AS IDENTIDADES DO DOCENTE: DISCURSOS DE MUITOS “EUS”.....</b>	<b>61</b>
4.0. Para começar a conversa... ..	61
4.1. Discutindo estilo de fala e identidades projetadas.....	62
4.2. Entre o docente e os discentes: algumas negociações, muitas identidades.....	70
4.3. O grupo focal dos professores: o discurso sobre si.....	74
4.4. Investigando identidades do docente de ensino superior.....	82
4.5. Para fechar de vez a conversa... ..	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Muitas questões sobre estilo e identidade de fala vêm sendo discutidas no campo da Sociolinguística Interacional e da Análise de Discurso Crítica (ADC). Entende-se que o estilo é socialmente situado, manifestando-se no processo interacional. Os objetivos relacionais e identitários irão definir a variação de estilo dos interagentes (COUPLAND, 2001 e 2007). Em decorrência disso, várias identidades podem ser negociadas ou projetadas pelos interagentes.

A investigação de sala de aula, no que tange aos discursos que tecem a relação entre professores e alunos, vem sendo tema de várias pesquisas. No entanto, a pesquisa em salas de aula de ensino superior, no que se refere a estilos e identidades, tem sido pouco contemplada. No Brasil, pode-se citar nessa área a pesquisa de Brandão (2005) sobre variação estilística em salas de aula do ensino superior e a obra de Freire e Shor (2008), que discute, em forma de diálogo, questões sobre a postura democrática do professor, direcionando o olhar para o ensino superior.

Investigar a sala de aula sempre foi um dos propósitos da autora deste trabalho, que ministra aulas no ensino superior e já realizou duas pesquisas-piloto durante o processo de elaboração do projeto deste trabalho. O contato com as teorias da Sociolinguística Interacional, bem como com as metodologias que cercam essa perspectiva, despertaram o interesse para esta pesquisa.

A finalidade desta pesquisa é relacionar estilo de fala às construções identitárias de professores do ensino superior, investigando de que modo eles negociam ou projetam identidades para os alunos e qual a relação disso com o estilo mais ou menos formal adotado pelos professores nos contextos pesquisados.

Desse modo, este estudo sociointeracional está voltado para a investigação das negociações e construções identitárias por meio do estilo de fala, utilizado nas interações entre professores e alunos em uma instituição de ensino superior.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é *investigar como professores e alunos constroem identidades em sala de aula por meio do estilo de fala adotado*. A partir desse objetivo central, definiram-se os objetivos específicos à pesquisa:

- i. Observar como professores e alunos constroem identidades em sala de aula a partir do estilo de fala utilizado;
- ii. Identificar e analisar marcas de representação sobre o que é ser professor universitário;

iii. Analisar aspectos linguísticos, posturas, traços proxêmicos, trocas de turno conversacional, manutenção do piso conversacional que funcionam como marcas para sinalizar as identidades negociadas em sala de aula;

iv. Relacionar a(s) identidade(s) que o professor afirma/demonstra ter com a(s) identidade(s) que ele negocia em sala de aula.

Para o alcance de tais objetivos, a pesquisadora partiu de cinco questões de pesquisa:

- i. De que maneira o estilo projeta identidades e define relações sociais entre os interagentes? Como eles manifestam percepções partilhadas de tais identidades?
- ii. Como professores e alunos se posicionam quando não há partilha das identidades projetadas?
- iii. Que representações dos professores subjazem ao discurso do que é ser professor universitário e do que é ser um aluno do ensino superior?
- iv. Que pistas linguísticas e paralinguísticas contribuem para a construção das identidades no contexto de sala de aula?
- v. Que traços linguísticos e não-linguísticos sinalizam a simetria ou a assimetria entre professor e alunos?

O primeiro capítulo desta dissertação discutirá a respeito de língua e identidade, partindo dos pressupostos teóricos que asseguram o conceito de língua adotado nesta pesquisa. Serão apresentadas várias considerações a respeito de identidade, sendo de grande importância para esta pesquisa a relação entre identidade e pós-modernidade. Mais adiante, questões a respeito da alteridade e das representações sociais estarão em pauta.

No segundo capítulo, serão tratados aspectos referentes ao estilo de fala formal e ao informal, relacionando-os à simetria ou à assimetria estabelecidas no contexto de pesquisa e ao processo de negociação de identidades. Além disso, algumas teorias referentes à Análise de Discurso Crítica (ADC) serão discutidas, pois fundamentarão a interpretação dos dados, permitindo a análise das questões identitárias que permeiam o discurso dos professores colaboradores.

O percurso metodológico será delineado no terceiro capítulo, começando pela apresentação da Sociolinguística Interacional, bem como das áreas que dialogam com essa

disciplina, tais como Análise da Conversação, Etnometodologia e Análise de Discurso Crítica como auxílio para interpretação crítica dos dados. Depois disso, será apresentado o contexto da pesquisa e os seus colaboradores, bem como o processo de geração dos dados para a constituição do *corpus* deste trabalho. Para isso, será necessário discutir os métodos da observação participante, do grupo focal e do visionamento, relacionando-os à perspectiva êmica a que este trabalho se vincula.

Por fim, no quarto capítulo, os dados serão analisados à luz das teorias discutidas. Para uma análise crítica a respeito dos discursos dos professores, serão retirados trechos dos protocolos interacionais<sup>1</sup> que evidenciem a negociação/projeção de identidades em sala de aula, relacionando-as ao estilo de fala mais ou menos formal adotado pelo professor.

Os nomes reais dos colaboradores de pesquisa, por questões de ética, foram preservados, optando-se pela sua substituição por nomes de grandes pensadores da educação: Rubem Alves, Maria Montessori, Emília Ferreiro e Magda Soares. Acatando sugestão da professora Maria Luiza Corôa, no intuito de não provocar ambiguidades entre o discurso dos professores colaboradores e o dos educadores escolhidos como codinomes, optou-se por juntar os nomes dos educadores como se fossem um só. Desse modo, no decorrer de todas as citações do protocolo interacional, os nomes aparecerão, respectivamente, da seguinte maneira: *Rubemalves*, *Mariamontessori*, *Emíliaferreiro* e *Magdassoares*.

Para atender ao caráter êmico adotado nesta pesquisa, será feita uma triangulação dos dados, articulando as teorias estudadas às interpretações da pesquisadora a respeito das ações sociais filmadas e o ponto de vista dos professores colaboradores no grupo focal e nas sessões de visionamento.

---

<sup>1</sup> A partir da analogia com os protocolos de leitura, a expressão *protocolos interacionais*, cunhada pela Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, é entendida, neste trabalho, como registro escrito de todas as ações desempenhadas pelos participantes durante o procedimento da geração de dados.

# CAPÍTULO 1

## DISCUSSÕES PRELIMINARES: CONCEITOS-CHAVE

---

*Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de um modo geral.*

RAJAGOPALAN (2003, p. 12)<sup>2</sup>

### 1.0. Para começar a conversa

Neste capítulo, serão discutidos os principais conceitos de língua na perspectiva adotada nesta pesquisa. Além disso, os conceitos de identidade e representações sociais serão apresentados e inseridos no contexto da sala de aula do ensino superior, local onde os dados da pesquisa foram gerados.

### 1.1. Língua é ação

É necessário apresentar, antes de tudo, a noção de língua adotada neste trabalho. A concepção de língua em pauta a tem como uma atividade social. Nas palavras de Marchuschi (2008, p. 60), *a língua é um fenômeno incorporado, e não abstrato e autônomo.*

Halliday (1997) afirma que o estudo da sociedade pressupõe o estudo da língua e do homem social e que os interesses da linguística se estendem para a linguagem como um comportamento social. Assim, pode-se perceber que a língua faz parte do homem do mesmo modo que o homem faz parte da sociedade. Portanto, há uma relação intrínseca entre língua e sociedade, que exclui do objeto de estudo deste trabalho a compreensão de língua por si mesma e independente de fatores externos.

É preciso salientar que o modo de estudo da língua aqui proposto a concebe como uma forma de interação humana. Não é possível conceber língua sem relacioná-la à

---

<sup>2</sup> RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística Crítica*. São Paulo, Parábola, 2003.



pessoa que a utiliza, bem como às questões sociais e culturais que marcam as relações sociais que o ser humano estabelece.

Os estudos interacionais se voltam para a natureza social da língua e afirmam que ela precisa ser estudada dentro das práticas sociais numa determinada cultura. É o que Goffman ([1964] 2002)<sup>3</sup> chama *de situações sociais*, ou seja, o contexto onde ocorrem as trocas verbais.

Por isso, o trabalho na perspectiva da Sociolinguística Interacional objetiva revelar como os interagentes negociam e partilham significados sociais durante as trocas verbais. Isso requer uma prática de pesquisa voltada para a interpretação dos significados sociais, e não mais para a categorização dos níveis de linguagem de grupos sociais.

Fica claro, então, que se propõe aqui trabalhar com uma concepção de língua/linguagem que perpassa a estrutura e a forma. Toda a abordagem teórica e metodológica deste trabalho abarca o que Rajagopalan (2003) chama de *linguística crítica*. E, por essa concepção, torna-se necessário e coerente perceber a língua como forma de ação, sendo ela ideológica e social. Além disso, a pesquisa compromete-se a estudar como as pessoas, por meio da linguagem, estabelecem relações e nelas constroem representações sociais.

## **1.2. Identidade: discutindo conceitos**

De Fina (2007, p.59) afirma que a identidade se manifesta no discurso e na participação nas práticas sociais tanto individualmente como coletivamente. Os interagentes constroem identidades que os projetam como um tipo específico de pessoa ou projetam identidades coletivas quando falam ou agem como parte de um grupo ou uma instituição a qual pertencem. Coupland (2007, p.108-111) também afirma a existência de uma projeção que torna determinado interagente parte de determinado grupo social. Para esse autor, a identidade é uma meta da ação social.

Algumas identidades se relacionam com os *campos sociais* (BOURDIEU, 1983): as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho, os partidos políticos. São esses os contextos nos quais as pessoas vivem algumas de suas identidades.

---

<sup>3</sup> GOFFMAN, E. A Situação Negligenciada. Trad. Pedro M. Garcez. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

Convém aqui observar a diferença entre *papel social e identidade* estabelecida por Castells (1999, p.23-24). Para ele, ser mãe, fumante e membro de alguma igreja, ao mesmo tempo, diz respeito aos papéis que são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade. A importância desses papéis para influenciar as ações de pessoas depende de negociações entre os sujeitos e as instituições de que fazem parte. As identidades, portanto, só serão geradas por meio do processo de individualização ou de negociação com o meio social no qual os indivíduos interagem.

Deter o papel social de professores universitários não constitui fator suficiente para que os colaboradores de pesquisa projetem imagem de si como profissionais exigentes ou competentes a todo momento. Assim também ocorre com os alunos, pois nem sempre o papel social de aluno fará com que eles ajam sempre do mesmo jeito.

Para compreender a afirmação anterior, convém refletir sobre o sujeito pós-moderno. As identidades na era da disseminação de uma cultura globalizada devem ser pensadas à luz do que Hall (2006, p.12) chama de era da pós-modernidade. Para ele, essa é a era das identidades fragmentadas e submetidas a crises constantes, pelo fato de as mudanças estruturais e institucionais terem levado as identidades fixas a um colapso, mostrando como são provisórias, variáveis e problemáticas. Trata-se, então, de uma era da *pluralização* das identidades.

Hall (2006, p. 10-12) apresenta três concepções de identidade: (a) do sujeito do iluminismo; (b) do sujeito sociológico; (c) do sujeito pós-moderno.

a) *Identidade e iluminismo*: baseado no conceito de pessoa humana altamente centrada, unificada e dotada de razão. O centro é o núcleo interior.

b) *Identidade e modernidade*: a concepção de sujeito sociológico já refletia a crescente complexidade do homem moderno e a consciência que ele passa a ter do mundo social e cultural (núcleo interior mais núcleo exterior). Criou-se, então, uma concepção “interativa” da identidade e do eu.

c) *Identidade e pós-modernidade*: o sujeito que tinha consciência de uma identidade unificada e estável passa a concebê-la fragmentada. O sujeito não se limita a uma só identidade, mas passa a integrar várias, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Bauman (2005, p.17) chama de *era líquido-moderna* o período atual no qual as identidades são fluidas e negociáveis.

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age — e a determinação de se manter firme a tudo isso — são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

Na vida pós-moderna, as pessoas assumem papéis sociais muito mais diversos do que nos tempos passados. Assumir esses papéis é quesito necessário à vida de uma pessoa que tem relações profissionais, familiares, religiosas, entre outras, e que precisa assumir identidades em cada um desses momentos. No entanto, *um papel social só se torna uma identidade se os atores sociais a internalizam, construindo o significado com base nessa internalização.* (CASTELLS, 1999, p.23)

Com a rapidez das informações e a mudança de paradigma a respeito dos meios de interação social, também é possível assumir diversas identidades ao mesmo tempo durante a interação virtual em programas de conversação, como o *MSN (Microsoft Service Network)* ou o *Google Talk*.

Como já foi afirmado, as identidades assumidas na era pós-moderna são altamente efêmeras e flexíveis. Por essa razão, os professores do ensino superior podem se identificar de múltiplas formas, pois não há mais espaço para uma representação fixa que revele somente uma identidade para cada professor.

### **1.3. O *self* é o nós**

A construção do *self* é realizada nas interações sociais. Por isso, quando um interagente projeta ou negocia determinada identidade, ele se vale de estratégias pessoais conscientes ou inconscientes que tornam possíveis suas intenções.

Goffman (2009, p.15) afirma que, quando um interagente está com os outros, as suas ações serão calculadas de acordo com as respostas que ele espera dos outros. Para o autor, o contexto situacional no qual o sujeito está inserido irá requerer esse ou aquele tipo de expressão. Ou seja, a motivação é situada em tempo e espaço e condicionada pelo grupo ou pela posição social em que a pessoa se encontra.

Pensar sobre identidade no contexto escolar é pensar numa complexidade de *selves* que acompanham o professor e o aluno. Consoante Castells (1999, p.23), toda identidade é constituída pela soma do *eu* e dos *outros*:

Identities, por sua vez, constituem fontes de significados para os próprios atores, pois são construídas por eles em um processo de individualização (...). Embora (...) as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização.

Woodward (2000, p.55) afirma que a *subjetividade* envolve a compreensão que se tem do eu (*self*), envolvendo as emoções conscientes e inconscientes do que se é. Abarca também os pensamentos e sentimentos mais pessoais do sujeito e as posições que ele assume e externa, por se considerar identificado com elas e que constituirão as suas *identidades*.

Por mais que questões a respeito da subjetividade subjazam à discussão relativa à construção do *self*, assim como defende Woodward (2000, p.55), é preciso considerar que as representações do *self* dos interagentes são resultados de um filtro não somente subjetivo e internalizado. As relações sociais estabelecidas como resultado de determinadas identidades assumidas determinam a construção e a desconstrução de *selves* por meio da negociação que ocorre durante a interação face a face.

Simbologias são criadas nas relações sociais por meio de negociações constantes entre os interagentes. Os significados, assim, serão negociados, revistos e, em algumas situações, reinventados de acordo com os interesses dos interagentes. É por este motivo que Berguer e Luckmann (2008, p.230) recomendam não falar em *identidade coletiva*, pois afirmações a respeito de identidades fixas poderão ser confirmadas ou refutadas e, em se tratando do sujeito pós-moderno, como já foi explicitado, as identidades assumidas por ele se tornam efêmeras.

#### **1.4. Representações: Assim eu sou professor. Assim eu sou aluno**

Moscovici (2007) afirma que as pessoas não possuem consciência de algumas coisas óbvias, que estão diante dos olhos delas. Ainda mais quando os seres humanos aceitam algumas imposições sociais sem discussão e seus comportamentos são respostas a estímulos comuns a todos os membros de uma comunidade a qual pertençam. Assim, esse autor começa a delinear o que significam as representações sociais e como elas estão interligadas ao sistema cognitivo dos interagentes.

Moscovici (2007, p. 37) discute também que as representações sociais vão muito além do sistema cognitivo, pois constituem fenômeno muito mais social do que psíquico:

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução da linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente.

Esse autor afirma que influências passadas interferem nas representações do presente, pois as representações são entidades sociais que dizem respeito à vida humana e que vão mudando em respeito ao seu curso natural.

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2007, p.41)

Para uma análise madura das representações sociais, é preciso perceber que toda representação atual nasce de uma mais antiga. Moscovici (2007, p. 38) alerta para a importância da análise de representações anteriores, que deram origem às mais atuais, pois são elas que possuem o que há de mais forte e duradouro numa sociedade.

Sobre esse aspecto, Goffman (2009, p.25) afirma que, quando os interagentes representam papéis, objetivam que a plateia, ou seja, os outros interagentes *levem a sério a impressão sustentada perante eles*.

Consoante essa afirmação, professores e alunos representam o *self* a partir das motivações sociais que permeiam as suas relações. Se é interessante e lucrativo assumir o papel de professor exigente, os gestos corporais, o tom de voz e o vocabulário selecionado serão tomados como ferramentas para essa representação. O mesmo ocorre para as representações do professor menos exigente e do aluno dedicado ou, até mesmo, daquele que desdenha a fala do professor com conversas durante a aula. Goffman (2009, p.39) assim afirma:

(...) mas na esfera social que abrange o exercício de sua competência profissional preocupar-se-á muito com dar uma demonstração de eficiência. Ao mobilizar seu comportamento para fazer uma demonstração, estará interessado não tanto no curso completo das diferentes práticas que executa, mas somente naquela da qual deriva sua reputação profissional.

Portanto, é preciso estar ciente de que existem interesses externos os quais subjazem a interação professor-alunos. Isso envolve prestígio profissional e busca por reconhecimento de competência tanto da parte do professor quanto do aluno. Todos esses aspectos influenciarão as práticas discursivas adotadas no momento da aula.

É importante notar que, quando um indivíduo faz uma representação, esconde tipicamente mais que prazeres e poupanças impróprias (GOFFMAN, 2009, p.41). Essa afirmação do autor mostra que os interagentes precisam ocultar alguns traços que os impeçam de dar total veracidade à identidade que ele precisa assumir em determinado momento. Além disso, Goffman (2009, idem.) ressalta que o local de trabalho e a atividade oficial tornam-se uma espécie de *concha* (grifo meu) que esconde a vida animada do ator.

Em geral, há necessidade humana de parecer sempre melhor do que se é. Então, numa interação, o desempenho dos interagentes tenderá a incorporar valores reconhecidos socialmente como positivos (GOFFMAN, 2009). E, o ato de fala, por mais que seja realizado de forma tão natural que não pareça que foi planejado pelo interagente, é movido por intencionalidade naquilo que se fala. Além disso, os sinais não-verbais precisam ser levados em conta também, pois revelam muito no que tange à projeção de identidades.

#### Excerto 01 – aula 04: 3º semestre de Computação<sup>4</sup>

- 1 249. **Rubemalves**<sup>5</sup>: /.../ Deu uma clareada aí nas ideias? Então tudo o que você fizer em  
 2 programação que você pedir pro sistema gerenciador de banco de dados ele vai te retornar um  
 3 vetor, ele fala, óh, o que você pediu tá aqui, toma o vetor e controla o vetor, aí você tem que tá  
 4 dominando muito bem essas estruturas aqui ó, pra conseguir programar **legal**.
- 5 250. **Aluno**: a função dessa mensagem é só pra ficar mais fácil de entender?
- 6 251. **Rubemalves**: pra ficar é assim, pro usuário ter a mensagem completa, né, ainda dá pra  
 7 colocar aqui vírgula, comentário, aqui tem que fazer simples porque, aí vocês podem  
 8 complementar aí. **Pessoal, alguma dúvida?**
- 9 252. **Aluno**: a minha estrutura de repetição não deu certo não.
- 10 253. **Rubemalves**: qual é o erro que tá dando no final?
- 11 254. **Aluno**: tá dando erro sintático.
- 12 255. **Rubemalves**: Erro sintático é erro de escrita, qual linha? Vê se você não colocou nada  
 13 trocado (). ((voltando-se ao aluno))
- 14 256. **Aluno**: achei.

<sup>4</sup> Os cursos que fizeram parte desta pesquisa foram: Pedagogia, Letras e Computação. Mais detalhes serão apresentados no capítulo 03 deste trabalho.

<sup>5</sup> Optou-se por utilizar pseudônimos para se referir aos professores colaboradores desta pesquisa. Eles constituem nomes de grandes educadores brasileiros. Para que o discurso dos professores colaboradores não fosse confundido com o dos educadores escolhidos, acatou-se a sugestão da professora Maria Luiza Corôa de juntar primeiro nome com o sobrenome.

- 15 257. **Rubemalves:** achou? **Alguma dúvida? Tudo tranquilo? E aí pessoal, alguma dúvida?**  
16 258. **Aluno:** intervalo  
17 259. **Rubemalves:** Intervalo né, na volta exercícios, tá bom. **Então, quem quiser sair pro**  
18 **intervalo... esteja à vontade.**

Ainda que o professor Rubemalves esteja explicando os conteúdos, ele sempre se volta aos alunos e pergunta se eles têm alguma dúvida. Durante toda a aula, o professor repete essa ação. Assim sendo, mesmo o professor Rubemalves assumindo uma certa simetria quando olhava para os alunos e tirava as dúvidas deles, não abandonava seu lugar de professor, perto do quadro branco, pois a assimetria marca o papel social que o professor exerce no contexto acadêmico, sendo uma atitude muito importante para esse profissional.

A hegemonia do discurso do professor em sala de aula ocorre em função do papel social que ele ocupa e das representações sociais que ele e o aluno possuem. São essas concepções até então internalizadas que vão fazê-los assumir o papel social de professor e de aluno e se entenderem como tais. É o que Goffman (2009, p.52) nomeia de *segregação de auditório*: uma forma de o interagente garantir que aqueles que estão com ele não percebam ou participem de um papel que não faz parte daquela prática social. Ou seja, o professor desempenha o seu papel social e *segrega* os alunos de poderem conviver com outras identidades dele e de projetarem também outras possíveis identidades. Porém, as identidades partilhadas na aula em curso podem não condizer com o papel social que cumpre cada um. (cf. linhas 04, 08, 12, 13, 15, 17 e 18)

São vários os significados sociais compartilhados em sala de aula. A diferença entre papel social e as identidades negociadas em sala de aula deve se considerada para se começar a entender como o professor é visto pelos alunos e como os alunos veem o professor e a ele se mostram. (CASTELLS, 1999, p. 23)

## Excerto 02 – aula 01: 3º semestre de Pedagogia

- 1 1. **Mariamontessori: /.../ nós estamos num curso superior, num curso acadêmico e**  
 2 **é necessário que a gente deixe alguns vícios** que nós temos, **que vocês têm lá no**  
 3 **ensino médio**, na organização mesmo das coisas, por exemplo, algumas das atividades  
 4 são manuscritas, **alguns trabalhos eu tive muita dificuldade de ler porque eu não**  
 5 **consigo entender a grafia**, muito complicada, então eu ficava lá tentando descobrir  
 6 algumas palavras pra entender o contexto, tanto é que **quando vocês receberem as**  
 7 **atividades, vocês vão observar que está tudo riscado, circulado, ponto de**  
 8 **interrogação, eu questiono algumas coisas, porque nós estamos num processo, eu**  
 9 **quero ajudar vocês e vocês me ajudam também pra que eu melhore, eu não sou**  
 10 **perfeita né**, então eu fiz algumas observações, eu não somei média ainda de ninguém,  
 11 tá?  
 12 /.../
- 13 3. **Mariamontessori:** quando a gente faz um trabalho de pesquisa que é extraclasse,  
 14 né, um trabalho de nível acadêmico, **é necessário a organização**, gente, ter um  
 15 modelo dentro das normas, capa direitinho, tudo organizado, vocês fizeram fora, né,  
 16 uma pesquisa extraclasse, eu considere **todo o conteúdo que foi desenvolvido**, até  
 17 mesmo pela dificuldade que a turma teve em alguns momentos de conseguir esse  
 18 conteúdo, eu dei um tempo bastante, depois da minha ausência ainda fiquei esperando  
 19 bastante, gente, olha, não deixa de me entregar as atividades, **eu tô aqui, vou receber,**  
 20 **isso aí a gente negociou, então eu fui bem clara e dei oportunidade**, então nós  
 21 precisamos se organizar né, **a grafia gente, é vocês estão num nível superior**, então  
 22 assim, algumas palavras do cotidiano escritas erradas, palavras que a gente usa  
 23 diariamente, **erros de português muito graves, porque são coisas do cotidiano**, que  
 24 a gente precisa escrever bem, é as interpretações de alguns, eu perguntava sobre “A”  
 25 respondia sobre “C”, então a gente tem que saber direcionar /.../

Nesse excerto, é possível observar que a professora Mariamontessori projeta uma identidade em consonância com seu papel social: para ser uma professora competente, é preciso exigir dos alunos que tenham postura acadêmica, que escrevam como alunos do ensino superior. Por isso, ela ressalta a sua indignação com os trabalhos recebidos dos alunos do curso de pedagogia, evidenciando que eles precisavam deixar de escrever como no ensino médio, pois estavam fazendo um curso de graduação.

No mesmo turno conversacional 01, linha 9-10, a professora já modaliza o seu discurso afirmando não ser perfeita, mas que quer ajudar os alunos e ser ajudada por eles. A



simetria já fica bem evidente nessa fala da professora. No turno conversacional número 03, a partir da linha 13, a professora cobra uma grafia correta dos trabalhos, projetando identidade de exigente, e, ao mesmo tempo, negocia a data para receber os trabalhos.

Percebe-se, claramente, que, assim como assegura Bauman (2005), estamos na era líquido-moderna, na qual as identidades são tão fluidas que é difícil estabelecer rótulos únicos que confirmem ao professor uma única identidade. Ao contrário disso, os professores transitam em contínuos dinâmicos, nos quais não há extremos. Os alunos, por sua vez, compreendem as exigências dos professores no sentido de serem mais acadêmicos, mas quando o professor não assume o turno de fala, em momentos em que a aula expositiva não está acontecendo, os alunos projetam identidades que nem sempre condizem com o que os professores esperam.

Estamos na era das identidades fragmentadas (HALL, 2006). E isso se reflete diretamente na sala de aula. O *ser professor*, em alguns momentos, é negociado com o *ser aluno*, como pode ser observado no excerto 03:

### **Excerto 03 – aula 01: 3º semestre de Pedagogia**

1        3. ALUNA: depois de uma dessa. Será que foi eu que coloquei a gíria?

Logo após a fala da professora, uma aluna faz o comentário exposto no excerto 03, revelando sintonia com o discurso da professora Mariamontessori.

É importante ressaltar que a crise de identidades já discutida aqui também é vivida pelos alunos. Eles são, em sua maioria, provenientes de famílias de pouco letramento escolar. Ficaram muito tempo sem estudar, e ter a postura acadêmica pedida pelos professores, para eles, torna-se desafio extremo. Eles reúnem diversas identidades relacionadas a vários papéis sociais como o de mãe, o de pai, o de profissional, o de chefe de família, o de filho, entre outros. Todos esses papéis sociais os fazem projetar identidades diversas em sala de aula.

Entretanto, o discurso do professor é um discurso de poder. Reivindicar dos alunos uma identidade acadêmica é ação constante nas aulas observadas, principalmente as aulas 01, 02 (curso de pedagogia – professora Mariamontessori) e 03 (curso de Computação – professora Magdassoares).

### Excerto 04 – aula 03: 3º semestre de Computação

1 149. **Magdassoares:** é no questionário, que foi o último que eu dei valendo um ponto,  
 2 eu dei de consulta, dei o material pra vocês trazerem o material, dei de consulta, então eu  
 3 fiz corrigir realmente as questões, ver se elas estavam corretas, vocês tiveram todo o  
 4 material de pesquisa pra realizar isso, com relação à linha do tempo, o que que acontece  
 5 muitas vezes gente, a gente precisa avançar nisso, vocês já estão no terceiro semestre,  
 6 não se faz pesquisa mais, como você fazia lá no ensino médio né, faz uma pesquisa **você**  
 7 **não faz simplesmente *control C, control V***, na pesquisa que **você encontrou no site e**  
 8 **entregar isso como se fosse um trabalho seu**, o que eu encontrei em muitos trabalhos  
 9 foi essa cópia tirada, lógico você realizou uma pesquisa pra isso, foi lá na *internet*, não tô  
 10 dizendo o seu, porque eu não me lembro assim, especificamente do seu trabalho, **mas eu**  
 11 **tô dizendo em linhas gerais o que que aconteceu dentro dos trabalhos, se eu fosse**  
 12 **considerar no pé da letra mesmo, não teria considerado nem o que eu considere,**  
 13 porque **muitos trabalhos, inclusive, estavam iguais, praticamente iguais, eu percebi**  
 14 **que tiraram do mesmo site da *internet*.**

A professora Magdassoares também reivindica identidade acadêmica ao mostrar à turma que não estava satisfeita com os resultados dos trabalhos, assumindo, nesse caso, postura de avaliadora das produções feitas pelos alunos — prática inerente ao exercício do magistério.

Um ponto interessante, a ser observado, é como as duas professoras colaboradoras citadas se direcionam aos alunos. A professora Mariamontessori, quando deseja assumir uma condição de maior simetria com os alunos, inclui-se no discurso, usando construções linguísticas na primeira pessoa do plural (*a gente negociou; nós estamos num curso superior*). Já a professora Magdassoares, por ser muito mais formal, não se inclui no discurso com os outros alunos, utilizando construções com a primeira pessoa do singular (*eu tô dizendo; se eu fosse considerar...*), assumindo uma relação assimétrica com seus alunos nesse excerto 04 (linhas 10 a 12).

Mariamontessori, nas linhas 4 e 5 do excerto 02, também utiliza a primeira pessoa do singular nos momentos em que quer assumir uma postura mais simétrica (*eu tive muita dificuldade de ler; eu não consigo entender a grafia*). A assimetria aparece também, para as duas professoras, quando ambas se diferenciam dos alunos e deles se distanciam por meio do uso da terceira pessoa (*você fazia lá no ensino médio – Magdassoares; vocês estão num nível superior – Mariamontessori*). Com essa ação, os papéis sociais ficam bem delimitados.

Essas marcações de pessoa são reveladoras para o estudo da negociação das identidades, pois são os professores os responsáveis pela condução, ou não, de negociação de identidades.

### **Excerto 05 – aula 03: 3º semestre de Computação**

- 1 1. **Magdassoares:** é pra trazer impresso hoje.
- 2 2. **Aluna:** professora é ( ) imprimir ou manuscrito?
- 3 3. **Aluno:** Deixa imprimir professora. É que você não falou se era manuscrito ou
- 4 digitado.
- 5 4. **Magdassoares:** [nã::o é impresso ((professora abaixa a cabeça e cruza os braços com
- 6 um ar de que não vai negociar com os alunos)) vocês já tão no terceiro semestre, né,
- 7 tem que caminhar, né, com as normas da ABNT, aí fazer o trabalho mais /.../

Esse excerto demonstra que a professora Magdassoares não estava disposta a negociar com os alunos uma nova data para entrega do trabalho, que deveria ser digitado. Ela reitera a exigência de postura acadêmica ao afirmar que os alunos estavam no terceiro semestre do curso e já tinham que seguir as normas da ABNT.

As pistas cinésicas da professora sinalizam que ela não queria negociar com os alunos. Essa recusa é marcada pelo abaixamento da cabeça e cruzamento dos braços — pistas da assimetria estabelecida, nesse contexto, pela professora com os alunos.

### **1.5. Para fechar a conversa...**

É possível afirmar, finalmente, que as relações estabelecidas por meio de negociações entre professores e alunos são resultado da construção de vários *selves* por meio de várias representações. As notas de campo indicaram a presença de duas representações materializadas, duradouras e permanentes na relação entre os colaboradores: a do *professor exigente* e a do *professor flexível*. Essas duas representações serão o alicerce para a identificação de algumas identidades ora projetadas, ora negociadas pelos professores colaboradores.

Por isso, faz-se necessário retomar a distinção feita à página 19 entre *identidade* e *papel social*, e acrescentar *representações sociais*. Esses três conceitos são fundamentais na constituição do referencial teórico deste trabalho.

As *representações sociais* envolvem um processo de individualização de ideias e concepções a respeito de como se projetar socialmente. Porém, é preciso observar, como ensina Moscovici (2007), que a representação precisa ser vista como um fenômeno visível, e não mais como um conceito, exatamente por sua face social, representada pela linguagem, a qual é, para esse autor, carregada de representações. Portanto, o discurso do professor a respeito de si e de seus alunos é fundado nas representações construídas socialmente ao longo de sua formação acadêmica e de sua experiência profissional.

Os *papéis sociais* referem-se às normas estabelecidas pelas instituições sociais. Ser professor, aluno ou diretor constituem papéis estabelecidos, por exemplo, por uma instituição de ensino. Assim como ser presidente, vice-presidente e conselheiro podem ser papéis sociais instituídos por um partido político. Participar de um partido político ou dar aula numa instituição de ensino não irá fazer com que a pessoa seja sempre militante de partido e professor em todas as situações sociais. É preciso que esses papéis sociais sejam individualizados e negociados pelos interagentes em um determinado contexto para saber se eles serão projetados como identidade.

Desse modo, *identidade* constitui o processo de individualização e de negociação que os interagentes estabelecem entre si. Pode ser projetada, caso o interagente não esteja aberto a negociações, mas também pode ser negociada com os interagentes. O contexto situacional é um fator muito importante para projeção ou negociação de identidades.

Por conseguinte, os dados desta pesquisa evidenciam que as identidades negociadas em sala de aula são fluidas e se misturam no curso da interação. Portanto, não é possível delimitar num *continuum* os momentos ou aulas em que o professor é sempre formal ou sempre informal, projetando ou negociando identidades que condigam com essas posturas.

## CAPÍTULO 2

### ESTILO, DISCURSO E IDENTIDADE

---

*O Estilo de fala [...] é ocasionado por, determinado por e motivado pelo contexto social.*

(COUPLAND, 2007, p.59)<sup>6</sup>

#### **2.0. Para começar a conversa**

Nesta seção, será apresentado o conceito de estilo na perspectiva da sociolinguística interacional, além de se discutir a relação entre estilo de fala e construções identitárias. Para isso, será também necessária a incursão na análise do discurso, que representa, neste trabalho, disciplina de fundamental importância para compreender como o discurso dos professores colaboradores influencia na percepção de suas representações sociais e na análise das identidades projetadas e negociadas em contextos acadêmicos.

#### **2.1. Estilo: discutindo alguns conceitos**

A noção de estilo vem sendo comumente usada por gramáticas e manuais de redação como uma estrutura abstrata, que se refere tão somente a uma forma de escrever que marca determinada época ou uma pessoa em particular.

O objetivo deste trabalho não é abordar estilo nessa perspectiva. O estilo deve ser analisado em situações reais de interação entre pessoas, envolvendo a análise das representações sociais, em sintonia com a(s) identidade(s) negociada(s) ou projetada(s) no contexto pelos atores sociais.

Coupland (2007, p.25) afirma que o estilo é dotado de significados sociais, e por meio dele os falantes *criam uma imagem de si*. Isso leva à reflexão de que não existe um único estilo, mas estilos que são negociados ou invocados pelos interagentes a partir de significados sociais no contexto de sala de aula. Um professor, ao iniciar uma aula, já possui ideia, mesmo

---

<sup>6</sup> Tradução da autora. In: COUPLAND, Nicolas. *Style: Language variation and Identity*. New York: Cambridge University Press, 2007.

que ela não seja externada por ele, do que seja ser professor. Essas representações sobre o que é ser um docente irão determinar algumas posturas que se concretizam na escolha de estilos mais ou menos formais para cada contexto construído na sala de aula.

Observa-se, por meio das posições de Irvine (2001, p.24), que o estilo de fala envolve os falantes como agentes no espaço social e sociolinguístico, ao negociar as suas posições e objetivos dentro de um sistema de distinções e possibilidades, sendo os atos de fala construídos ideologicamente. Lefebvre (2001, p.206) defende que o estilo escolhido pelos falantes de uma comunidade linguística é para que eles se apropriem de uma determinada situação. O autor acrescenta que a escolha de um estilo em vez de outro revela que o falante já possui grande quantidade de informação sobre si mesmo, sobre a situação em que se encontra e sobre o efeito que quer produzir em seus interagentes, bem como sobre a relação que quer manter com eles. (LEFEBVRE, 2001, p. 234)

Brandão (2005, p.14) afirma que *a mudança de código ou estilo deve ser considerada como estratégia que transmite objetivos comunicacionais e interacionais*. Para a autora, a variação estilística pode servir como pista de contextualização para auxiliar na interpretação da mensagem. Nesse enfoque, pode-se observar que, durante uma aula de aproximadamente três horas, professores e alunos passam por vários momentos de interação, sendo assim, existem diversas intencionalidades entre os interagentes, fazendo-os optar por estilo de fala mais ou menos formal de acordo com os contextos que vão surgindo no curso da interação.

Hymes (1984, 44-45) afirma que *nenhum ser humano fala do mesmo jeito o tempo todo*. Assim, o autor considera o estilo como escolha, dotada de significação social, feita pelas pessoas. A sala de aula, por ser ambiente institucional, leva muitas pessoas a crerem que grande parte das interações ocorridas nesse espaço é permeada de formalidades, reveladas, em parte, pela escolha de um estilo de fala mais monitorado. Porém, partindo-se do pressuposto de que os significados são construídos e partilhados por aqueles que estão inseridos no contexto, afirmações do senso comum poderão ser refutadas pelos dados gerados nesta pesquisa.

O *estilo formal* será identificado por meio de pistas linguísticas, suprasegmentais e paralinguísticas (cinésica e proxêmica) com as quais o professor projeta ou negocia identidades que marcam assimetria em relação aos alunos, tais como discurso voltado para o que os alunos devem fazer e como devem agir, exposição de conteúdos e fechamento de discussões coletivas e recusa à negociação com os alunos a respeito de notas e de entrega das atividades.

O *estilo informal* será caracterizado também por meio de pistas linguísticas e paralinguísticas que revelem mais simetria entre professor e alunos. Pistas como marcadores conversacionais que sugerem a tentativa de o professor resgatar a atenção dos alunos, além de fazer narrações de exemplos reais de vida para tornarem os conceitos mais claros. Quando os professores se aproximam dos alunos (proxêmica) ou direcionam-se a eles (cinésica), a marcação de estilo mais informal se evidencia. Conforme Brandão (2005, p.117), *a mudança de proximidade pode indicar a necessidade de o agente ficar mais próximo de seus interlocutores*, para estabelecer com eles relação de mais intimidade.

### Excerto 06 – Aula 01: 3º semestre de Pedagogia

- 1 97. **Mariamontessori:** Ok, então, só pra a gente fechar, eu acho que, a partir daqui a gente  
 2 começa a entrar dentro da história da educação brasileira, e a gente começa a perceber a  
 3 importância de tudo o que a gente discutiu ali no primeiro semestre. Ok, então, **pra vocês, um**  
 4 **bom feriado, descansem/.../.**

Fica claro, nesse excerto, que a professora Mariamontessori, em meio à explicação do assunto e, quando percebe que a aula estava acabando e os alunos começaram a se retirar, alterna o estilo mais formal que pautava a discussão em voga, voltando-se os alunos de modo mais informal, desejando a eles um bom feriado.

É válido considerar, quanto a esse ponto, a noção de *code switching* que Brandão (2005, p.19-20) traduz como *alternância de código*, com base nos estudos que Gumperz desenvolveu, na década de sessenta, sobre a dialetologia social da Índia, e relacionar esse conceito com a variação de estilo nas interações em meios acadêmicos. Gumperz (1982a) já considerava a alternância de estilo como uma forma de mudança de código. Cada um monitora o estilo de fala de acordo com os interagentes, já que não existe um estilo único de fala, mas estilos que vão se moldando de acordo com o grau de formalidade ou informalidade que ocorre no curso da interação.

Pagotto (2004, p. 79-80) acrescenta que as pesquisas de Labov objetivavam apenas colher dados linguísticos do idioleto de cada pessoa, no intuito de compreender a fala da comunidade. Portanto, tal análise não contemplaria os objetivos deste trabalho, haja vista que toda manifestação de variação do estilo de fala é fundamental para compreender como as identidades são projetadas, negociadas e redefinidas nas interações em sala de aula.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) acrescenta que, além da escolha do estilo de fala depender dos interagentes presentes, depende também do grau de conhecimento do interagente a respeito de determinado assunto e de como ele quer que os outros o vejam. Por essa razão, um interagente que quer causar boa impressão nos outros, quando se encontra numa instituição que exija formalidade, irá adotar um estilo de fala mais formal. Essa é uma maneira de o professor afirmar a hierarquia existente entre ele e os alunos em momentos em que ele se sente ameaçado com conversas e questionamentos constantes que irão atrapalhar a ordem da aula.

Bortoni-Ricardo (2005, p.41) classifica essa ação em um dos contínuos propostos por ela para a caracterização do português brasileiro: o de *monitoração estilística*. Para essa sociolinguista, os interagentes organizam as suas falas observando esses contínuos. Em momentos informais, quando o contexto não exige estilo de fala formal, não havendo aí tanta preocupação com a norma culta da língua, optam por estilo de fala informal, e sem preocupações a respeito daquilo que é considerado pela sociedade como bem falar. Mas, em situações formais, inclusive nas relações vivenciadas em instituições sociais, como numa faculdade, principalmente nas interações ocorridas em sala de aula, os sujeitos tendem a monitorar mais a fala.

#### Excerto 07 – Aula 04: 3º semestre de Computação

- 1 37. **Rubemalves:** Então, você vai pegar programas aí que tem cinquenta linhas e o outro tem  
2 vinte e cinco, mas por quê? Porque o programador colocou um monte de comando na mesma  
3 linha, **pra nós, ser humano, programador**, é uma linha, pra máquina é duas ou três, tá bom, o  
4 que indica a quantidade de linhas, de instruções é o ponto e vírgula, mas em geral ( ). **Beleza?**  
5 **Entenderam? Vamos lá.** Conseguem visualizar ali? Conseguiram fazer? **Então beleza**, o  
6 objetivo ( ) colocar a quantidade de eleitores ( ), contabilizar cada um. Vamos ( ) pela quantidade  
7 de eleitores né, não é isso.
- 8 38. **Aluno:** professor, no caso aí do inferir, ele tá se referindo ao contador, né?
- 9 39. **Rubemalves:** é aqui que você fala?
- 10 40. **Aluno:** isso.
- 11 41. **Rubemalves:** aqui ele vai servir para contabilizar apenas para CJ e aqui apenas para CL,  
12 o que o **nosso amigo** tava falando aí era o seguinte: **se somar esse cara** mais esse aqui ó não  
13 daria todos os votos? Daria se todos escolhessem onze ou treze. E, se não escolher nenhum  
14 desses dois, aí não vai somar, por isso foi colocado isso aqui ó, independente disso ou disso, vai



15 contabilizar todo mundo, então não precisa fazer esse serviço.

Por mais que o estilo formal predominasse na fala do professor, ele usa *estratégias de envolvimento conversacional*<sup>7</sup>, tais como: *beleza; Entenderam?; Vamos lá* (linhas 04 e 05), no intuito de se aproximar dos alunos para verificar se eles realmente estavam compreendendo o conteúdo. Além disso, Rubemalves utiliza termos como: *para nós, ser humano, programador* (linha 03); *se somar esse cara; o nosso amigo* (linha 12), dando a sua explicação um ar de camaradagem, o que funciona como estratégia para se situar no discurso de maneira simétrica, alternando o código, ou seja, o estilo do formal para o informal.

Os estudos de Gumperz (2003) mostram que a alternância de código pode ser considerada como alternância de estilo. Para ele, existem pistas de contextualização que subjazem ao código estilístico, fazendo com que os interagentes possam interpretar significados por meio de inferências e pressuposições. (BRANDÃO, 2005, p. 19)

Convém ressaltar que esses sinais de informalidade foram percebidos somente na fala do professor. Ele não dá pistas cinésicas de aproximação com os alunos. Em todo momento expositivo e de explicação de conteúdos que compõe grande parte da aula, o professor se movimenta apenas próximo ao quadro branco e só se aproxima dos alunos no auxílio à resolução dos exercícios.

## 2.2. Estilo de fala na negociação de identidades

Conforme Irvine (2001, p.21-43), o estilo é negociado pelos participantes, e a escolha de determinado estilo envolve *enquadres e pressões ideológicas*. Por esse motivo, a escolha ou descarte de determinado estilo de fala tem relação direta com a projeção de identidades do interagente.

A variação do estilo de fala é, neste estudo, fator crucial para a definição das identidades negociadas em sala de aula entre professores e alunos. Coupland (2007) afirma que a identidade é processo discursivo ativo. Não é possível estudar identidade sem pressupor uma pluralidade de práticas sociais e culturais que irão influenciar as projeções e negociações.

---

<sup>7</sup> Entende-se por estratégias de envolvimento conversacional o uso de expressões que assegurem a colaboração e a solidariedade entre os interagentes. Essas expressões, segundo Gumperz (1982, p. 01), requerem habilidades e conhecimentos que vão muito além da competência gramatical, pois estão dentro de uma esfera situacional.

Ao entender que as identidades tornam-se cada vez mais híbridas, é notório perceber que elas serão bastante pluralizadas e, em sala de aula, as manifestações de estilos formais ou informais ocorrerão em espaços de tempo muito pequenos, marcando uma pluralidade de representações a respeito do que é ser professor e do que é ser aluno. As novas concepções de educação levam a uma ideologia muito mais democrática do que em tempos passados. Porém, o professor sente a necessidade de cobrar mais dos alunos com receio de que o ambiente de sala de aula se torne um caos a ponto de desqualificá-lo profissionalmente.

Coupland (2007, p. 108) afirma que os *atos de identidade*, expressão formulada por Le Page e Tabouret-Keller, dizem respeito ao caráter social da construção da identidade. Sendo assim, os atos de identidade são atos sociais, construídos mediante a escolha em um *continuum* de estilo de fala mais ou menos monitorado e mais próximo à norma culta ou dela mais distante. (BORTONI-RICARDO, 2005)

Ainda apresentando os estudos de Le Page e Tabouret-Keller no Caribe e sobre a migração dos Índios do Oeste na Grã-Bretanha, Coupland (2007, p.111) comenta sobre os *atos de projeção*, os quais refletem o universo da pessoa, tornando-se um convite para compartilhar com os outros as próprias crenças. Esse conceito diz respeito ao contato de línguas e não abrange os objetivos desta pesquisa. Porém, essa afirmação é muito válida para esclarecer como os interagentes, por meio do estilo de fala adotado por cada um, projetam as suas subjetividades para que os outros possam perceber e se enquadrar nessa identidade de forma amistosa ou lutando pela hegemonia de outra identidade.

Ainda Coupland (2007, p.112-115), para contextualizar o estudo da identidade, apresenta cinco processos<sup>8</sup> que envolvem as ações humanas em contextos sociais. São estas: *alvo*, *enquadre*, *expressão*, *chave* e *carregamento*.

- *Alvo*: refere-se à projeção ou ao alvo a que se destinam os atos de identidade (um falante e um ouvinte);
- *Enquadre*: é o valor da identificação e impacto dos objetivos linguísticos dependendo do enquadre discursivo que está em jogo;
- *Expressão*: diz respeito a como um falante se representa e quais vozes podem ser assumidas em seu discurso;
- *Chave*: é um termo emprestado de Dell Hymes que corresponde às pistas que os interagentes dão para que os outros possam inferir sua(s) identidade(s);

---

<sup>8</sup> Tradução da autora para os seguintes termos: *targeting*, *framing*, *voicing*, *keying* e *loading*, dentro da significação de cada um neste contexto.

- *Carregamento*: é o momento em que os interagentes negociam suas identidades.

Todos esses processos ocorrem no momento da interação e precisam ser levados em consideração pelo pesquisador na investigação sobre como as identidades são construídas coletivamente.

### 2.3. O discurso de sala de aula no Ensino Superior

No intuito de compreender como o discurso institucional (em geral, predominantemente, marcado pelo estilo formal) e o discurso não-institucional (em geral, predominantemente, marcado pelo estilo informal) se relacionam com a escolha do estilo de fala pelos professores e alunos, convém apresentar conceitos de discurso relacionando-os à teoria dos atos de fala.

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo tem um AUDITÓRIO SOCIAL próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso, o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma época bem definidas. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009, p.117)

Bakhtin (2009) mostra que o discurso é também delineado por uma época e pelas ideologias nela propagadas. Sendo assim, o estilo de fala selecionado para ser utilizado em determinado *auditório social* caracteriza o *auditório médio*, onde residem as crenças, ou seja, as representações sociais. Por constituir contexto institucional, associam-se os ritos que ocorrem em sala de aula com a formalidade, convivendo com as ideologias libertadoras de educação advindas das teorias freireanas<sup>9</sup>. Essas teorias, por mais que integrem as representações do professor, são somadas às experiências escolares mais tradicionalistas.

Segundo Bakhtin (2009), todas as manifestações linguísticas são dialógicas. Isso quer dizer que por trás de todas as interações há uma polifonia de vozes, isto é, discursos que são construídos ideologicamente pelas crenças de cada interagente, constituindo concepção materialista da linguagem, ao invés de uma concepção idealista, que vê a língua como um sistema abstrato e desvinculado de questões sociais e culturais.

---

<sup>9</sup> Referente à Paulo Freire. In: *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

Os dados desta pesquisa não permitem afirmar-se que o discurso institucional utilizado nas salas de aula de ensino superior, é mais formal, marcado por relações mais assimétricas, pois, mesmo que os papéis sociais assumidos por professores e alunos possam pressupor essa assimetria, as crenças sobre o que é ser professor e as teorias mais tradicionais misturadas com as mais libertadoras estão presentes no discurso materializado pelo professor.

Em certos momentos, quando é interessante para o professor ou para o aluno marcar uma identidade mais informal, há alternância no discurso, o que resulta em relação mais simétrica, sem a hegemonia do discurso do professor.

### **Excerto 08 – Aula 02: 3º semestre de Pedagogia**

1 19. **Mariamontessori:** eu já vou falar como que vai ser as nossas avaliações agora do  
2 segundo bimestre, nós vamos trabalhar a parte agora do segundo bimestre com os  
3 seminários, como eu havia falado com vocês, no primeiro momento, conhecer a turma, a  
4 gente fez algumas atividades de debate, algumas atividades de apresentação, mas sem o  
5 foco, porque eu queria ver o desenvolvimento da turma e conhecer né, então a partir da  
6 aula de hoje eu já vou direcionar como eu vou querer as atividades, que que é um  
7 seminário, pra que que serve, como ele deve ser preparado, que postura vocês devem ter

Nesse excerto, a professora usou discurso assimétrico revelador do papel social que ela ocupa. Não houve previamente discussão com os alunos se eles iam ou não iam apresentar seminários no segundo bimestre: isso partiu de um planejamento prévio da professora.

Conforme van Dijk (2010b, p. 41) elucidada:

Em um nível elementar, mas fundamental da análise, as relações de poder social manifestam-se, tipicamente, na interação. Desse modo, afirmamos que o grupo A (ou seus membros) possui poder sobre o grupo B (ou seus membros) quando as ações reais ou potenciais de A exercem um controle social sobre B. (...) Em outras palavras, o exercício de poder de A resulta em uma limitação da liberdade social de ação de B.

Sendo assim, por mais que Mariamontessori negocie bastante com os alunos entregas de atividades, conteúdos que são discutidos coletivamente por meio de mesas-redondas mediadas pela professora, é ela quem dá a palavra final, optando por autorizar ou não o

discurso do aluno, por aceitar ou não uma intervenção do aluno, por evidenciar a fala do aluno ou discordar do que ele diz.

### 2.3.1 Concepção de discurso como prática social

A Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, é, consoante Fairclough (1992), uma orientação para os estudos linguísticos que contemplam a análise textual e a teoria social do funcionamento da língua em processos ideológicos e políticos. Esse autor critica os estudos tradicionais da língua por não interpretarem a face discursiva, social e ideológica nela presentes.

Magalhães (1996, p.20) afirma que há uma relação dialética entre as estruturas sociais e os atos de fala.

A noção de discurso como prática social se caracteriza pela relação estabelecida entre as estruturas sociais (papéis, classes, redes, situações, instituições), os valores e crenças, os propósitos, de um lado, e os atos de fala de outro. Tal relação é concebida como dialética, no sentido de que as estruturas sociais determinam os atos linguísticos, mas também podem ser determinados por eles.

Caldas-Courthard (2007, p.31) afirma que utilizar a língua implica escolher o que se vai falar e o que não se vai falar. Sendo assim, nenhum discurso é vazio, imparcial e não pensado, uma vez que sempre há intencionalidade nas trocas verbais. Nesse sentido, o termo *não pensei para falar* é uma inverdade, porque o discurso é a exteriorização de visões de mundo quanto ao gênero, à raça, à classe social que as pessoas possuem e externam por meio de atos de fala.

Consoante essa autora, há tridimensionalidade no discurso: o *texto* (oral ou escrito), a *interação* entre as pessoas que produzem o texto e a *ação social*. Por isso, os significados dos textos produzidos durante a interação constituem também significados sociais.

É preciso destacar a grande contribuição da ADC para a pesquisa sociolinguística. E é por meio das concepções trazidas por essa disciplina que o discurso de sala de aula será analisado neste trabalho como maneira de desvendar as identidades manifestadas por professores e alunos.

### **2.3.2. As contribuições da Análise de Discurso Crítica para os estudos sociointeracionais**

Fairclough (2001) ensina que a análise da conversação coexiste com a análise do discurso, pois esta dá apoio àquela no que tange às ideologias partilhadas e transformadas no curso da interação. Como a proposta da ADC é a intervenção social, apenas olhar para o discurso e interpretá-lo ainda é pouco. pois é preciso contribuir efetivamente para mudanças sociais. Essa concepção vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa: ultrapassar a análise sociolinguística, comprometendo-se com uma abordagem êmica de pesquisa ao ocupar-se em propor reflexões acerca dos paradigmas a respeito da identidade do professor, fazendo com que os colaboradores de pesquisa reflitam sobre suas ações e se tornem conscientes dos efeitos de seus discursos.

O discurso pode ser constituído de proposições implícitas que são subentendidas pelos participantes (numa conversação) e que sustentam a sua coerência. A Sociolinguística Interacional não contempla as implicações ideológicas, mas a ADC, sim. (FAIRCLOUGH, 2001) Assim sendo, ambos os campos de estudo precisam atuar juntos para a interpretação dos significados sociais tecidos na interação.

Por isso, é preciso perceber que os discursos ocorrem em um contexto interacional e, por essa razão, são localizados em contextos sociais. Os participantes da interação, quando se encontram e onde quer que estejam, exercem papéis sociais determinados pelas instituições de que fazem parte. Todavia, o que fará com que as suas identidades estejam em sintonia com o papel social que exercem será o discurso hegemônico construído no contexto da interação.

Se o professor possui esse discurso hegemônico, as identidades serão projetadas em vez de negociadas. Mas, se o professor usa um discurso que demonstra mais simetria e menos poder, é provável que as identidades possam ser negociadas de acordo com o momento da aula e com as intenções dos envolvidos.

### **2.4. A construção discursiva e identitária no estilo de fala do professor**

O estilo mais ou menos formal assumido pelo professor no curso da interação em sala de aula faz com que ele projete ou negocie identidades muito mais diversificadas. Essa escolha é respaldada em estratégias discursivas que envolvem questões de ideologia e poder.

Rech (1996, p.311-312) atesta que

Ao assumir um estilo discursivo, o professor estará sinalizando qual o seu papel social e qual o seu alinhamento de maior ou menor assimetria, com os alunos. Dessa forma, através do seu estilo, ele indica para os alunos qual o quadro que ele quer que predomine nas aulas.

Tradicionalmente, as relações interpessoais em sala de aula são concebidas dentro do quadro de formalidade, que demonstra alinhamento de assimetria do professor com os alunos.

Oliveira (2006, p.29) afirma que as identidades pedagógicas estão orientadas para os valores existentes no passado, por meio de práticas discursivas hierarquizadas com limites e fronteiras bem marcados. Essas objetivam a preservação e a manutenção das tradições.

Ainda que as novas concepções pedagógicas afirmem o contrário, os professores passam por uma crise quando defendem ideologicamente a simetria nas relações e por sofrerem com receio de perder prestígio caso não demonstrem autoridade mediante o estilo de fala marcado pelo discurso de poder. É o que se pode observar no depoimento do professor Rubemalves durante a sessão de visionamento. Ele afirma que o professor perde o controle da aula, uma vez que os alunos começam a confundir a proximidade dele com excesso de liberdade.

Para Cunha (1996), o discurso do professor tende a demonstrar poder, por causa da posição social que ele ocupa em seu espaço de trabalho, utilizando *atos de fala essencialmente ameaçadores à identidade do aluno* (p.231). Mas esse discurso hegemônico pode ser transformado em solidariedade, quando o professor se propõe a dialogar com os alunos:

Por outro lado, é igualmente característica dos sujeitos serem agentes sociais, isto é, criativos, pois a realidade onde atuam não é uniforme, ao contrário, é diversificada e problemática, exigindo que os sujeitos, em seus respectivos papéis, posicionem-se frente às muitas contradições do real. (CUNHA, 1996, p.232)

Além disso, é importante observar as considerações de van Dijk (2010b) a respeito de discurso e poder. O autor mostra que o modo de produção e articulação é controlado por *elites simbólicas* compostas por grupos que exercem poder com base no *capital simbólico*. (BOURDIEU, 1989). Esses grupos, para van Dijk (2010b), possuem relativa liberdade, e, por conseguinte, relativo poder para tomar decisões e postular discursos hegemônicos.

Bourdieu (1989, p. 07-08) afirma que o poder simbólico constitui instrumento de dominação política e religiosa nas sociedades. Quem tem capital simbólico faz parte desse grupo dominante. Sendo assim, é correto afirmar que o professor de ensino detém o capital simbólico do poder. Esse fato irá influenciar na interação face a face com os alunos, pois irá

fazer com que o professor tenha o poder da escolha de uma relação de mais ou menos simetria nas aulas que ele ministra.

Os professores colaboradores desta pesquisa, por mais que evidenciassem, em alguns momentos, simetria e abertura para a negociação de prazos, construção coletiva de conceitos com os alunos, abertura para tirar as dúvidas que iam surgindo no decorrer da aula, sempre detinham o poder da palavra final. Esse é um traço marcante de poder nas identidades projetadas pelo professor. Esse poder irá influenciar na negociação ou na projeção das identidades com os alunos, como será visto no capítulo 04 deste trabalho.

### **2.5. Para fechar a conversa...**

De acordo com os excertos apresentados, não se pode crer que sempre o discurso do professor será o de sujeito e o do aluno será o de assujeitado (excertos 02 e 05). O discurso será pautado de acordo com as ideologias partilhadas, levando-se em conta a capacidade que os seres humanos têm de perceber outras possibilidades de interação que sejam mais produtivas e que permitam o alinhamento com postura mais simétrica de interação.

Em contrapartida, o discurso do professor é dotado de poder e isso fará com que ele determine como serão as identidades em suas aulas: se negociadas ou projetadas. Ainda que os alunos ocupem papel muito importante no processo de negociação, o professor detém o poder para delimitar até quando será mais flexível e quando não estará aberto a negociações.



## CAPÍTULO 3

# CONTEXTO DE PESQUISA: CONEXÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

---

*Sempre que em linguística negligenciamos ou simplesmente deixamos de considerar que existe língua porque existem falantes e que os falantes existem em função de ação que os instam de várias maneiras e em diferentes níveis de exigência a permanecer em relação a alguma coisa e na relação com alguma coisa, a análise sobre linguagem falha de alguma forma, isto é, se torna necessariamente parcial ou incompleta.*

Edwirges Morato (2009, p. 312-313)<sup>10</sup>

### 3.0. Para começar a conversa...

Neste capítulo, serão discutidos os pressupostos teóricos desta pesquisa, além de situar a abordagem que determina a escolha dos métodos utilizados na geração de dados para o estudo.

O paradigma metodológico adotado segue orientações da etnografia, por abranger aspectos de análise da prática de fala em contextos sociais situados e por levar o pesquisador a considerar também o ponto de vista dos colaboradores de pesquisa, configurando-se esse estudo, numa perspectiva êmica.

Por se tratar de pesquisa qualitativa, focalizaram-se os significados das ações sociais em contextos reais. Isso significa que esta pesquisa compromete-se com o estudo da língua em uso.

Assim, há aqui abordagem multidisciplinar, pois os dados foram interpretados a partir de diferentes pontos de vista, trazendo para este estudo uma visão holística, que se valeu de várias contribuições teóricas para responder às perguntas de pesquisa.

Adota-se, então, a utilização do termo *geração de dados*, em vez de *coleta de dados*, pois esses não estavam prontos no local da pesquisa, mas foram construídos no curso das interações gravadas. O termo *colaborador de pesquisa* relaciona-se com a metodologia qualitativa adotada, estabelecendo uma relação mais próxima com o pesquisador e rejeitando

---

<sup>10</sup> Cf. MORATO, E. M. *O interacionismo no campo linguístico*. In: MUSSALIM, F e BENTES, A.C. Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos. São Paulo Cortez, 2009.

o estigma de um observador que em nada interfere na vida dos colaboradores. Ao contrário disso, o pesquisador passa a ter compromisso político e social com a pesquisa e com todos os sujeitos nela envolvidos.

Para a interpretação dos dados, o principal quadro teórico utilizado foi o da Sociolinguística Interacional, servindo-se também da Análise de Discurso Crítica, da Pragmática, da Psicologia Social e da Análise da Conversação como técnica para transcrição de dados. Essa multidisciplinaridade de abordagens e métodos deve-se à necessidade de encontrar respostas em diversas áreas do conhecimento para interpretação que abrangesse diferentes óticas de estudo, visando a melhor compreensão do objeto de pesquisa.

### 3.1 Sociolinguística Interacional

Os estudos de Goffman ([1964] 2002)<sup>11</sup> concebem a linguagem em sua natureza social, sendo necessário estudá-la dentro das práticas sociais numa determinada cultura. Por isso, o trabalho com a sociolinguística interacional objetiva revelar como os interagentes negociam e compartilham significados sociais durante as trocas verbais. Isso requer uma prática de pesquisa voltada para a interpretação dos significados sociais, e não mais para a categorização dos níveis de linguagem de grupos sociais.

Gumperz, em entrevista a Carlo Prevignano (2003, p. 07),<sup>12</sup> sinaliza o interesse numa orientação sociolinguística e pragmática voltada para entender os processos sociais. Isso indica que a Sociolinguística Interacional traz pressupostos teóricos que concebem língua como ação social, como fora afirmado no primeiro capítulo deste trabalho.

A análise linguística, nessa concepção, precisa ser contextualizada, pois os interagentes dão pistas, a todo instante, que devem ser interpretadas pelo pesquisador. Gumperz (2003, p. 08) defende o conceito de pistas de contextualização como sendo pistas linguísticas, verbalizadas ou não, que levam os falantes a negociarem significações durante a interação. As pistas de contextualização são concebidas com os seguintes pressupostos: (a) uma

---

<sup>11</sup> GOFFMAN, E. A situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. Trad. Pedro M. Garcez.

<sup>12</sup> A entrevista pertence à obra: EERDMANS, S. L; PREVIGNANO, C. L. & THIBAUT, P. J. *Language and Interaction. Discussions with John Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

interpretação sempre dependerá do contexto em que os atos de fala ocorrem; e (b) os pressupostos contextuais moldam a interpretação dos interagentes.

A Sociolinguística Interacional, por conseguinte, centra-se numa análise linguística contextualizada, tendo as atividades de fala como material para a sua análise. Nesse sentido, a etnometodologia representa os fundamentos metodológicos adotados pela Sociolinguística Interacional, sendo vista como procedimento interpretativo usado para compreender a interação situada dos atores sociais (THOMAS, 1999, p. 04). Por isso, os pressupostos teóricos que constituem a análise da conversação devem se centrar, para Goffman (1961), numa interação focalizada, pois classificam e analisam os elementos que compõem a interação humana. Morato (2009, p.318) afirma que a interação, e tudo que se relaciona a ela, produz sentido.

O sentido é produção de interação: o outro nos é necessário para sabermos o que estamos a dizer, e mais, para construirmos o sentido daquilo que estamos a dizer. Nesse aspecto é que a interação – enquanto categoria de análise pode ser um elemento de distinção na definição do sentido e capital para a compreensão das tarefas interpretativas.

Nessa citação, a autora revela que há, por trás do estudo da interação humana, o estudo da construção dos sentidos e do processamento mental, que faz o interagente enquadrar-se ou não ao tópico conversacional.

Quando nos perguntamos *Qual é o significado do que está acontecendo aqui?*, estamos tentando nos enquadrar numa interação. Bateson ([1972] 2002, p.97) também assinala que qualquer elocução pode ter significado contrário ao que está explícito no discurso, caso o interagente esteja em enquadre ou *frame*<sup>13</sup> de ironia, brincadeira, provocação, entre outros. O que determina a construção de um dado enquadre são os *esquemas de conhecimento*, os quais representam as expectativas dos interagentes molduradas por um conhecimento anterior (*backgrounds*), que é construído a partir de uma informação pressuposta nem sempre compartilhada por todos. As pessoas identificam os enquadres por meio de *metamensagens* e *pistas linguísticas, paralinguísticas* e outras mais, relacionando-as com conhecimentos prévios.

---

<sup>13</sup> Compreender o conceito de enquadres ou *frames*, como vem sendo tratado pela literatura sobre o assunto, é importante. *Frames* (enquadres), na abordagem de Bateson (1972), in Ribeiro e Garcez (2002), é definido como um conjunto de instruções compreendidas pelos falantes sobre como deverão compreender a mensagem, ajudando-os a compreender o que se diz ou que se faz por meio da fala.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 148) mostra que o foco da metodologia para a Sociolinguística Interacional se direciona para as estratégias que governam o uso que o interagente faz do conhecimento lexical, gramatical, pragmático e sociolinguístico, dando-se relevância às pistas de contextualização, que permitem aos falantes fazer inferências e negociar sentido para as trocas verbais que estabelecem entre si.

Essa autora concebe os estudos sociointeracionais em uma macrosociolinguística, que se ocupa dos estudos da interação humana, refletindo sobre as relações de poder que são inerentes a qualquer instituição social. Por esse motivo é que se torna clara a afirmação de que a Sociolinguística Interacional possui uma agenda de estudos que não a fecha como uma ciência apenas linguística, mas que dialoga produtivamente com a Análise de Discurso Crítica, com a Sociologia, com a Antropologia, com a Pragmática e com a Psicologia Social.

Ao contrário da agenda de pesquisa da Sociolinguística Interacional, a microsociolinguística ocupa-se, prioritariamente, com os estudos de variação e mudança linguísticas. Esses dois modos de estudo da língua não são tão antagônicos ao ponto de um anular o outro, mas são balizados por perspectivas metodológicas diferentes.

### **3.1.1. Análise da Conversação e Etnometodologia**

Os estudos da Análise da Conversação começaram a surgir na década de 1960 com as publicações de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). De acordo com Heritage (1999, p.368-369), a Análise da Conversação, doravante AC, é uma corrente da Etnometodologia que mais se ocupa da ação social, tendo uma abordagem altamente empírica. Consoante esse autor, a AC dirigiu suas investigações para as *ações sociais verdadeiras e particulares e suas sequências organizacionais*.

Marcuschi (2007, p.18) define turno conversacional como aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio. É componente da conversação que indica alternância de fala dos falantes como *condutas ordenadas que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Os pares adjacentes marcam a organização dos turnos, tendo em vista que uma segunda ação ou resposta é resultado dos significados construídos pelo interagente de uma primeira ação ou pergunta.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.43) afirma que todas as práticas comunicativas, inclusive as conversações, são ordenadas, sendo desenvolvidas por meio de esquemas e a partir de três

regras: (1) as que permitem a alternância dos turnos da fala; (2) as que regem a organização estrutural da interação e (3) as que intervêm no nível da relação interpessoal. Todas essas regras *criam para os interagentes um sistema de direitos e deveres*<sup>14</sup>, *portanto, um sistema de expectativas, que podem ser satisfeitas ou contrariadas* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43).

Leite *et.al.*(2010, p. 51)<sup>15</sup> defendem que

a Análise Conversacional parte, em geral, de dados empíricos em situações reais e peca, muitas vezes, pela falta de uma teoria mais ampla do discurso ou do texto que permita o exame dos procedimentos discursivos e de seus efeitos interacionais no quadro de uma organização discursiva mais completa. [...] A falta de uma teoria mais ampla do discurso ou do texto foi uma das críticas feitas à Análise da Conversação, entre outras, [...] o interesse apenas pelas relações sociais “mais miúdas”; a ingenuidade na concepção das relações entre sujeitos; a preocupação com o processo de integração entre falantes, em detrimento do exame sintático dos procedimentos de constituição ou organização textual.

A teoria mais ampla de conversação proposta por esses autores leva em consideração a Etnometodologia, que, segundo Leite *et.al.* (2010, p.54), está ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva e *preocupa-se com as ações humanas nas diferentes culturas. A conversação é vista como prática social mais comum e como a primeira fonte de interação humana.*

Os analistas da conversação que adotam um enfoque da Etnometodologia examinam, além dos elementos da conversação, aspectos sociológicos que se estabelecem no processo interacional. Para isso, é preciso dialogar com outras áreas que ajudem o pesquisador a compreender os significados sociais que estão por trás das conversações.

A Análise da Conversação, *a priori*, ocupava-se dos detalhes organizacionais da conversação mundana que ocorriam em contextos mais informais. Posteriormente, as pesquisas em AC voltaram seus olhares para interações em contextos institucionais como tribunais, consultas médicas e aula. Nesses contextos, as pesquisas foram além dos elementos que compõem a conversação, como pares adjacentes e organização dos turnos

<sup>14</sup> É de Susan Philips (2002, p.29) o conceito de quadro de participação, que corresponde aos direitos e deveres estabelecidos entre os interagentes. Essa autora mostra que, em interações, o falante que detém o turno conversacional ratifica ou não ratifica os falantes com quem pretende estabelecer a conversa.

<sup>15</sup> LEITE, M; Barros, D.L.P; DIAS, A. R.F.& SILVA, L.A. da. A Análise da Conversação no grupo de trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, A. C & LEITE, M.Q. (orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

conversacionais, voltando-se para a investigação de outros aspectos presentes nas interações, tais como: as inferências, as pistas de contextualização, as alternâncias de estilo. Era preciso perceber os significados sociais que estavam por trás da interação.

Por esse motivo é que Maynard & Clayman (1991, p.400) afirmam que o vínculo entre a AC e a Etnometodologia *reside em uma exploração extensiva, fornecida pela AC, com uma propriedade ordenada de expressões indexicais, que fazem parte de sua organização sequencial*<sup>16</sup>. Por isso, Heritage (1999, p. 375-376) afirma que

como a interação institucional é convencionalizada e culturalmente variável, os estudos que investigam são menos interligados do que o trabalho analítico conversacional “puro” de que derivam. No entanto, há uma coerência subjacente de perspectiva que permeia o campo. Isso decorre tanto dos princípios fundamentais do ponto de vista etnometodológico quanto dos modos pelos quais esse ponto de vista é particularizado pelo uso das técnicas de análise da conversação.

Conforme Marcuschi (2007, p.04) a AC surgiu na década de 1960, seguindo a linha da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e preocupou-se, até a década de 1970, com a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Com os estudos de Gumperz, em 1982, a perspectiva de estudo da AC ultrapassa a análise das estruturas da conversação, abrangendo os processos cooperativos presentes na atividade conversacional por meio de pistas paralinguísticas, alternância de código ou estilo, e da escolha lexical ou de expressões formulaicas.

### **3.2. Princípios Etnográficos geradores da pesquisa**

A origem da etnografia se deu por meio dos estudos da Sociologia (Escola de Chicago, 1920/1930) e da Antropologia (Boas, Bateson e Malinowski). O antropólogo anglo-polonês Bronislaw Malinowski publicou em 1922 o livro intitulado *Argonautas do Pacífico Ocidental*, considerada a primeira etnografia. Outro grande nome considerado como precursor da etnografia é o de Franz Boas, que apontava que a cultura é uma unidade integrada, resultado de desenvolvimento histórico peculiar, e que a sua dinâmica está na interação entre os sujeitos na sociedade. Dentre os seus principais trabalhos, pode-se destacar *A mente do homem primitivo* (1938) e *Raça, Linguagem e Cultura* (1940).

---

<sup>16</sup> Tradução feita pela autora do artigo de Douglas W. Maynard e Steven E. Clayman: MAYNARD, D. W & CLAYMAN, S. E. *The Diversity of Ethnomethodology*. In: Ann. Rev. Sociol. 1991. 17: 385-418.

O termo etnografia vem do grego *ethno* – nação, povo e *graphein* – escrever, sendo uma orientação utilizada pelas ciências sociais para a geração de dados de pesquisa de caráter qualitativo.

A etnografia visa à descrição interpretativa da organização social, das atividades de fala, das representações presentes no discurso construído em contexto específico de pesquisa. Para isso, há vários métodos qualitativos que constituem modos de fazer etnografia.

Os métodos qualitativos pressupõem pesquisas socialmente situadas e voltadas para a compreensão, interpretação e explicação das ações sociais que envolvem a língua em uso.

Além disso, as pesquisas qualitativas comprometem-se com a interpretação de dados não por meio de números e dados percentuais expostos por gráficos e tabelas, mas com grande preocupação com o sentido das ações que os seres humanos vão construindo ao longo da interação.

Os estudos culturais surgiram na Inglaterra, na década de 1950, no período pós-guerra e pressupunham que o estudo da sociedade se confundia com o estudo do poder e da divisão de classes. Johnson (2006, p.25) afirma que os lemas dos estudos sociais eram *consciência* e *subjetividade*. A primeira compromete-se com uma análise contextualmente situada e a segunda com a interpretação das ações sociais. Os estudos culturais representam ampla área de pesquisas ligadas às ciências humanas e sociais e integram teoria, metodologia e pesquisa empírica num único paradigma: o interpretativismo.

Por isso, a *etnometodologia* será influenciada *por uma mistura eclética de teorias e perspectivas desenvolvidas pelos estudos culturais* (ATKINSON, 2007, p.273). Como exemplo disso, tem-se correntes teóricas como o marxismo, o estruturalismo, o pós-estruturalismo, o feminismo e o culturalismo.

Conforme Atkinson (2007, p.279), *a linguagem da etnografia é a linguagem da representação*, pois há uma relação social e simbólica nas trocas verbais dos colaboradores. Ele questiona (1) se realmente os etnógrafos representam adequadamente os seus sujeitos de pesquisa e (2) se os seus escritos representam realmente o que aconteceu. Haja vista que a etnografia tem compromisso com a interpretação dos significados das ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É preciso esclarecer que não há etnografia neutra. Por mais que o pesquisador preze pela neutralidade, as leituras que já fez e as representações sociais que tem sobre aquilo que pesquisa irão, de algum modo, influenciar suas análises. Para tanto, no intuito de que a interpretação dos significados sociais não ocorra de modo unilateral, é preciso optar pela

perspectivaêmica, viabilizada por meio de métodos como o grupo focal e o visionamento da pesquisa, que serão detalhados nas seções posteriores.

Isso significa desenvolver visão social estereoscópica (Erickson, 1990), ou seja, o pesquisador precisa ter consciência de seus enquadres interpretativos, que constituem suas culturas e crenças, bem como perceber os enquadres interpretativos de seus colaboradores de pesquisa. (Cf. BORTONI-RICARDO, 2008, p.58)

Partiu-se do paradigma da etnografia por ela possibilitar importante comparação metodológica, *por ser sensível à cultura, ao contexto e à construção conjunta da atividade educacional*. (MERCER, 1998, p.18)

Para Schwandt (2006, p.196-197), a compreensão interpretativa pressupõe a *reflexividade*, ou seja, os enunciados não são apenas algo, eles fazem algo, pois compõem atos de fala que devem ser interpretados pelos pesquisadores, além de compreender a *indexicalidade*, que corresponde à interpretação de palavras ou enunciados no contexto de sua utilização. Para isso, é necessário que o pesquisador seja sensível para observar aspectos não somente linguísticos ou suprasegmentais — como questões gramaticais e prosódicas — mas também os paralinguísticos, a exemplo da cinésica, da proxêmica e de todos os sinais não-verbais.

A respeito da cinésica, pode-se afirmar que seu objeto de estudo são os movimentos do corpo e a convencionalização dos significados desses movimentos (RECTOR & TRINTA, 1986, p.56).

Ainda Rector & Trinta (1956, p. 59) definem proxêmica como a distância social estabelecida entre os interagentes, sendo a mensuração entre o toque e o contato visual configurada pela percepção tátil, olfativa, visual, ou por pistas cinésicas.

### **3.3. Análise de Discurso Crítica (ADC) para uma interpretação crítica dos dados**

Para Resende e Ramalho (2011), a ADC pode ser considerada abordagem teórico-metodológica para os estudos do discurso por auxiliar na interpretação dos aspectos do mundo em caráter qualitativo.

Para isso, o pesquisador que utiliza a ADC como estratégia para a análise crítica dos dados gerados deve levar em conta o processo da pesquisa qualitativa: (1) ontologia, que corresponde às ideologias e crenças do pesquisador que o levam a optar pela realização de estudo interpretativo crítico; (2) epistemologia, que corresponde aos paradigmas nos quais a



pesquisa em ADC pode ser orientada, como o etnográfico e o documental e (3) metodologia, que deve ser múltipla: *O método múltiplo que caracteriza a etnografia reduziu o risco da abordagem unilateral do tema.* (RESENDE e RAMALHO, 2011, p.81). As autoras propõem, assim, abordagem multimetodológica e multidimensional.

Conforme Resende e Ramalho (2001), assim como a pesquisa na perspectiva da Sociolinguística Interacional, a prática de análise do discurso também pressupõe ações do pesquisador voltadas para a *observação participante* (p. 83 e 84), *notas de campo dentro do diário de pesquisa* (p.84) e *grupo focal* (p.84) — que condizem com os métodos utilizados nesta pesquisa, pois nela foram realizadas observação participante e notas de campo, tendo como suporte o diário de pesquisa. Além disso, como será posteriormente apresentado, o grupo focal foi utilizado como modo de analisar as representações sociais presentes no discurso dos colaboradores de pesquisa.

Para Caldas-Couthard (2007), a preocupação central do analista crítico do discurso é relacionar os processos de produção textual com a interpretação da prática social. Para ela, os textos escritos/orais são interativos (autor-leitor) e, por meio da experiência de quem o lê/escreve e escuta/fala, também prospectivos, revelando identidades dos interagentes.

Os discursos operam em contexto interacional e são localizados em contextos sociais. Desse modo, observa-se que a ADC oferece fundamentos teóricos para uma análise que vai além da superfície da fala, detectando crenças e representações dos seres humanos quando interagem entre si.

A respeito dos *dados*, Fairclough (2001, P.276) apresenta a *definição de um projeto* como o primeiro passo para a prática de análise do discurso. Para esse autor, a *análise de discurso deve ser idealmente um empreendimento interdisciplinar*. A concepção de discurso defendida por ele deve ser pautada:

nas propriedades do texto, na produção, na distribuição e no consumo de textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação de textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento das práticas sociais com as relações de poder e nos projetos hegemônicos no nível social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.276)

Depois disso, Fairclough (2001, p. 277) propõe a definição sobre como o *corpus* da pesquisa será gerado. Além disso, o *corpus* deve ser ampliado, segundo ele, por meio de entrevistas. No contexto desta pesquisa, o *corpus* foi ampliado por meio da gravação do grupo focal e do visionamento com os colaboradores de pesquisa.

A *transcrição* é o próximo passo para quem trabalha com interação face a face. Para Fairclough (2001), é um processo difícil, que consome muito tempo do pesquisador. Após a transcrição, vem a *codificação e seleção das amostras do corpus*, que constituem atividades feitas pelo pesquisador como modo de selecionar e classificar as ações sociais observadas.

Van Dijk (2010b, p.11) defende que nos estudos críticos do discurso encontramos a habitual interação entre teoria, métodos de observação, descrição e análise. Por isso, ele afirma que *não existe uma análise de discurso como um método, como também não há “uma” análise social nem “uma” análise cognitiva*. Por conseguinte, os estudos críticos do discurso possuem métodos de estudo bastante diferentes, que serão moldados a partir dos objetivos de cada investigação. A Análise de Discurso Crítica, conforme proposta de Van Dijk, (2010b p.11) possui algumas maneiras de estudar as estruturas e as estratégias da escrita e da fala, dentre elas:

- Análise gramatical (fonológica, sintática, lexical, semântica);
- Análise pragmática dos atos de fala e dos atos comunicativos;
- Análise retórica;
- Análise estilística;
- Análise de estruturas específicas (gênero etc.): narrativa, argumentação, notícias jornalísticas, livros didáticos etc;
- Análise conversacional da fala em interação;
- Análise semiótica de sons, imagens e outras propriedades multimodais do discurso e da interação.

Van Dijk (2010b) enfatiza que é o tipo de pesquisa que definirá quais dos aspectos supramencionados serão mais analisados pelo pesquisador. Pelo caráter etnográfico desta pesquisa, todos os aspectos linguísticos e extralinguísticos relacionados à interação dos colaboradores, incluindo tom de voz, vocabulário, estilo de fala utilizado, pistas suprasegmentais e pistas não-verbais, entre outros aspectos que levem a uma análise crítica do discurso subjacente à fala em interação, servirão como pontos de análise.

### **3.4. Contexto da pesquisa**

Para a constituição do *corpus* desta pesquisa, utilizou-se a observação participante, pois a pesquisadora participou dos eventos de interação em aulas de determinada instituição particular de ensino superior situada no Distrito Federal.

Para compreender o contexto desta pesquisa à luz das teorias que são aqui discutidas, faz-se necessário reconhecer que o contexto só é definido no curso da interação (GUMPERZ, 1982).

Van Dijk (1977) demonstra a importância das teorias da Pragmática para uma análise contextual. A pragmática estuda como a língua é usada pelas pessoas *para seus próprios propósitos e com as suas próprias limitações e concessões* determinadas pelos significados culturalmente construídos (MEY, 2001, p.207).<sup>17</sup> Por isso, a natureza cognitiva dos atos pragmáticos precisa ser levada em conta na interpretação das interações humanas. É no meio social que atos cognitivos se materializam por meio dos atos de fala (VAN DIJK, 1977, p.212). Existem informações que os interagentes possuem que os fazem reagir de forma agressiva ou amigável. Por exemplo, se alguém der uma tapa forte nas costas de outrem. Talvez, conhecer ou não conhecer essa pessoa leve o interagente a escolher uma certa maneira de reagir. Portanto, é o conhecimento prévio (*background*) que o falante possui que dará a ele informações sobre como reagir numa situação dessas.

As informações vêm de vários canais como, por exemplo, propriedades da estrutura do enunciado (base gramatical); recursos paralinguísticos (velocidade, *stress*, prosódia, altura da voz, gestos, expressões faciais, movimentos corporais); contexto de observação; conhecimentos e crenças do interagente; conhecimento sobre qual tipo de interação está acontecendo, baseado no que aconteceu antes do contexto da interação; conhecimentos e crenças derivados de atos de fala anteriores; semântica geral e outros tipos de conhecimento geral de mundo (*frames*). (VAN DIJK, 1977).

Conforme Van Dijk (1977), é necessária a construção de esquemas mentais (*frames*) para a construção da noção de contexto. *Um dos princípios metodológicos que se deve ter em mente é que a noção de contexto é uma abordagem teórica de natureza cognitiva*<sup>18</sup>. (VAN DIJK, 1977, p.217). Fica claro que a posição de Van Dijk acerca de contexto é primeiramente interna/cognitivista para depois ser externa/sociointeracionista. Segundo ele, a compreensão de um ato de fala se dá antes de se produzir um enunciado, e o contexto é processado mentalmente para depois se manifestar socialmente.

As contribuições desse autor são bastante produtivas para a compreensão dos esquemas mentais (pressupostos) que levam a um enquadramento do interagente ao contexto em que a interação acontece, em consonância com o conceito de *frame* postulado por Goffman.

---

<sup>17</sup> Tradução feita pela pesquisadora da obra *Pragmatics: an introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2001.

<sup>18</sup> Tradução feita pela pesquisadora a partir do artigo de Van Dijk: *Context and cognition: Knowledge Frames and Speech compression* In: *Journal of Pragmatics* 1, 1977, 211-232.

Gumperz<sup>19</sup> (1982) por meio da noção das *pistas de contextualização*, defende uma concepção mais social de contexto.

O autor (1982, p. 152) afirma que é na estrutura da superfície das mensagens *que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam a atividade que está ocorrendo*. Essas sinalizações são chamadas pistas de contextualização e devem ser estudadas relacionadas ao contexto, e não de forma abstrata.

As ideias de Gumperz e de Van Dijk se complementam quando o primeiro afirma serem as inferências conversacionais que os interagentes vão fazendo que geram compreensão sobre as trocas verbais. Porém, é necessário sinalizar que Van Dijk entende que as pressuposições são muito mais realizadas por questões cognitivas do que sociais.

Seria possível a existência de vários contextos num único ambiente de interação? Os dados gerados demonstram que sim, que o contexto realmente se atualiza no decorrer da interação (excertos 01-08).

Assim, a noção de contexto no campo de estudo da Sociolinguística Interacional é concebida de forma dinâmica, passivo de mudança no curso da interação, o que pode ser observado nos dados gerados que compõem o *corpus* deste trabalho.

### **3.5. Participantes Colaboradores: professores e alunos**

Para a realização desta pesquisa, foram escolhidos 04 (quatro) professores colaboradores de uma faculdade particular situada em uma região administrativa do Distrito Federal. A escolha desses professores se deu por conta da pesquisa-piloto feita antes do início deste trabalho. A pesquisadora gravou aulas do curso de pedagogia e registrou em notas de campo que, neste curso, a informalidade aparecia muito mais do que se imaginava, pois em contextos institucionais nos quais os papéis sociais são bem claros, pensava-se que a formalidade iria predominar. Sendo assim, optou-se por gravar aulas também no curso de Letras para perceber se a informalidade nesse curso se manifestava de forma produtiva durante a aula da disciplina Teoria Literária (aula 05). Foi escolhido também o curso de Computação em dois contextos: primeiro em uma aula da disciplina Educação a Distância (aula 03), disciplina mais discursiva, e o segundo na disciplina Lógica de Programação (aula

---

<sup>19</sup> Retirado do trabalho de John J. Gumperz: *Convenções de contextualização*, traduzido por José Luiz Meurer e Viviane Heberle In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p.149-182

04), área muito teórica e com conceitos bem abstratos. Pensava-se em encontrar mais formalidade nessa aula.

A escolha do quantitativo de 04 (quatro) professores tem por base a extensão desta pesquisa. Esse número de professores permitiu que a pesquisadora, dentro do tempo destinado à pesquisa, pudesse concretizar os objetivos delimitados no projeto.

Os professores colaboradores assinaram o termo de livre esclarecimento/ termo de cessão de imagem e ciência. Além disso, a pesquisadora evidenciou para todos eles que a gravação completa dos dados estava respaldada na autorização do Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

Todos os professores revelaram já possuir experiência em sala de aula, sendo que alguns já haviam sido professores em outros níveis de ensino.

A escolha dos cursos a serem pesquisados partiu da crença da autora sobre o uso de estilo mais formal em alguns cursos e menos formal em outros. A princípio, a pesquisadora imaginou que no curso de Letras e no de Pedagogia, por serem estudadas teorias mais voltadas às ciências humanas, as aulas seriam mais dialogadas, dando mais espaço ao estilo informal do que ao formal. Diferentemente, pensou-se que no curso de Computação, por predominarem aulas de cálculo e de lógica de programação, o estilo de fala mais formal seria mais recorrente.

Os dados gerados levaram a reflexões importantíssimas sobre como o estilo de fala é escolhido pelo professor e revelaram que a escolha por mais ou menos formalidade na fala perpassa a noção do perfil acadêmico dos cursos de Letras, de Pedagogia e de Computação.

As aulas gravadas de Rubemalves e de Magdassoares foram no curso de Computação; já as aulas gravadas da colaboradora Mariamontessori foram no curso de Pedagogia; a colaboradora Emíliaferreiro era professora do curso de Letras.

Todas as observações foram feitas nos terceiros semestres dos cursos selecionados, mas não houve qualquer intencionalidade da pesquisadora quanto ao semestre. O que ocorreu foi apenas uma coincidência.

Os alunos colaboradores desta pesquisa também assinaram o termo de livre esclarecimento e estavam cientes dos objetivos da pesquisa. Além disso, assinaram o termo de cessão de imagem, conforme os requisitos exigidos pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

Participaram 16 (dezesesseis) alunos do curso de Computação nesta pesquisa; já o número de alunos colaboradores do 3º semestre de Pedagogia foram 23 (vinte e três) e, por último, 12 (doze) alunos do curso de Letras.

Grande parte dos alunos já conhecia a colaboradora de pesquisa, que ministra aulas na instituição em questão. Isso foi um ponto positivo que os deixou mais à vontade com a presença da filmadora.

É preciso lembrar que a colaboração dos alunos ajudou a pesquisadora a desvendar muitas facetas das identidades negociadas e projetadas pelo professor, por serem agentes fundamentais na interação face a face em sala de aula. Desse modo, mesmo considerando que o foco desta pesquisa seja o estudo das identidades negociadas em sala de aula por meio do estilo de fala dos professores, o estilo de fala dos alunos e o modo como eles se relacionam e fazem negociações com os seus professores é de grande importância para a percepção dos significados compartilhados pelos agentes do processo interacional na sala de aula.

### **3.6. Geração de dados como constituição do *Corpus* de Pesquisa**

O trabalho realizado na ótica da etnografia pressupõe que os dados não estão prontos quando o pesquisador vai a campo, pois quando se trabalha com interação entre seres humanos, é no contexto interacional que os dados vão sendo gerados. Por isso, este trabalho foi iniciado por meio de perguntas de pesquisa e não por hipóteses. Optou-se por questões de pesquisa exatamente por considerar-se que essas seriam respondidas nos contextos estudados.

#### **3.6.1 Observação Participante e Notas de Campo**

A observação participante constitui metodologia que objetiva investigar, experimentar e representar o cotidiano e os processos sociais em campo e também descrever o contexto de pesquisa estudado. (EMERSON, FRETZ & SHAW, 2007, p. 353).

Para a realização da observação participante, é necessária, consoante Emerson, Fretz & Shaw (2007), a construção de notas de campo pelo pesquisador. São elas que retratam as experiências vividas, as primeiras impressões do pesquisador com os dados gerados e a sua incursão com a teoria já pesquisada, relacionando-a ao que ele observa no momento em que está em campo.

Emerson, Fretz & Shaw (2007) lembram que o pesquisador deve estar consciente das consequências de se tomar notas de campo. Isso foi bem relevante nesta pesquisa, pois os alunos e alguns professores ficavam apreensivos quando a pesquisadora fazia anotações. Inclusive, um dos professores colaboradores, durante a geração de dados, aproximou-se da pesquisadora e ficou observando o que estava sendo anotado, fazendo perguntas, em seguida, sobre os objetivos da pesquisa. Desse modo, os autores sinalizam que os pesquisadores precisam ter habilidades interacionais para que situações como essa não os façam deixar de tomar as notas de campo.

### **3.6.2. Constituição do *Corpus* da Pesquisa**

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por meio de gravação em vídeo, convertido em arquivo no formato *mpg*. O total do *corpus* que integra esta pesquisa é de 540 minutos e 22 segundos de gravação, o que corresponde a um total de 09 horas, 01 minuto e 02 segundos. A gravação das 05 (cinco) aulas corresponde a 08 horas, 42 minutos e 08 segundos; e a do grupo focal, a 18 minutos e 54 segundos. Além disso, foi gravado apenas o áudio das sessões de visionamento, num total de 25 minutos.

As imagens gravadas foram transcritas, dando origem a protocolos interacionais correspondentes às 05 (cinco) aulas gravadas e a uma sessão de grupo focal. Foram escolhidas normas de transcrição conforme constam em Gumperz (1982a e 1982b)<sup>20</sup> e em Marcuschi (2007) por sistematizarem os sinais linguísticos, suprasegmentais e extralinguísticos que constituem o total do *corpus* obtido.

### **3.6.3. Dados Visuais na Pesquisa Qualitativa**

Conforme Banks (2009), as imagens revelam conhecimentos sociológicos que não são tão acessíveis por outros meios. Além disso, esse autor amplia o conceito de dados visuais ao afirmar que todos os tipos de imagens, sejam elas fotografias, desenhos, filmes, gravações, são úteis e devem ser utilizados em conformidade com os objetivos do pesquisador.

---

<sup>20</sup> É preciso citar as normas de Gumperz (1982a e 1982b) por serem uma referência maior nos estudos sociolinguísticos interacionais. Por conseguinte, a convenção de transcrição deste trabalho é norteadada por esse autor, bem como por Marcuschi (2007).

Para esta pesquisa, a ideia de gerar dados visuais foi concebida a partir do instante em que se optou por utilizar métodos qualitativos, tendo em vista que a perspectiva etnográfica visa ao estudo das ações e atitudes dos seres humanos quando estão interagindo. Como se objetiva ir muito além das questões meramente linguísticas, ter acesso à imagem das aulas facilitaria a análise de dados, pois os gestos, expressões faciais, proxêmica, movimentos cinésico-corporais constituem pistas extralinguísticas de grande valia para investigar a negociação das identidades nos contextos filmados.

Banks (2009) defende a pesquisa etnometodológica voltada para a interpretação dos significados sociais e que reconheça a importância da semiótica na análise de imagens, mas afirma que essa análise preocupa-se apenas com o nível da conotação, ou seja, com o significado em si mesmo. Sendo assim, ele propõe dois conceitos de significado: o de significado *manifesto* e o *latente*. O primeiro busca significados apenas no que se vê, e o segundo busca interpretar os significados culturais por meio da *reflexividade*, que, consoante Thomas (1999) é uma característica constante nas práticas interacionais, pois os interagentes descrevem e partilham conhecimentos no momento da interação. Isso também se aplica ao pesquisador, que compartilha as práticas sociais do contexto que está estudando. Optou-se, portanto, por trabalhar com a noção de *significado latente* no momento da interpretação das imagens.

A decisão de trabalhar com imagens exige do pesquisador preocupação maior com questões referentes à ética da pesquisa. Por isso, foi preciso que, antes de iniciar as gravações no campo, a pesquisadora submetesse o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília. Toda a documentação foi enviada e avaliada pelo Colegiado, sendo aprovada com base na resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa com seres humanos.

### **3.7. Em defesa de uma perspectiva ética**

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa não foram interpretados unicamente sob a ótica da pesquisadora, o que constituiria uma perspectiva ética de pesquisa. O olhar da pesquisadora foi compartilhado com o olhar dos colaboradores de pesquisa no intuito de evitar que os resultados da pesquisa se limitassem a uma só perspectiva de análise.

Serão apresentadas, também, as contribuições do grupo focal e das sessões de visionamento para a triangulação dos dados.



### 3.7.1. Grupo Focal

O grupo focal constitui método muito produtivo de pesquisa qualitativa, por possibilitar a perspectiva êmica, ou seja, não limitando a pesquisa, tão somente, à visão do pesquisador, mas optando por escutar os colaboradores de pesquisa no que tange às suas representações sociais e crenças a respeito de como se veem como professores do ensino superior e como acham que são vistos pelos alunos.

A utilização de mais de um método de pesquisa qualitativa propicia a triangulação dos dados gerados: não se interpreta dados apenas pelas teorias e crenças do pesquisador. Entra aí um terceiro elemento: a visão dos colaboradores de pesquisa.

A reunião e a comparação de todos esses dados farão com que o pesquisador tenha mais recursos para *construir e validar a sua teoria*. (BORTONI-RICARDO, 2006, p.61)

Segundo Barbour (2009, p. 54 e p.65), *os grupos focais se encaixam nos paradigmas gerais da pesquisa qualitativa*, pois proporcionam *insights* dos processos em vez de resultados. Portanto, o momento do grupo focal foi bastante importante, pois permitiu que a pesquisadora pudesse comparar as suas interpretações a respeito das identidades projetadas pelos professores nas aulas gravadas com o que esses manifestaram sobre como se viam e como achavam que eram vistos pelos alunos.

Consoante Barbour (2009, p.44), os grupos focais encorajam e dão aos colaboradores permissão para falar sobre questões normalmente não levantadas, principalmente se *os grupos forem convocados para refletir sobre algum atributo ou experiência*. Registre-se que os colaboradores de pesquisa relataram nunca ter parado, até então, para refletir sobre como eles achavam que eram vistos pelos alunos. Isso indica que a realização do grupo focal constituiu momento de reflexão tanto para o pesquisador quanto para os seus colaboradores, conferindo alto grau de reflexividade sobre as ações empreendidas durante a pesquisa.

Barbour (2009, p. 55) assevera que na análise da interação grupal *é importante examinar as vozes individuais da discussão*. Essa afirmativa muito ajudou a analisar os dados gerados durante a discussão do grupo, pois cada professor possui percepção e crença a respeito das identidades projetadas ou negociadas por eles.

Durante a realização do grupo focal deste trabalho, estava confirmada a presença dos 04 (quatro) professores colaboradores, porém a professora Magdassoares não pôde comparecer, pois surgiram atividades acadêmicas que a impediram de se fazer presente no evento. Mesmo

com a ausência de um dos colaboradores, o grupo focal foi realizado em respeito ao tempo disponibilizado pelos outros colaboradores.

Foram definidos previamente pela pesquisadora alguns tópicos a serem discutidos durante o grupo focal:

- 1) Vocês acham que o estilo mais formal ou mais informal vai depender do momento da aula?
- 2) Em que momentos da aula vocês utilizam um estilo de fala mais formal?
- 3) E mais informal?
- 4) Como vocês gostariam de ser vistos pelos seus alunos?
- 5) Como vocês acham que eles os veem?
- 6) Identifiquem em qual (is) do(s) tipo(s) de identidade vocês mais se veem:
  - a) Professor rígido;
  - b) Professor flexível;
  - c) Professor competente;
  - d) Professor exigente.
- 7) Qual é o estilo de fala adotado em cada uma dessas identidades que vocês escolheram?

A definição desses tópicos foi pensada de modo que a pesquisadora não introduzisse nenhuma teoria a respeito do tema da pesquisa que pudesse influenciar as respostas dadas pelos colaboradores. Além disso, a pesquisadora agiu de modo que pudesse assumir, naquele momento, o papel de moderadora da discussão. Sobre isso, Barbour (2009, p. 21) explicita:

O estímulo ativo à interação do grupo está relacionado, obviamente, a conduzir a discussão do grupo focal e a garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador ou “moderador”.

Portanto, o pesquisador precisa ser, durante o grupo focal, um moderador, que delinea e estimula a discussão, evitando dar o seu ponto de vista e usar termos muito técnicos para os tópicos de discussão.

### **3.7.2. Interpretação dos dados pelos colaboradores na hora do visionamento**

O visionamento corresponde a um momento que culmina com o processo de triangulação dos dados do trabalho. Escutar como os colaboradores interpretam algumas ações suas pode levar o pesquisador a direcionar novo olhar à interpretação de dados.

Foram marcadas três sessões de visionamento com três dos quatro colaboradores de pesquisa. Uma colaboradora não pôde participar da sessão de visionamento, pois passou por um grave problema de saúde que a impedia de falar com a pesquisadora.

No momento do visionamento, a pesquisadora levou os vídeos para que os colaboradores assistissem a alguns fragmentos, levando-os à interpretação de algumas de suas ações.

A pesquisadora fez perguntas pontuais a respeito de como os professores se viam no momento indicado da filmagem: se mais ou menos formais, e por que se viam daquele jeito. Foram discutidos também os significados que estavam por trás de algumas ações dos professores.

As respostas dos colaboradores de pesquisa foram muito produtivas e ajudaram a pesquisadora a analisar os dados.

### **3.8. Para fechar a conversa...**

Essa pesquisa configura-se dentro de uma abordagem qualitativa e teve como principais fundamentos teóricos a Sociolinguística Interacional, a Análise de Discurso Crítica, a Sociologia e a Psicologia Social.

Esses fundamentos se harmonizam com a perspectiva da Etnografia, que estuda as ações sociais dos sujeitos; da Análise da Conversação, que oferece estudos sobre aspectos que compõem a conversação; da Etnometodologia, a qual busca os significados sociais imbuídos nos atos de fala.

Na geração dos dados que serão analisados no capítulo seguinte, foi realizada a observação participante com gravação de imagens das 05 (cinco) aulas. A utilização das notas de campo constituiu ferramenta produtiva em que constam as percepções da pesquisadora no momento em que os dados estavam sendo gravados.

Outros métodos utilizados para a geração dos dados foram o grupo focal e o visionamento da pesquisa. Essas metodologias qualitativas levam à ampliação da análise dos dados, que não são vistos apenas sob a ótica da pesquisadora, compreendendo uma soma de visões dos teóricos que fundamentam o trabalho, da pesquisadora e dos colaboradores.

O trabalho científico, feito na égide etnográfica, favorece a adoção de uma multiplicidade de métodos, o que permite ao pesquisador realizar a triangulação dos dados.

Com isso, o processo de interpretação se torna muito mais aberto à perspectiva do colaborador de pesquisa.

Essa perspectiva leva o pesquisador a uma relação mais próxima com o seu colaborador, que passa a ter papel atuante na interpretação dos dados e na discussão dos resultados de pesquisa. Tal abordagem marca as relações entre pesquisador e colaborador, conferindo à pesquisa um viés muito mais colaborativo do que explorador.

## CAPÍTULO 4

### AS IDENTIDADES DO DOCENTE: DISCURSOS DE MUITOS “EUS”

---

*A construção de processos identitários processa-se no plano das relações sociais, uma vez que o indivíduo torna-se consciente de si mesmo no processo de tornar-se consciente dos outros.*

*(OLIVEIRA, 2006)<sup>21</sup>*

#### **4.0. Para começar a conversa...**

Nesta seção, serão apresentados os dados gerados no contexto da pesquisa e analisados sob a ótica das teorias discutidas no capítulo 03.

Primeiramente, serão apresentados os dados gerados, tanto nas aulas gravadas, como no grupo focal e no visionamento, no que tange à escolha do estilo de fala mais ou menos formal na interação com os alunos. A escolha de determinado estilo está relacionada à projeção ou à negociação de identidades dos professores no curso da interação em sala de aula.

Os muitos *eus* dos professores são contrapostos com os muitos *eus* dos alunos, e as trocas verbais e não-verbais ocorridas durante as aulas gravadas contribuiram para a revelação de algumas identidades que foram postas na discussão feita no grupo focal e reconhecidas por meio da reflexão feita com os docentes.

Posteriormente, serão apresentadas algumas identidades projetadas em sala de aula e refletidas pelos docentes no grupo focal e durante as seções de visionamento. Essas identidades revelam uma relação intrínseca com o estilo de fala adotado pelos professores.

A investigação das identidades dos professores levou à nomeação daquelas detectadas pela pesquisadora na análise dos dados que serão apresentados no curso deste capítulo. Tais classificações não pretendem estabelecer nomenclaturas de modo categórico, mas constituem um modo de organizar os resultados obtidos nesta pesquisa.

---

<sup>21</sup> OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e Construções de Identidades Pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: CORACINI, M.J; GRIGOLETO, M & MAGALHÃES, I. *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

#### 4.1. Discutindo estilo de fala e identidades projetadas

Na concepção estruturalista de Ferdinand de Saussure (1916), a dicotomia *langue* e *parole* reserva a fala como materialização da língua. Nessa concepção, a língua (*langue*) é, em si mesma, sistemática e social, devendo ser objeto de estudo dos linguistas.

Os sociolinguistas priorizaram o uso da fala, focalizando a construção social desse processo. As análises em foco permitiram a compreensão da fala do professor como construída não somente por um *eu*, mas por vários *eus*, tecidos por meio da interação social e construídos pela soma: *self* mais os outros.

Os estudos críticos do discurso, o concebem como forma de prática social, e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Sendo assim, o discurso é: (1) um modo de ação, uma forma pela qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, (2) um modo de representação e (3) moldado e restringido pela significação social. (FAIRCLOUGH, 2001, p.90-91)

Coupland (2007, p.58) ensina que o estudo do estilo vai além da concepção dos objetivos do discurso, estando relacionado às relações sociais, às partilhas de significado, ao entendimento mútuo e ao engajamento com os outros. Desse modo, optar por utilizar um estilo de fala mais formal, por exemplo, pode se relacionar à escolha do professor por um momento mais teórico e expositivo da aula. Em contrapartida, o estilo de fala informal poderá estar relacionado à necessidade de o professor se alinhar à turma, chamando a atenção dos alunos para o que ele precisa falar, de acordo com o que os professores relataram no grupo focal e no visionamento.

Ademais, o estilo de fala assumido pelo professor, sendo mais ou menos formal, fará parte do discurso dele, já que este trabalho considera a fala como uma atividade social na qual as representações são exteriorizadas.

Foi percebido, na análise dos dados gerados, que a adoção de um estilo de fala mais ou menos formal acontece por questões contextuais, que se atualizam a cada instante da interação. Essa afirmação é embasada na afirmação de Coupland (2007, p.59), que defende a dependência *contextual* da variação no estilo de fala.

Essas variações estão bastante relacionadas também às estratégias de envolvimento construídas pelos professores para facilitar aprendizagem. (BRANDÃO, 2005)

Sendo assim, a escolha por um estilo mais ou menos formal se refere a ações estratégicas que os interagentes possuem para modelar seus estilos, alinhando-os aos diferentes interagentes, ao tópico conversacional e ao contexto situacional. (COUPLAND, 2007, p. 60-61)

A professora Mariamontessori percebe, durante a sessão de visionamento, que assume uma postura menos formal quando quer *exemplificar coisas da realidade* para se fazer mais clara aos alunos em relação ao conteúdo.

Isso realmente foi percebido nas aulas dessa professora, conforme é verificado no excerto abaixo:

### **Excerto 09 – Aula 02: 3º semestre de Pedagogia**

1 24. **Mariamontessori:** Muito bem. Lembrando que nós vamos realizar um trabalho grandioso  
 2 aqui na sala que vai envolver toda a turma e esse trabalho que vai envolver toda a turma ele vai  
 3 ser parcelado, mas é.. cada grupo vai ter a responsabilidade de entre aspas aí “abrir ala” pra que o  
 4 outro grupo entre e complemente a ideia porque os assuntos tem uma ordem né, uma sequência  
 5 lógica, então é importante que o grupo numero 01 seja esclarecedor para que o grupo número 02  
 6 complemente essa ideia, abordando dentro do tema dele.. olha a responsabilidade.. é interessante  
 7 essa colocação que ela fez que essa partilha de material né, durante muito tempo aconteceu isso  
 8 né, eu faço os cartazes, eu faço isso, a eu vou ler, eu fico com a parte “A”, você com a parte “B”,  
 9 mas esse fica com a parte “A” ou com a parte “B”.. muitas vezes na hora da apresentação eles  
 10 não se encaixavam.. um falava de uma coisa e o outro de outra, então é necessário, é primordial  
 11 que se tenha essa interação.. **é um exemplo disso que marcou bastante foi no ensino médio,**  
 12 **que eu tinha uma professora de matemática,** que no quarto bimestre, ela dividiu toda a turma  
 13 em grupo para nós ministrarmos a aula de matemática, então ela distribuiu o conteúdo, esse  
 14 conteúdo distribuído por grupos era dividido por tópicos e o grupo tinha que estudar todo o  
 15 conteúdo. No dia da apresentação, ela chamava o grupo e sorteava o tema que você ia apresentar,  
 16 então nós tínhamos a responsabilidade de saber o conteúdo, eu não podia saber só ( ) do conteúdo  
 17 e olha que era matemática, então era sorteada na hora, **então o grupo deveria estar integrado**  
 18 **que eu poderia receber qualquer parte do tema, eu tinha que saber o conteúdo, para**  
 19 **apresentar esse conteúdo, o grupo ele tinha essa responsabilidade de ajuda mútua,** a gente  
 20 tem que entender que o trabalho em equipe não é que, quando, por exemplo, a A<sup>22</sup>. for falar a  
 21 parte dela, a T. não possa ajudar, ela.

<sup>22</sup> Optou-se por utilizar apenas a letra inicial do nome dos alunos colaboradores no intuito de preservar suas identidades.

Nas expressões em destaque, a professora narra exemplos de sua vida escolar para explicar aos alunos sobre a importância de se saber trabalhar em grupo. Essas narrativas, que parecem fugir do tópico da conversação, pelo contrário, constituem estratégias usadas pela professora, percebidas pela pesquisadora e confirmadas durante o visionamento, para gerar compreensão nos alunos a respeito do tema em discussão.

Durante a sessão de visionamento, ao ser questionada a respeito de quais momentos dos vídeos ela se via mais formal, Mariamontessori afirmou que precisa ser formal quando tem que direcionar/controlar a aula. Essa constitui pista bastante interessante, pois revela que a formalidade está relacionada ao controle da aula por essa professora, pois ela se vê como agente, dentro do contexto interacional, responsável por direcionar a aula, reflexo de seu papel social.

Na aula da professora Emíliaferreiro, foi observado que a formalidade e a informalidade se situam em linhas muito mais tênues do que a pesquisadora pensava. Foi necessário debruçar-se no *corpus* gerado na aula 05 para conseguir perceber quando a professora era mais formal e quando diminuía o grau de formalidade.

A realização de marcadores conversacionais tais como *né, não é gente?, tá?*<sup>23</sup> revelaram uma prosódia que levava à percepção de que a professora precisava de um retorno dos alunos para que não ficasse sozinha em seu discurso. Esses marcadores verbais também eram dotados de sinais suprasegmentais, pois eram carregados de hesitações percebidas no tom de voz da professora.

Além dos marcadores verbais e suprasegmentais, a professora, na maioria das vezes, ao final do seu turno, dava risos leves, o que, para a pesquisadora, revelava o desejo de compartilhar experiências com os alunos, que não estavam se envolvendo no começo da aula. Sobre isso, Coupland (2007, p.60), apoiado nas teorias de Allan Bell sobre o *design* da audiência, afirma que os falantes modelam seus estilos de fala em resposta à audiência, ou seja, aos demais interagentes envolvidos.

---

<sup>23</sup> Marcuschi (2001, p.61-62) afirma que os marcadores conversacionais podem ser classificados em três tipos (a) verbais, (b) não-verbais e (c) suprasegmentais. Eles podem operar como *iniciadores* ou *finalizadores* de turno conversacional ou unidade comunicativa (os elementos lexicais e paralexiais presentes na frase formada pela fala do interagente). Na aula em questão, a professora Emíliaferreiro utiliza os marcadores *verbais, não-verbais* e *suprasegmentais* como finalizadores, bem como iniciadores de seus turnos conversacionais.



### Excerto 10 – Aula 05: 3º semestre de Letras

1 14. **Emíliaferreiro:** Redondilhas maior. Sete sílabas, cada verso. Mas aí foi modificado,  
 2 **né.** E a versão hoje é de decassílabos ou ( ), **tá?** E foi o que observamos e analisamos  
 3 aqui “a um poeta” e “( )”. “A um poeta” é um soneto *de...* Olavo Bilac ((não obtendo a  
 4 resposta dos alunos, a professora mesmo fala)). **e “( )”...** ((a professora olha para os  
 5 alunos esperando uma resposta, mas sem obtê-la ela dá uma risada descontraída e dá a  
 6 resposta)) Oswald de Andrade. Perdão.. Carlos Drummond de Andrade. Veja que..  
 7 praticamente.. “( )” é como se fosse uma resposta ao primeiro soneto, que é “A um  
 8 Poeta”, **né.** O que diz, assim, o que precisamos observar quando nós analisamos um  
 9 poema ( ). Antes de a gente trabalhar a formalidade desse poema, a parte estrutural, da  
 10 estrutura formal, a gente precisa antes, até pra facilitar o nosso entendimento em relação  
 11 à interpretação desse poema, a gente precisa **tá observando o quê?** ((Pausa: a professora  
 12 espera as respostas dos alunos, mas elas não vêm))

Nesse excerto, a professora usa os marcadores conversacionais verbais nas linhas 02 e 08, além de utilizar as pausas, que constituem marcadores conversacionais não-verbais nas linhas 04 e 11 para tentar maior aproximação com os alunos, que não estavam tão envolvidos na aula naquele momento. Todos os marcadores constituem pistas que indicam, naquele momento da aula, mais informalidade.

Além dessas pistas, as imagens gravadas mostraram que o modo como a professora se posiciona na sala, ou seja, a proxêmica que estabelece com os alunos, indica mais ou menos formalidade. Portanto, quando a professora se volta para o quadro para fazer a escansão dos versos, assume estilo mais formal sinalizado na explicação técnica do tópico da aula. Todavia, quando se volta para os alunos para fazer perguntas, tirar dúvidas ou corrigir exercícios, a informalidade marca mais a fala da professora por meio da utilização de certos marcadores conversacionais. (excerto 10, linhas 2 e 8)

### Excerto 11 – Aula 05: 3º semestre de Letras

- 1 87. **Emíliaferreiro:** 1, 2, 3, 4, 5. Aqui tem uma redondilha menor.  
 2 88. **Emíliaferreiro:** e aqui vamos aqui “todas as palavras sobre os”.. aqui faz  
 3 elisão.. “barbarismos univerSAIS”, não uniVERsais então tônica **né**, vamos aqui, daí  
 4 deu quantas?  
 5 89. **Aluna:** acertei até que fim.

Quando Emíliaferreiro volta-se para o quadro fazendo a afirmação presente no turno conversacional da linha 01, a formalidade aumenta, mas não permanece única nos turnos da professora. Isso fica evidenciado nas linhas 02, 03 e 04, nas quais a professora continua usando marcadores conversacionais informais ao buscar maior interação com a turma.

O professor Rubemalves pareceu manter, em grande parte da sua aula, discurso mais formal. Durante a sessão de visionamento, ele confirmou ser mais formal no primeiro momento da aula. Quando ele corrigiu exercícios, lembrou o que fora visto na aula anterior e introduziu um novo conteúdo. Segundo o professor, no segundo momento da aula houve mais informalidade, pois seria, para ele, a hora de tirar as dúvidas a respeito do assunto.

Rubemalves afirma que, para os alunos entenderem o conteúdo, ele precisa ser mais informal, oferecendo exemplos reais do dia a dia e dando uma *descontraída* e uma *relaxada*, conforme palavras desse colaborador. Como a disciplina dele é a parte mais abstrata do curso — lógica de programação — o professor precisa criar, de alguma forma, um *ponto de referência* para que os alunos possam relacionar aquilo que eles estão aprendendo com aquilo que eles já conhecem.

### Excerto 12 – Aula 04: 3º semestre de Computação

11. **Rubemalves:** /.../ Porque quando for digitado o valor zero, a estrutura para de repetir e aí nós vamos dar os resultados do programa, tá bom? Comando de entrada, né, e a mensagem pro usuário saber o que tem que fazer. (o professor digita vários comandos, que são projetados)... tá bom, então nesse momento aí sig tá servindo pra verificar em quem foi o voto, certo? Então, independente do que o usuário tiver digitado ali, você tem duas verificações a fazer, se o candidato escolheu o Lula ou se ele escolheu o João, tudo bem? Pra fazer isso, vamos usar estrutura de decisão, né, se o conteúdo de cima for igual a onze, então o mesmo fim, e aí, nesse momento, já sei quem votou no João, o que que nós temos que fazer? Contabilizar o voto do João, não é isso? Então vai ser o quê? cj.
12. Aluno: eu usei diferente professor, ( ) o meu é diferente ( ).
13. Rubemalves: sem problemas, o nome da variável depende do programador.
14. Aluno: ( ).
15. **Rubemalves:** tá, então você usou mais uma variável pra fazer o controle.. não tem problema tá, a diferença aqui é que eu vou usar uma variável pra fazer dois papeis diferentes dentro do mesmo programa.. só que eu diminui uma variável, eu vou fazer dessa forma, depois eu vou alterar, **tá**? Então, *cj* ( ) *cj* mais um só vai entrar aqui quando?

16 Quando isso aqui tiver verdadeiro. Então, isso aqui é única e exclusivamente pra saber **se**  
 17 **o voto foi para o João**, agora nós vamos fazer aqui a mesma coisa pra saber se *cj* for  
 18 igual a treze, se for igual a treze é pra lançar *cl* que é a variável de quem? **Do Lula** /.../

O professor já partiu do pressuposto de que era preciso levar situações reais para que os alunos aprendessem a lógica de programação, por isso apresenta nomes usuais como Lula e João (linhas 06, 08, 09, 19 e 20). Essa estratégia, segundo o professor, leva os alunos ao *real*, auxiliando no entendimento deles.

Além disso, Rubemalves utiliza a mesma estratégia de Emíliaferreiro, quando utiliza os marcadores conversacionais: *tá bom* (linha 01), *né* (linhas 01 e 07), *tá* (linhas 14 e 17), *tá bom* (linhas 02 e 07), *certo* (linha 05), *tudo bem?* (linha 07), *não é isso?* (linha 09). Eles evidenciam a estratégia verbal de o professor verificar se está tudo bem e se os alunos estão compreendendo.

A professora Magdassoares mantém discurso mais formal em sua aula. Como ocorreu momento de entrega de notas e de conversa sobre o trabalho que os alunos iriam desenvolver, não houve registro de exemplos reais de vida como ocorreu nas aulas de Mariamontessori e Rubemalves. A professora em tela entrega os trabalhos, permite a aproximação dos alunos enquanto está sentada à mesa, porém, é evidente a sua postura mais formal. O olhar dela, quando um aluno perguntava algo ou solicitava alguma negociação de prazos ou o aceite de trabalhos manuscritos, voltava-se ao aluno somente quando ele falava, mas, na hora da resposta, ela abaixava o olhar. Isso constitui pista muito importante, pois levou o aluno a fazer a inferência de que ela não estava aberta à negociação e de que não adiantaria insistir.

No decorrer da aula, nos momentos em que a professora se levanta e começa a falar dos trabalhos aplicados durante o bimestre, e sobre a atividade que os alunos fariam no segundo bimestre, ela permaneceu, o momento todo, com os braços cruzados. Essa atitude representou uma pista de que ela não estava aberta a negociações de notas e mudanças de metodologias, além de demarcar muita formalidade e uma distância maior entre ela e os alunos.

### **Excerto 13 – Aula 03: 3º semestre de Computação**

1 117. **Magdassoares:** pessoal, olha só, Júlio daqui a pouquinho vocês terminam de  
 2 fechar aí sobre o concurso, vamo retomar aqui.. pessoal nós vamos fazer aqui uma  
 3 avaliação da turma e uma autoavaliação dentro da disciplina.. eu tenho um, dois,  
 4 três, quatro trabalhos na minha mão, já a primeira atividade do segundo bimestre..

5 dentro aqui de todas as atividades que eu passei, que foram, contando com a prova,  
6 são sete atividades valendo nota durante o bimestre, tenho algo, cheio de furinho tá  
7 vendo, ausência de muita participação de muitos alunos, então vamos fazer uma  
8 autoavaliação agora.. eu dei pra vocês a avaliação que eu fiz eu quero que vocês se  
9 autoavaliem, dentro das atividades, dentro do fórum, dentro do *chat*, dentro de tudo  
10 aquilo que é proposto na disciplina, já até conversei isso com vocês em outras  
11 aulas.. eu sei que vocês têm dentro do curso de vocês nesse momento outras  
12 disciplinas que são mais específicas, que vocês consideram mais pesadas né, por  
13 exemplo, a disciplina de segunda feira, a disciplina de quarta feira, já é bem  
14 específica, mas eu coloquei pra vocês gente a disciplina de educação a distância,  
15 mesmo não sendo uma disciplina como matemática né, que normalmente o aluno já  
16 faz com mais afinco, porque sabe que, ou pelo menos entende que é mais difícil..  
17 mas vocês precisam se dedicar pessoal, participar das atividades, aprovar numa  
18 disciplina difícil, considerada difícil e reprovar numa disciplina considerada fácil  
19 por vocês, e aí eu quero que a gente possa avaliar, como é que nós ficamos desse  
20 jeito.

21 118. **Aluno:** professora, eu acho que como essa disciplina foi muita atividade valendo  
22 pouco ponto, às vezes, eu mesmo me dedicava a uma atividade a outra não, às  
23 vezes era melhor se a senhora passasse menos atividades valendo talvez mais  
24 pontos.

25 119. **Aluno:** a prova valendo mais pontos.

26 120. **Aluno:** ( ) 0,5 em um.. 0,3 em outro aí no final acaba dando no que deu aí.

27 121. ((risos))

28 122. **Aluno:** ( ) muito picado, muito picadinho a nota, você se dedica a fazer uma  
29 atividade valendo um ponto, você não se dedica tanto como em uma atividade  
30 valendo mais pontos, da mesma matéria.

31 123. **Magdassoares:** diante dessa avaliação, o que vocês acham que precisa mudar é a  
32 quantidade de avaliação, ou a forma como **eu** como aluno me posiciono diante da  
33 disciplina, das avaliações e do curso?

34 124. **Aluno:** na quantidade, na minha opinião.

35 125. **Magdassoares:** porque se **eu** não faço uma atividade valendo um ponto, que é  
36 mais simples, como é que eu vou me dedicar a uma atividade valendo seis pontos,  
37 que é mais complexa?

38 126. **Aluno:** Ah::: mas com certeza vai ( ) mais, bem mais.



## 4.2. Entre o docente e os discentes: algumas negociações, muitas identidades

Freire e Shor (2008, p.12) afirmam que a docência constitui atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um *iceberg* teórico.

Além das teorias estudadas pelos professores colaboradores fazerem parte das representações e crenças que permeiam seus discursos em sala de aula, outras representações delineadas pelo senso comum sobre o que é ser professor universitário nos dias atuais, quais as dificuldades encontradas por eles, como veem os seus alunos, também integram as representações sobre o que é ser professor.

Isso igualmente se aplica aos alunos do ensino superior. Quais são as exigências para ser um bom aluno? A necessidade de se adequar às características de cada professor e de agir de diversos modos, dependendo da aula e do grau de abstração da disciplina; a necessidade de negociar com os professores datas e modos de apresentar ou entregar um trabalho acadêmico etc. Essas e outras reflexões permeiam o universo do discente e tecem as relações que irão ser estabelecidas em sala de aula.

### Excerto 15 – Aula 03: 3º semestre de Computação

1 126. **Aluno:** porque assim professora, se fosse uma atividade, não vou nem falar de ponto, se  
 2 fosse uma coisa assim mais, com um intervalo maior, por exemplo, se a senhora passasse pra a  
 3 gente um seminário pra a gente que tivesse que se dedicar, que tivesse um tempo maior de se  
 4 preparar entendeu, pra fazer um trabalho mais certinho, legal, fazer um trabalho legal, igual a  
 5 gente gosta de fazer, acho que seria melhor, porque assim, não tô desmerecendo a matéria da  
 6 senhora não, mas assim tem, durante toda a semana, toda semana tem um trabalho pra apresentar  
 7 de toda matéria, entendeu? Então, se a gente tivesse uma coisa assim mais certa pra fazer eu  
 8 acho que a gente se dedicaria melhor.

9 127. **Magdassoares:** bom vocês tiveram um *chat* aí substituindo uma aula presencial, ou  
 10 tiveram uma aula virtual na realidade... que muitos alunos não participaram, vocês tinham que,  
 11 dentro do prazo de duas horas, entrar, participar, ler os textos que foram propostos, né, mesmo  
 12 assim não participaram, vocês tiveram um fórum que ficou aberto até depois da prova que eu  
 13 reabri pra vocês participarem.. tem justificativa gente pra não ter participado, pra não ter feito a  
 14 leitura? Se eu também deixo juntar um monte de material, porque é uma disciplina mais teórica,  
 15 se eu também deixo juntar um monte de material assim pra vocês lerem de uma vez só, e fazer  
 16 uma avaliação só, ia me reclamar: “professora, é muita matéria, é muito conteúdo, é muita

17 leitura, é muita coisa, não ia ter condições”. Tanto é que na prova valendo três pontos não foi  
18 abordado todo o conteúdo, vocês tiveram dificuldades, e olha que foram questões que eu fui  
19 pedindo pra vocês, fui debatendo, fui pedindo nos trabalhos que foram feitos anteriormente..  
20 então, na prova isso já era pra tá bem assim, bem tranquilo, mesmo assim as notas, mesmo  
21 valendo só três pontos, não foi, a nota não foi assim tão satisfatória, então eu vejo que assim, a  
22 gente tá começando o segundo bimestre e.. nós vamos ter novamente um bimestre assim mais  
23 enxuto, por questão de quantidade de avaliações, porque nós vamos ter aí o minicurso né, só o  
24 minicurso vai ser, vai ter uma quantidade de pontos já bastante considerável dentro da pontuação  
25 do bimestre, mas o filme mesmo.. eu passei pra vocês uma atividade pra vocês entregarem hoje,  
26 vocês não estão em semana de prova, ( ) nós estamos estudando pra outras provas, tiveram uma  
27 semana pra realizar isso, eu avisei que vocês poderiam baixar esses filmes da *internet*, quem  
28 tivesse necessidade de rever alguma cena, teria condições de baixar da *internet*, então a gente  
29 pode, esse segundo bimestre, entrar com uma nova postura, né, diante das atividades. Eu vejo  
30 que.. quer dizer na minha avaliação. ((em quase todo o turno a professora permanece com os  
31 braços cruzados))

Observe-se nesse trecho o encontro de identidades diferentes: a do aluno, que quer mais negociação, por considerar injusta a forma de avaliar da professora e o contraponto dessa, por meio da projeção de identidade de professora exigente, combinada ao estilo de fala mais formal assumido nesse contexto. Além disso, a postura da professora de manter sempre os braços cruzados nessa interação evidencia pistas de que ela não pretende negociar com os alunos. Para isso, ela utiliza argumentação pautada em fatos: a começar pelo *chat*, que ocorreu no ambiente virtual, do qual essa disciplina faz parte (linha 9), além do fórum, no qual ocorreram poucas participações (linha 12). A professora também reafirma que, se deixasse todas as leituras serem avaliadas somente com o instrumento da avaliação bimestral, todos iriam reclamar que seria muita leitura. Nesse instante, a professora assume o discurso dos alunos para reafirmar o dela (linhas 16 e 17).

Depois disso, a professora utiliza a argumentação por meio de mais exemplos como o da prova bimestral, que tinha valido só três pontos e que não havia obtido um bom resultado (linha 20). Após esse momento, ela começa a falar do bimestre seguinte, que teria um minicurso, o qual tomaria quase toda a nota do segundo bimestre e, por fim, termina dando o exemplo do trabalho sobre um filme, que deveria ser entregue naquela aula, mas poucos haviam feito (linha 25). Isso constitui estratégia de argumentação que Magdassoares utilizou para não mudar sua posição diante da solicitação do aluno.

Magdassoares fecha a sua fala na linha 30 afirmando que tudo pode mudar se houver mudança de postura. Nesse momento, ela se inclui por meio da expressão *a gente*. Essa é uma estratégia discursiva muito produtiva na fala dos quatro professores colaboradores. Um modo de eles se incluírem no discurso, tentando aproximar-se dos alunos.

Em contraponto com o discurso da professora, o aluno usa a polidez,<sup>24</sup> nas linhas 06 e 07, como parte de sua argumentação, ou seja, o aluno quer convencer a professora de que ela precisa mudar, mas sabe que é preciso tratá-la polidamente, com respeito, para que consiga conversar com ela de modo que a convença sobre esse ponto.

O poder no discurso da professora faz os alunos se referirem a ela de modo mais respeitoso. Nesse caso, a hierarquia fica bem evidente nesse momento. (VAN DIJK, 2010b, p. 58-59)

Conforme Van Dijk (2010b, p.54-55), existem algumas instituições sociais nas quais as relações de poder permeiam os discursos dos seres humanos que ali interagem. Dentre várias, o autor cita as instituições de ensino. No contexto institucional, há opção por gêneros de discurso, estilos e retóricas específicos que evidenciam o poder no discurso daqueles que possuem posto ou *status* dentro dessas instituições.

Para Van Dijk (2010b, p. 55), o poder manifestado no discurso irá determinar o andamento de uma conversação por meio do controle desigual do diálogo, da troca de turnos, da escolha do tópico e do estilo. Sendo assim, mesmo que o professor tenha representações democráticas, o poder instituído por seu papel na instituição faz com que ele tenha mais agência que os alunos.

Porém, Van Dijk (2010b, p. 58) assevera que *o exercício do controle, no entanto, não tem de ser necessariamente estático, mas pode ser negociado ou contestado de forma dinâmica pelos falantes com menos poder.*

E, por isso, convém ressaltar que, ainda que Magdassoares tivesse usado estratégias argumentativas, projetando marcas identitárias de professora exigente e rígida, não se pode esquecer de que ela conversou com os alunos sobre o bimestre anterior e, mesmo não cedendo às solicitações deles, concedeu-lhes turno para que falassem o que pensavam sobre o tópico

---

<sup>24</sup> A teoria da polidez, conforme Brown e Levinson (1987, p. 311), é baseada na noção de face positiva e face negativa. A primeira diz respeito ao desejo de aprovação e reconhecimento, e a segunda refere-se a um desejo de não-imposição ou reserva do território pessoal. Se o interagente pretende ser bem avaliado pelos outros, ele vai ter estratégias que enfatizem a sua face positiva e, se ele não pretende ser bem visto pelos outros, ele pode deixar mais aparente a face negativa. Para evitar um ato de ameaça à face da professora, o aluno usa a expressão: *não tô desmerecendo a matéria da senhora não.*



em foco. Essas posturas podem ser relacionadas a um professor flexível, que, segundo Freire e Shor (2008, p. 115), nunca transforma *autoridade* em *autoritarismo*. Esse professor nunca poderá deixar de ser uma autoridade e de ter autoridade. Sem autoridade, para os autores, *é muito difícil de modelar a liberdade dos estudantes. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre.*

Ademais, Freire e Shor (p. 115-116) indicam que, quanto mais os estudantes sentem segurança sob a orientação de um professor, enquanto pessoa revestida de autoridade para dirigir um curso produtivo, que deve manter a disciplina e ter um bom domínio de conhecimento, maior credibilidade será auferida pelos estudantes às intervenções de seus mestres.

### Excerto 16 – Aula 02: 3º semestre de Pedagogia

- 1           1. **Mariamontessori:** /.../ Então, algumas pessoas podem ter ficado prejudicadas na nota  
2           final, mediante a falta do trabalho, como a gente viu na aula anterior, as atividades  
3           valiam mais do que a prova, as atividades no total de seis pontos e a prova quatro  
4           pontos, foi isso que a gente viu, né. Então é importante se organizar pra que isso não  
5           ocorra de novo, pra não ficarem prejudicados, tá.. as notas da prova em si, foram boas,  
6           tá.
- 7           2. **Aluna:** ainda bem, né professora... **aquele péssimo...** ((referindo-se às colocações da  
8           professora na aula passada))
- 9           3. **Mariamontessori:** **não, eu falei na aula passada, aquilo ali foi um... O que eu falei**  
10          **na aula passada foi a questão estrutural de algumas atividades,** eu até falei assim,  
11          eu não tenho como dizer agora a nota exata da prova de vocês, porque eu não me  
12          recordo.. então, assim no geral, as avaliações da prova em si, de história da educação,  
13          foram tranquilas mas teve ausência de atividades e **a organização de algumas**  
14          **atividades, quanto à grafia, à própria caligrafia que tava difícil, alguns trabalhos**  
15          **que foram feitos a lápis com a letra muito clarinha,** gente foi uma dificuldade  
16          terrível pra ler, porque faz muito clarinho e faz frente e verso da folha, e a folha é  
17          fininha, dá um trabalho terrível pra ler... então, **eu peço que vocês nos próximos**  
18          **trabalhos colaborem mais fazendo mesmo a caneta,** se a folha for muito  
19          transparente, não use o verso, porque dá um trabalho imenso, **eu leio tudo, eu risco**  
20          **tudo, vocês vão pegar os trabalhos vão ver que está riscado, eu não corrijo os**  
21          **trabalhos com aquele certo ou errado, eu geralmente faço um risco e vou**  
22          **cortando, aquele corte ali significa que a questão está incompleta, faltou alguma**

- 23 **coisa e em alguns trabalhos eu fiz as observações**, em outros eu não fiz, mas isso vai  
 24 significar que faltou alguma coisa da resposta da questão de forma geral, ok?

Os marcadores conversacionais *né, tá, ok* repetem-se nesse excerto da segunda aula gravada da professora Mariamontessori como forma de ela tentar se aproximar dos alunos e de confirmar se eles realmente entenderam o que estava sendo explicado.

Além disso, marcas de identidade de professora exigente ficam bem sinalizadas nas linhas 13, 14, 15, 17 e 18, e outras de professora competente podem ser encontradas na linha 20 a 23.

Porém, antes de a professora projetar essas identidades, nas linhas 09 e 10, ela nega a afirmação da aluna feita no turno anterior, justificando que o que havia falado na aula anterior era uma questão relacionada à estrutura dos trabalhos. A identidade de professora exigente, bem projetada na aula anterior, quando falou dos trabalhos mal feitos, deu resultados no modo de a aluna ver a professora naquele momento. Isso é notável quando a aluna utiliza a expressão *aquele péssimo* (turno conversacional 02, linha 07), referente a como a professora havia qualificado o trabalho na aula anterior. A seleção do sintagma avaliativo da aluna sugere um sinal de projeção de uma marca de identidade de professora mais exigente e rígida. A professora, ao negar essa afirmação da aluna, tranquiliza toda a turma, que fez comentários paralelos os quais indicaram estar menos preocupados quanto às notas, pois a professora projetou uma identidade mais flexível, aberta ao diálogo.

As crenças presentes no discurso que os professores colaboradores veiculam em suas aulas fazem parte das representações que eles possuem de si mesmos, ora negociando posturas com os alunos, ora projetando identidades, que, por vezes, são aceitas pelos discentes e, outras vezes, são questionadas, negociadas, modificadas ou mantidas pelo professor, que constitui a autoridade no contexto acadêmico.

### **4.3. O grupo focal dos professores: o discurso sobre si**

Como foi afirmado no capítulo anterior, o grupo focal constitui método importante para a pesquisa qualitativa, pois auxilia o pesquisador a triangular os dados, fazendo com que os resultados de pesquisa não sejam obtidos somente pelo ponto de vista ético, ou seja, do pesquisador, mas culminando em um conjunto de interpretações complementares para o alcance de resultados muito mais abrangentes na pesquisa.

### Excerto 17 – Grupo Focal

- 1        1. **Pesquisadora:** A primeira coisa que eu queria que vocês tentassem responder é em qual  
2            momento da aula vocês utilizam o estilo de fala mais formal ou menos formal, sendo no  
3            caso informal, em que momento, vocês conseguem assim, pensar no momento que você  
4            é mais informal e no momento em que você se porta, usa um estilo de fala e até mesmo  
5            se porta de maneira mais formal?
- 6        2. **Mariamontessori:** assim, é, **nas aulas expositivas eu tento trabalhar com uma**  
7            **linguagem mais voltada pra formalidade, pras instruções de análises de textos, né,**  
8            **quando eu faço atendimento em grupos, dependendo do objetivo que eu quero**  
9            **atingir aí em alguns momentos eu uso a linguagem mais informal mesmo porque,**  
10           **muitas vezes quando a gente usa uma linguagem muito assim, não sei se esse termo**  
11           explicaria certo, aguçada, **às vezes eles não compreendem e quando a gente vai pro**  
12           **cotidiano ( ) assim fica mais fácil, então assim.. nas exposições que até na parte**  
13           **escrita eu já tenho que exigir uma coisa mais formal é.. mais dentro das regras, né,**  
14           mas no contato em grupo ou individual eu uso **em determinados momentos essa**  
15           **linguagem cotidiana, informal, até mesmo pra ajudá-los a canalizar algumas**  
              **coisas.**

Segundo a professora Mariamontessori, a formalidade em seu estilo de fala ocorre em aulas expositivas, para trabalhar com conceitos. Porém, a informalidade ocorre para os alunos entenderem o que ela diz, ou seja, ela vai para o cotidiano, para a informalidade, quando sente a necessidade de ser mais clara.

Isso comprova as interpretações da pesquisadora durante a análise das aulas dessa colaboradora, no que tange ao estilo de fala mais ou menos formal.

### Excerto 18 – Grupo Focal

- 1        3. **Emíliaferreiro:** é... fica mais simples pra eles poderem acompanhar.. assim,  
2            **quando você trabalha a linguagem do cotidiano eles compreendem bem mais,**  
3            mas há sim uns momentos que a gente precisa formalizar a linguagem, justamente  
4            assim, não digo nas explicações, acho que até mesmo nas explicações, dependendo  
5            da turma, existe uma necessidade de você até utilizar uma linguagem mais popular  
6            assim né, mas sempre se colocando, se posicionando mesmo é como uma situação  
7            que exige uma certa formalidade ou informalidade.

A professora Emíliaferreiro se posiciona a favor do que Mariamontessori afirma e ratifica a fala dessa argumentando que a linguagem do cotidiano faz com que os alunos compreendam mais o que o professor explica.

### Excerto 19 – Grupo Focal

- 1        4. **Rubemalves:** na parte assim do sistema operacional é um pouco diferente, **que o**  
 2        **objetivo em si do curso é uma área totalmente diferente da de vocês**, então, por  
 3        exemplo, na turma de computação têm essas disciplinas de didática dá pra exigir um  
 4        pouco mais deles essa parte formal, já na parte do pessoal do sistema, como é muito  
 5        mais técnico, e **eles têm uma dificuldade muito grande em absorver o conteúdo da**  
 6        **disciplina, programação, lógica de programação.. coisas desse tipo aí.. então você**  
 7        **tem que colocar, pelo menos eu tento colocar isso nas aulas, as coisas mais**  
 8        **voltadas pro dia a dia deles mesmo**, situação em que eles já têm mais ou menos o  
 entendimento do sistema que eles vão precisar fazer /.../

Rubemalves acrescenta aspectos importantes a essa reflexão sobre o estilo de fala do professor. Para ele, a área em que ele trabalha se difere da área de educação das outras duas professoras presentes e também da pesquisadora, pois é muito teórica, principalmente no curso de Sistemas de Informação, que não teve aulas gravadas para esta pesquisa. Ele afirma que os alunos têm muita dificuldade em compreender os conteúdos e, por isso, ele lança mão de exemplos do cotidiano para que o aluno entenda melhor o assunto.

A respeito das questões sobre estilo de fala, quase todos os professores concluíram que ser mais ou menos formal em sala de aula iria depender do contexto. Entretanto, Rubemalves acrescentou que dependeria muito do perfil da turma, pois existem turmas que *mesmo que você abra espaço pra uma brincadeira e tal, você consegue voltar pro direcionamento da aula. Já tem turma que, se você fizer uma brincadeira, já era*. Isso revelou, para esse professor, que a formalidade está condicionada às características da turma, e não aos eventos que ocorrem na aula. Emíliaferreiro concordou que a seleção de estilo depende da turma, mas também do posicionamento do professor.

Dois dos três professores, quando interpelados pelo questionamento a respeito de como achavam que eram vistos pelos alunos e sobre como gostariam que os alunos os vissem, responderam que nunca haviam parado para pensar sobre esse aspecto. Esse excerto

corresponde ao ápice desta pesquisa, pois é o momento em que algumas identidades são reveladas por meio do discurso dos três professores presentes. Tais identidades condizem com aquelas reveladas e nomeadas pela pesquisadora.

### Excerto 20 – Grupo Focal

- 1        19. **Rubemalves:** ah... eu não sei não.
- 2        20. **Pesquisadora:** é muito estranho?
- 3        21. **Rubemalves:** essa é difícil.
- 4        22. **Mariamontessori:** é.
- 5        23. **Rubemalves:** porque na verdade vai juntar tudo né, vai juntar a forma como você ( ) a  
6            turma, o seu comportamento dentro do contexto social, em sala de aula é bem diferente,  
7            porque tem o seu comportamento vai mudando de acordo com o instante que tá  
8            acontecendo alguma coisa ali, com o próprio perfil da turma, dos alunos que você tá.
- 9        24. **Emíliaferreiro:** o aluno influencia muito.
- 10       25. **Rubemalves:** por exemplo, dependendo do aluno que te faz uma pergunta, você tem uma  
11            maneira de responder, se você já sabe mais ou menos como é aquele aluno ali, se é um  
12            aluno que tem dificuldade, como um aluno que nós temos aqui ( ), você tem que falar com  
13            ele de uma forma diferente e cada aluno vai te enxergar de uma forma diferente, tem um  
14            contexto.
- 15       26. **Mariamontessori:** eu não tinha pensado assim não, eu penso muito é, quanto a essa  
16            questão é, da forma que eu avalio, da forma que eu encaminho as minhas atividades em  
17            sala, eu relembro muito o meu, quando eu fui estudante de graduação, das dificuldades  
18            que eu passei por não ter tido por parte dos meus educadores, dos meus professores né,  
19            uma, que eles fossem maleáveis nesse processo, então assim, eu me coloco muito no  
20            lugar, então eu tento fazer pro meu aluno algo que eu acho que vai ser, que vai fazer  
21            diferença pra ele, por exemplo, eu proponho muito atividades em sala de aula, eu exploro  
22            o momento da aula ali, aí às vezes eles perguntam “ah não professora você passa muita  
23            atividade em sala” aí eu vou conversar com eles, explicar o porquê, porque eu entendo  
24            essa dificuldade de fora e etcetera, mas eu nunca parei pra que eles me vissem ( ), nunca  
25            parei pra pensar nisso não, assim.
- 26       27. **Pesquisadora:** você acha que eles te veem da forma que você concebe ser professor e  
27            dar aula?
- 28       28. **Mariamontessori:** acho que sim.
- 29       29. **Pesquisadora:** e você Emíliaferreiro?
- 30       30. **Emíliaferreiro:** eu já consigo pensar nisso sim, porque assim, eu gostaria de ter, hoje

31 trabalhando com curso superior, não é pelo domínio isso ( ), mas assim eu costumo, eu  
 32 procuro ter, exigir, mas quando eles dizem assim “ah professora” com um jeitinho  
 33 diferente eu sempre dou uma abertura e eu vejo que isso não é legal, porque aí esse “ah  
 34 professora”, por exemplo, entregar os trabalhos né num outro momento, a gente pra não  
 35 prejudicar e pensando e repensando na situação de cada um que a gente, eu sempre  
 36 procuro pensar assim, eu acabo de uma certa forma, sofrendo um pouquinho com isso  
 37 porque aí posteriormente eu dou oportunidade mas aí eu me desorganizo, já saio daquilo  
 38 que eu tinha estabelecido pra mim, pra que eu pudesse seguir um planejamento né, e  
 39 assim penso que se eu tivesse uma postura, um pulso firme mesmo de ser não e não, eu  
 40 teria mais tranquilidade comigo mesma.

41 31. **Pesquisadora:** sem negociar.

42 32. **Emíliaferreiro:** eu gostaria que eles me vissem como uma professora que realmente, que  
 43 é uma falha minha, eu exijo, mas quando eles vêm com jeitinho deles aí eu já abro mão  
 44 pra não prejudicar.. ainda mais quando se diz de questão quantitativa, da questão de  
 45 nota, então eu tenho essa dificuldade, assim tô procurando me policiar nessa falha.

46 33. **Pesquisadora:** é, então é possível dizer que, no seu caso, que eles te veem de forma  
 47 mais...

48 34. **Emíliaferreiro:** é como um aluno disse “professora”... não ela disse assim “se a  
 49 professora não fosse *light*”, então quer dizer eu teria que ter ( ) né ( ), eu não teria me  
 50 saído tão bem, fiquei preocupada, quer dizer.

51 35. **Mariamontessori:** repensa.

52 36. **Emíliaferreiro:** é eu repenso, sabe, é “professor eu não trouxe o trabalho” tá tudo bem  
 53 cê não trouxe, mas aí eu digo assim, mas aí você deixa pra próxima, semana que vem  
 54 você pode entregar, aí vai valer um pouquinho menos.

55 37. **Mariamontessori:** eu já ia comentar, isso é um pouquinho mal porque eu tive ( ).

56 38. **Rubemalves:** pode até entregar fora do prazo, mas fora do prazo já cai pela metade, se  
 57 passar muito eu já nem aceito mais.

58 39. **Emíliaferreiro:** até uma questão de justiça também né.

59 40. **Rubemalves:** ( ) complicado.

A fala da professora Emíliaferreiro se destaca neste excerto, pois revela marcas de identidade que, de tão flexível, torna-se permissiva. (Cf. excerto 20, linhas 48 e 49) Essa professora reflete a respeito de como é vista pelos alunos, pois, segundo ela, a forma como se projeta a incomoda, uma vez que os alunos a veem como uma professora muito permissiva, que não estabelece prazos. Essa professora assumiu posturas bem flexíveis quando a sua aula foi analisada pela pesquisadora. Isso foi sinalizado por meio do acatamento de ponderações

dos alunos, da discussão realizada com eles, embora sempre posicionasse, ao final, em conformidade com o seu papel social. Isso demonstra a fluidez das identidades projetadas e negociadas por essa professora. Durante toda a aula, ela tratou de conteúdos teóricos e corrigiu os exercícios sobre versificação com estilo mais formal. Por isso, ressalta-se que as identidades reveladas não são excludentes ou opostas, pois elas convivem durante todo processo interacional.

Além disso, Emíliaferreiro se incomodava quando os alunos percebiam erros na escansão dos versos realizada por ela. A atitude da professora era voltar-se para o quadro, falar a palavra *perdão* e corrigir o que fora comentado pelos alunos, não deixando evidente qual identidade estava projetando.

Já Mariamontessori se revelou muito maleável em seu discurso, assim como em outros momentos do grupo focal. A identidade de maleável convive simultaneamente com a de rígida, revelada por meio de pistas quando falou a respeito das atividades mal feitas pelos alunos. (Cf. p. 24, excerto 02, linhas 13-25)

Rubemalves fez uma seleção lexical que deve ser destacada: *complicado, ah... eu não sei não, e essa é difícil*. São afirmações muito importantes, pois é muito difícil para o docente parar e fazer essa reflexão. Esse ponto relatado constitui uma das contribuições dessa pesquisa, pois levou os colaboradores a refletirem sobre questões relacionadas a estilos e identidades.

No último momento do grupo focal, a pesquisadora apresenta quatro possibilidades de identidades para que os professores pudessem destacar em qual ou quais delas cada um se via.

Todos os três professores se viram em mais de uma identidade, em consonância com as teorias de Giddens (2002) sobre a crise de identidade do mundo pós-moderno, também vivida pelo professor.

Conforme Giddens (2002, p. 37-38), a modernidade introduz *um dinamismo elementar nas coisas humanas e rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por instituições muito maiores e impessoais*.

Para ele, a autoidentidade se torna problemática na modernidade, pois questões existenciais e ontológicas vão passando por uma crise. Por isso, se autodefinir é tão complicado nos dias modernos, por ser esta uma era da fragmentação de identidades, da desintegração de tudo e de todos: do sujeito, do discurso, dos fenômenos e da realidade. (GIDDENS, 1991, p.150)

### Excerto 21 – Grupo Focal

- 1        43. **Pesquisadora:** Rígido, democrático, competente e exigente.
- 2        44. **Mariamontessori:** eu me enquadro no **democrático, exigente**, porque quando eu
- 3        organizo as minhas atividades eu passo todos os pontos que eu quero que seja desenvolvido,
- 4        após a entrega ou apresentação desses trabalhos eu releio, releio tudo o que foi exigido e
- 5        digo onde foram as falhas, eu exijo, eu exijo, mas ao mesmo tempo, eu negocio, eu partilho
- 6        algumas coisas, então assim eu **não me colocaria como rígida**, porque eu gosto de partilhar
- 7        pra que eu chegue ao meu objetivo maior que é aprendizagem né, mas sou exigente, é em,
- 8        nas coisas que a gente em grupo determina fazer né, se a gente se determinou eu quero que
- 9        seja naqueles moldes ali mesmo e se faltar eu vou anotando, faltou isso, faltou aquilo, eu
- 10       tinha falado e tudo mais, então eu me enquadraria, enquadraria nesse, não me enquadraria,
- 11       pode falar porque que não dos outros?
- 12       45. **Pesquisadora:** pode.
- 13       46. **Mariamontessori:** no competente, porque eu acho que eu ainda , como profissional, eu
- 14       tenho que crescer mais, e eu acho que a cada ano de experiência que a gente tem nas turmas,
- 15       esse semestre eu peguei turmas diferentes, a gente vai aprendendo mais né, eu acho que eu
- 16       tenho que aprender muito mais ainda.

É interessante como a professora Mariamontessori não se identifica como competente, embora projete tal identidade em sua segunda aula. A professora ponderou, modestamente, que precisaria adquirir mais experiência e conhecimento para se definir como competente, não se achando no direito de se autoafirmar como tal.

Para Emíliaferreiro, o modelo de identidade com que ela mais se identifica é a de flexível, pois entende que a permissividade de que falou está relacionada a essa identidade. E também relatou ser um pouco exigente, em alguns momentos, e competente nos conhecimentos teóricos que domina. Emíliaferreiro também se mostrou aberta para novos conhecimentos e ponderou que se autoafirmar como competente em todos os sentidos era negar que ela estivesse sempre disposta a aprender. Assim, de acordo com o relato das professoras Mariamontessori e Emíliaferreiro, a competência estava relacionada ao conhecimento e a ter experiência profissional.



### Excerto 22 – Grupo Focal

- 1 51. **Pesquisadora:** e você Emíliaferreiro? Em quais desses perfis aqui?
- 2 52. **Emíliaferreiro:** é **democrático** né, como eu já disse, mas eu sempre tô procurando ser
- 3 democrática pra tentar compreender assim, talvez também por conta das dificuldades que
- 4 eu tenha tido enquanto aluna e aí eu né, aquilo que **eu não gostaria de ter tido professores**
- 5 **rígidos, uma coisa que eu não sou**, eles podem dizer isso pra vocês, eu não sou rígida
- 6 mesmo, assim talvez eu seja um **pouco exigente**, porém não demais, porque por conta
- 7 dessa democracia, essa exigência ela já se desfaz em determinados momentos, mas não
- 8 deixando também de ser exigente, assim como **competente** naquilo que eu conheço/.../

As experiências vivenciadas no período em que eram estudantes norteiam as ações das professoras Emíliaferreiro e Mariamontessori. Elas afirmam sempre procurar ser diferentes em relação aos professores que não as agradavam. (Cf. excerto 20, linhas 17-21 e excerto 22, linhas 3-5)

### Excerto 23 – Grupo Focal

- 1 1. **Rubemalves:** bom, acredito que eu seja aí, **democrático, dentro do possível, competente**
- 2 **eu busco ser sempre, assim, o máximo, e exigente, na maioria das vezes**, tem momentos
- 3 em que você tenta conciliar a democracia com um pouco de exigência pra não virar
- 4 bagunça, e a questão da utilização do tipo de linguagem é como ( ) falando não tem como
- 5 você separar muito bem, na verdade, para pra analisar num momento desse aqui, que você
- 6 vai discutir, mas quando você tá em aula, você não percebe muito o momento em que você
- 7 tá mudando ((referindo-se ao estilo de fala adotado)), mas geralmente, **no momento em que**
- 8 **você vai ser exigente, você tende a ser um pouco mais formal**, acredito que seja dessa forma.

Nessa resposta, o professor, de modo sucinto, faz uma representação das identidades projetadas por ele. Avalia as situações em que projeta tais identidades e afirma assumir estilo de fala mais formal quando se mostra exigente.

Os professores não se identificaram com a classificação de rígido. Talvez porque rígido seja termo muito forte e restritivo.

#### 4.4. Investigando identidades do docente de ensino superior

O objetivo maior deste trabalho foi investigar como professores, conjuntamente com os alunos, constroem identidades em sala de aula por meio do estilo de fala adotado por eles. Para que os resultados pudessem ser divulgados de modo mais claro, optou-se por apresentar aos colaboradores algumas identidades que foram percebidas nas negociações entre professores e alunos durante as aulas gravadas, lembrando que algumas delas foram muito mais projetadas pelo professor do que postas em negociação durante a interação em sala de aula.

As identidades serão relacionadas, a seguir, sistematizadas de forma a traduzir o que o *corpus* da pesquisa revelou à pesquisadora. Por isso, a nomeação e a classificação das identidades indicadas na sequência.

- **Professor rígido**

Essa classificação de identidade projetada foi a mais rejeitada pelos professores que participaram do grupo focal, conforme pode ser constatado nas falas de Mariamontessori e Emíliaferreiro quando da realização desse evento. Essa classificação não pode ser confundida com a de professor exigente pelo fato de aquela se relacionar a um professor autoritário.

Mariamontessori e Emíliaferreiro relacionaram suas más experiências escolares com a identidade de professor rígido, demonstrando que não pretendiam ser assim com os seus alunos. A professora Magdassoares demonstra em sua aula a possibilidade de negociar com seus alunos as questões de nota, mesmo não achando plausível a reclamação deles.

Já Rubemalves não fez menção à identidade de rígido, referindo-se a todas as outras três apresentadas no grupo focal.

Embora os professores não tenham se identificado como rígidos, essa classificação foi, por vezes, percebida pela pesquisadora nas aulas gravadas em momentos nos quais os professores adotavam estilo de fala mais formal. Isso parte da ideia de que os professores possuem representações sobre o que é ser professor muito próximas às teorias *libertadora* e *crítico-social dos conteúdos*, surgidas em meados dos anos 70 como proposta para uma escola mais democrática e aberta às necessidades dos alunos, fazendo contraponto com as correntes tradicional e escolanovista. (LIBÂNEO, 1994, p. 68-71)

Essas tendências de pensamentos pedagógicos que propõem mais diálogo com os alunos afastam a identidade rígida dos professores. Para eles, ser rígido é ser sempre rígido.

- **Professor flexível**

A identidade de professor flexível foi citada com unanimidade no grupo focal com os professores. Também foi a percebida pela pesquisadora nas aulas, principalmente nos cursos de Letras e de Pedagogia.

O educador continua sendo diferente dos alunos, mas — e esta é, para mim uma questão central — a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político e de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre professor e alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (FREIRE e SHOR, 2008, p.117)

Nesse trecho, a fala de Paulo Freire mostra exatamente o que os professores refletiram no grupo focal. Eles se apresentavam como democráticos, porém, com limites para essa democracia. Os limites foram estabelecidos quando os professores se identificavam como exigentes. A identidade de professor exigente equilibra a democracia para que ela não se transforme em permissividade.

No curso de Computação, o professor desenvolveu aula mais expositiva, na qual houve predomínio de estilo de fala mais formal e projeção de identidade de professor exigente e competente. Ele mesmo confirmou essa situação na sessão de visionamento. Porém, nas explicações que Rubem Alves dava aos alunos, principalmente quando estava tirando dúvidas, valia-se de estratégias discursivas que adotavam mais informalidade, por meio da utilização de exemplos práticos e de seleção lexical mais afeita à coloquialidade, manifestando-se, então, a identidade de flexível.

#### **Excerto 24 – Aula 04: 3º Semestre de Computação**

- 1 69. **Rubem Alves:** e pode ir até três, então vai dois e pode até três, então de novo digite o
- 2 nome, digitar o nome Ana, agora que é o **pulo do gato**, né, deu *enter* pra onde é que vai o
- 3 **nome Ana?** Pra *nm...* **ai ó**, sobrepôs o conteúdo, **Pedro já era.**

4 70. **Aluno:** professor ( ) vale, né?

5 71. **RubemAlves:** o link BARRA ali é limpar a tela, não é limpar a variável.. tira o nome  
6 **Pedro**, agora o comando vídeo aí tá mandando armazenar o que eu vou digitar, **que é Ana**  
7 **em que variável?** *nm e nm* é uma variável.. só cabe um nome, sobrepôs, **beleza**, isso aí.. **até**  
8 **aí tranquilo?**/.../

Vê-se que o professor utilizou expressões como *pulo do gato e Pedro já era* (linhas 2 e 3, respectivamente), além de sempre inserir, nas atividades que passava, nomes de pessoas, relacionando-as a uma determinada prática social real.

Sempre que o professor fazia isso, como já foi afirmado, as expressões e o tom de voz funcionavam como pistas para sinalizar estilo mais informal de fala, o que está bastante relacionado à identidade flexível. Isso foi perceptível em todas as aulas gravadas.

No que tange ao discurso dos professores sobre si, eles relacionam a postura que diz respeito a modelos de identidade flexível com a capacidade de saber ouvir o aluno, atender dúvidas, negociar prazos e compartilhar conhecimentos, todavia, com limites que diferenciam o papel social de docente e discente.

Freire e Shor (2008, 114) afirmam: *aprende-se democracia fazendo democracia com limites*. Se a democracia significar proximidade, escuta e negociação sem limites, ela não será mais democracia. Por essa razão, é preciso pensar numa outra possibilidade de identidade que ultrapasse a de professor flexível, que seria a de professor permissivo.

- **Professor permissivo**

Permissivo, conforme o dicionário Houaiss eletrônico, possui três acepções: (1) *que permite; que concede permissão; que envolve permissão;* (2) *que desculpa certas falhas ou erros; tolerante, indulgente e* (3) *a que falta firmeza ou controle*. Essas acepções se referem bastante ao discurso da professora Emíliaferreiro no grupo focal, apresentado no item anterior (excerto 20).

Essa identidade não foi colocada em discussão no grupo focal dos professores, mas representa um adendo bastante revelador à identidade flexível. Os professores se veem democráticos pelos motivos acima citados. No entanto, a fala da professora Emíliaferreiro (excerto 20), quando se via insegura por abrir mão demais de prazos e por negociar em excesso com os alunos, que a chamavam de *light*, levou à necessidade de lançar mão de mais uma identidade: a de professor permissivo. Segundo a professora, essa atitude a incomoda,

sendo considerada por ela própria uma *falha* que deve ser corrigida, o que configura uma representação sobre como deve ser o professor.

Durante a sessão de visionamento, diante da exibição dos vídeos, Rubemalves relatou que se via formal nos momentos em que ele se aproximava dos alunos para tirar dúvidas individuais enquanto eles faziam o exercício.

A pesquisadora perguntou se ele se via mais ou menos formal quando a proxêmica era de mais proximidade com os alunos, e o professor respondeu que tinha de ser formal nesses momentos, *porque senão os alunos começariam a confundir a proximidade com o excesso de liberdade*. Ou seja, segundo o professor, a flexibilidade tem limites que, quando excedidos, transformam-na em permissividade, atitude mal vista por Rubemalves em suas representações sobre como deve ser o professor, pois, segundo ele, tal atitude faz com que o *professor perca o controle da aula*.

- **Professor exigente**

Freire e Shor (2008, p.113) chamam a atenção para a percepção dos estudantes de que o professor que atribui pouca tarefa aos alunos exige menos deles. O que está em jogo nessa afirmação é que o excesso de democracia pode levar à impressão de permissividade e à crença de que o professor precisa se mostrar exigente para não perder a credibilidade junto aos alunos.

Ser exigente também está atrelado às origens do papel social de professor. Nas representações sociais, ele precisa sempre estar enquadrado nas exigências institucionais de cobrar atividades, zelar pelo crescimento intelectual dos seus alunos, aplicar avaliações e cumprir com o currículo do curso.

A identidade de professor exigente se relaciona bastante ao estilo formal de fala. Por essa razão, retoma-se, então, a perspectiva *relacional e interacional* do estilo. (COUPLAND, 2007, p.56) A formalidade estaria, assim, condicionada ao contexto situacional. Quando se pensa no contexto acadêmico de ensino superior, cobranças de formalidade se constituem em uma representação social. Isso pode ser verificado no excerto 16, quando a professora Mariamontessori projeta a marcação de identidade de exigente.

- **Professor competente**

A marcação de identidade de professor competente está bastante associada às marcas de identidade de professor exigente, e foi relacionada pelos professores colaboradores a questões de conhecimento na área em que atuam.

Igualmente, foi percebido pela pesquisadora que essa identidade se manifestava, além dos momentos em que os professores estavam imersos na teoria, no momento em que a professora Mariamontessori (excerto 16), por exemplo, declara aos alunos que lê os trabalhos e que faz questão de corrigir a apontar onde o aluno precisa melhorar. Nesse contexto, percebe-se grande projeção de marcas de identidade de professora competente. Porém, no grupo focal, essa professora não se considerou competente ao afirmar não saber tudo e estar sempre querendo aprender mais a cada semestre letivo.

Conforme foi revelado nas sessões de grupo focal e de visionamento, os professores associam a adoção de estilo de fala mais formal a momentos de aula mais teóricos e situações em que cobram mais atenção e dedicação dos alunos com os trabalhos exigidos na disciplina.

#### **4.5. Para fechar de vez a conversa...**

Neste capítulo foram apresentados os principais resultados desta pesquisa por meio da exposição dos excertos dos protocolos interacionais transcritos a partir das gravações em vídeo realizadas em aulas e no grupo focal, assim como pela gravação em áudio das sessões de visionamento com os professores que colaboraram com esta pesquisa.

Os dados foram interpretados à luz da teoria estudada para que os resultados da investigação pudessem ser bem fundamentados e discutidos.

Os dados da pesquisa mostram que a adoção do estilo de fala mais formal foi associada às marcações das identidades de professor rígido, exigente e competente. As marcas dessas identidades apareceram em situações nas quais os professores estavam mais voltados à exposição teórica da aula e à preocupação com o fato de os alunos adotarem postura acadêmica. De acordo com os resultados obtidos no grupo focal e na sessão de visionamento, o estilo formal também pode ser relacionado à formação intelectual dos professores, que relacionaram a competência ao conhecimento.

Já as marcações de identidade de professor flexível manifestam-se por meio de dois estilos: (1) o informal, através das estratégias interacionais utilizadas pelos professores para

envolver a turma, a saber: seleção lexical de uso coloquial, exemplos por meio de narrativas da vida escolar do professor, exemplos concretos para ilustrar conteúdos muito abstratos e canto de músicas a respeito do assunto discutido, e (2): o formal, percebido por meio dos relatos do professor Rubemalves na sessão de visionamento.(Cf. p.85)

A classificação de identidade de professor rígido foi mais a rejeitada no grupo focal. Isso se deu pelas representações sociais dos professores quanto às atitudes que devem ter em sala de aula: de que é preciso escutar os alunos, aproximando-se deles para que aprendam mais. Isso foi observado nas ações dos professores Rubemalves e Mariamontessori ao se aproximarem mais dos alunos pela proxêmica: o primeiro andando pela sala e aproximando-se de cada aluno para conferir se estavam fazendo a atividade e se tinham dúvidas; a segunda, sempre escutando a opinião dos alunos e promovendo um círculo para que todos os grupos pudessem expor suas leituras a respeito do conteúdo discutido.

Ainda que Magdassoares e Emíliaferreiro se situassem em quadro cinésico e proxêmico que indicava formalidade, pois ficaram, quase todo tempo de suas aulas, na parte da frente da sala, junto ao quadro, quando se propunham a negociar com os alunos, alternavam esses quadros, voltando o olhar para eles e permitindo a troca de turnos conversacionais.

Quanto às marcas de identidade de professor permissivo, essas foram reveladas pela professora Emíliaferreiro durante a sessão do grupo focal. (Cf. excerto 20, linhas 30-54) A classificação de permissivo foi considerada na pesquisa como desdobramento da identidade rotulada como flexível. Ressalte-se que, no grupo focal, os professores limitaram-se a falar sobre a identidade de professor flexível.

Os resultados deste estudo apontam para a existência de várias identidades projetadas ou negociadas pelo professor na interação com os alunos, sinalizadas pelo estilo de fala formal ou informal adotado pelo docente.

As identidades supramencionadas emergem nas situações ocorridas em sala de aula, podendo ser projetadas ou negociadas pelos professores, por meio de estratégias interacionais de acordo com o contexto.

Os professores colaboradores admitiram não terem antes pensado antes sobre atos de identidade ou sobre suas representações a respeito do que é ser professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*Cada ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.*

*Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

*Leonardo Boff<sup>25</sup>*

Foram abordadas, no curso deste trabalho, teorias que discutiram, primeiramente, identidade e suas diversas acepções, bem como a diferença entre *identidade, papel social e representações sociais*, além da reflexão sobre as representações sociais e crenças que envolvem o ser professor universitário.

Entender o que é estilo de fala e porque há, durante a aula, alternâncias constantes de estilo, que ora apresenta-se mais formal, com marcas de assimetria; ora menos formal, com marcas de simetria, foi de grande importância para chegar a algumas descobertas, pois, de acordo com esta pesquisa, estilos de fala se relacionam com identidades negociadas e projetadas. Essa afirmação pode ser explicada quando Coupland (2007, p.61), discutindo algumas considerações de Allan Bell, afirma que a variação de estilo expressa a identificação do falante com o grupo. Se o professor permite a negociação de identidades em sala de aula, o seu estilo tenderá a ser mais informal. Mas se o momento da aula é teórico, o professor tenderá a projetar identidades relacionadas a um estilo de fala mais formal.

Sobretudo, compreender que língua é ação social e que o discurso é materialização das práticas sociais vigentes levou à compreensão de que os discursos dos professores em sala de aula são pautados pelas suas representações sociais, pois o significado de suas ações em sala foi associado ao modo como concebem o que é ser professor.

---

<sup>25</sup> BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 9.



Nesta sessão final do trabalho, é preciso retomar as questões que nortearam esta pesquisa para respondê-las.

**i) De que maneira o estilo projeta identidades e define relações sociais entre os interagentes? Como eles manifestam percepções partilhadas de tais identidades?**

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o estilo de fala constitui pista para a projeção ou para a negociação de identidades. De acordo com os dados, a *projeção* ocorreu, principalmente, quando o professor utiliza estilo de fala mais formal, assumindo as identidades de professor rígido, exigente e competente. A *negociação* de identidades, por sua vez, foi mais recorrente nos momentos em que o professor permitia o diálogo com os alunos. Nessa situação, as identidades flexível e permissiva foram as que se apresentaram, havendo, nesse caso, predominância da informalidade no estilo de fala dos professores.

As percepções das identidades são bastante partilhadas, pois os professores lançam mão de pistas linguísticas, cinésicas e proxêmicas que fazem com que os alunos percebam mais ou menos formalidade e ajam de acordo com a exigência do contexto.

**ii) Como professores e alunos se posicionam quando não há partilha das identidades projetadas?**

No momento em que não há partilha das identidades projetadas, é necessário haver alinhamento para um novo tipo de identidade. Retoma-se aqui Van Dijk (2010b, p.55), demonstrando que as pessoas que possuem mais conhecimento acadêmico ou mais *status* no contexto institucional terão mais poder, podendo, assim, organizar os turnos de fala, conferir mais ou menos agência aos que não possuem tanto poder, além de mudar o tópico conversacional.

Conforme Bourdieu (2008, p. 82):

Os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico, ou seja, ao reconhecimento que recebem de um grupo: a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso [...] é um ser conhecido e reconhecido, que permite [...] se impor como se estivesse impondo oficialmente, perante todos e em nome de todos.

Entenda-se aqui por *capital simbólico* o discurso que representa poder por ser agenciado por alguém que possui *status* social. Assim, Bourdieu (2008, p. 91) assegura que o discurso de autoridade, independentemente de ser ou não compreendido, é reconhecido socialmente. Independentemente de o aluno concordar ou discordar com o que o professor fala, o discurso do docente é sempre hegemônico, pois é respaldado pelo que Bourdieu chama de *uso legítimo*, conferido pelo papel social atribuído a quem possui o capital simbólico.

Conforme o exposto, o professor possui uso legítimo do discurso que utiliza em sala de aula, e a sua condição de interagente mais experiente, por meio do papel social que indica hierarquia superior ao aluno, confere a ele capital simbólico. Por mais que o professor negocie uma identidade mais flexível, ainda continuará tendo capital simbólico, pelo fato de ele assumir o poder socialmente instituído ao professor.

Ainda sobre este tópico, ressalta-se a afirmação de Coracini (2003, p.319): *o professor constitui um mediador; afinal, é ele, na sala de aula, o representante do saber do qual emana o seu poder (institucionalmente reconhecido)*. Neste momento, é preciso relembrar os conceitos de papel social e identidade (Castells, 1999). A força institucional do papel social que o professor assume na instituição faz com que ele, ainda que procure negociar identidades, legitime esse papel social com a reafirmação do discurso de autoridade.

### **iii) Que representações dos professores subjazem ao discurso do que é ser professor universitário e do que é ser um aluno do ensino superior?**

Durante a geração de dados, foram registradas nas notas de campo reivindicações de mais autonomia, feitas pelas professoras Mariamontessori e Magdassoares, aos alunos (Cf. excerto 02, linhas 1-25 e excerto 04, linhas 6-14). Nesse momento, as professoras adotam estilo de fala formal, marcado por linguagem acadêmica para exigir dos alunos posturas condizentes com o ensino superior.

Em contraponto, quando os alunos eram cobrados, eles reagiam, questionando a professora Magdassoares a respeito da distribuição das notas ou ficando temerosos com as advertências feitas pela professora Mariamontessori nas aulas 01 e 02. As atitudes dos alunos de ambas as professoras estão bastante relacionadas às notas baixas nos trabalhos e foram manifestadas em contextos nos quais havia quadro de formalidade.

Os professores não se identificaram como rígidos por causa de experiências negativas com mestres no passado, no caso das professoras Emíliaferreiro e Mariamontessori. Além

disso, as teorias Libertadora e Crítico Social dos Conteúdos, que propõem aulas dialogadas e com mais simetria em relação aos alunos, fazem parte das crenças dos professores, principalmente daquelas do curso de Letras e de Pedagogia, que partilham essas crenças com os alunos por meio da marcação de identidade mais flexível.

As representações de mais maleabilidade nas relações em sala de aula subjazem bastante ao discurso dos professores. Isso foi evidenciado no grupo focal, por meio do relato dos professores de que era preciso ser democrático, mas que as negociações de prazos com alunos deveriam ter limites para que não se transformassem em pistas, e o professor transmitisse a identidade de permissivo. Logo, é preciso ser flexível, porém, com limites, pois os papéis sociais de professor e de aluno conferidos pela instituição de ensino superior de que fazem parte definem quem terá o discurso hegemônico nas interações em sala de aula.

#### **iv) Que pistas linguísticas e paralinguísticas contribuem para a construção das identidades no contexto de sala de aula?**

A respeito das pistas paralinguísticas, registrou-se proxêmica de mais afastamento nos professores Rubemalves, Magdassoares e Emíliaferreiro em maior intervalo de tempo nas aulas gravadas. Essa pista pode ser relacionada à formalidade no estilo de fala adotado por esses professores e à impossibilidade de, em alguns momentos, negociar com os alunos deixando bem evidentes movimentos cinésicos como o de abaixar a cabeça, visto na interação da professora Magdassoares. Houve também mais proximidade, em poucos momentos da aula, desses professores quando se propunham a negociar com os alunos uma identidade de mais flexibilidade. Nessas ocasiões, a cinésica indicava mais intimidade por meio de olhares voltados aos alunos e de gesticulações com os braços e com as mãos na hora da explicação, culminando em proxêmica de maior aproximação, pois esses professores se movimentavam para o local onde os alunos estavam sentados.

Com a professora Mariamontessori, a proxêmica observada durante o maior tempo das duas aulas gravadas foi de maior proximidade com os alunos. As duas aulas sempre acabaram com discussões coletivas, nas quais a professora se sentava com os alunos e ouvia o que eles haviam compreendido dos textos lidos naquelas aulas. A informalidade na fala dessa professora era mais manifesta, principalmente, quando complementava a fala dos alunos com exemplos práticos da realidade, situação em que seu estilo alternava para modo mais coloquial (Cf. excerto 14, linha 2 e excerto 16, linhas 9-11). O estilo de fala mais formal

ocorreu em momentos mais isolados da aula, principalmente no início das duas aulas, quando a professora estava entregando os trabalhos e fazendo advertências a respeito deles. Nesses eventos a linguagem utilizada era majoritariamente técnica e acadêmica. (Cf. excerto 16, linhas 13-15 e linhas 19-23)

Além disso, há sinais linguísticos de informalidade com o uso de marcadores conversacionais, tais como *né*, *não é*, *gente?*, *tá?*, que foram bastante usados por Emíliaferreiro como estratégia de envolvimento com os alunos. Foram observadas também algumas seleções lexicais do professor Rubemalves (*pulo do gato* e *Pedro já era*) que marcaram, nesse contexto, mais informalidade como estratégia para envolver a turma.

A professora Mariamontessori adotou estilo mais informal para dar exemplos da sua vida escolar e cantarolar uma música bem popular com a finalidade de envolver os alunos.

Magdassoares usou pistas linguísticas e suprasegmentais, alongando o item *não* para expressar que não estava disposta a negociar a possibilidade de receber trabalhos manuscritos, assumindo, nessa situação, estilo de fala formal.

**v) Que traços linguísticos e não-linguísticos sinalizam a simetria ou a assimetria entre professor e alunos?**

A simetria e a assimetria são sinalizadas, principalmente, por traços não-linguísticos. Como já afirmado em itens anteriores, a expressão, o movimento de aproximação ou distância sinalizam pistas que o professor dá ao aluno para que ele saiba se deve ou não negociar identidades com aquele.

O professor Rubemalves, durante a sua aula, aproxima-se dos alunos individualmente para tirar dúvidas, o que pode sugerir mais simetria, porém, como ele mesmo ressalta, na sessão de visionamento, essa aproximação marca apenas a vontade de tirar dúvidas e acompanhar a realização do trabalho dos alunos. O professor afirmou manter a assimetria, dando espaço somente para assuntos da aula para que os alunos não considerem esse evento como uma brincadeira.

Os traços linguísticos também constituíram pistas para interpretação dos dados. O uso da expressão *a gente* e do pronome *nós* como forma de as professoras Mariamontessori e Emíliaferreiro se incluírem no discurso, projetam mais simetria na relação com os alunos, além do uso de marcadores conversacionais, como *né?* e *tá bom?*, bastante evidente na fala dos quatro professores, assim como os sinais suprasegmentais, como o *não* falado com

bastante ênfase pela professora Magdaloares. Todos esses sinais constituíram pistas com as quais os professores demonstraram mais ou menos simetria em relação aos alunos.

Serão relacionados, a seguir, os principais achados desta pesquisa:

- (1) As negociações ou invocações de identidades em sala de aula podem ocorrer de maneira mais simétrica (com menos formalidade) ou mais assimétrica (com mais formalidade). Isso dependerá de qual identidade o professor irá negociar ou projetar em determinado contexto;
- (2) O estilo de fala mais ou menos formal é assumido no curso da interação, e a opção do professor por um ou por outro constitui estratégia interacional;
- (3) No grupo focal, os professores fizeram reflexões que nunca haviam feito a respeito de si mesmos e revelaram poder assumir mais de uma identidade, em consonância com as teorias de Giddens (1991 e 2002) e de Bauman (2005) anteriormente discutidas. Ficou evidenciado que os professores se veem de muitas formas, uma característica da era pós-moderna;
- (4) Durante o visionamento, os professores relataram assumir estilo de fala mais formal em situações de exposição mais teórica na aula e menos formal em situações nas quais precisariam se aproximar dos alunos. Porém, nas representações do professor Rubemalves, mesmo nos contextos de maior aproximação, precisa ser formal para evitar que os alunos considerem a aula como um evento de brincadeira;
- (5) No decorrer deste trabalho, foram classificadas algumas identidades, negociadas e/ou projetadas pelos professores colaboradores, já referidas no capítulo quatro e agora retomadas:
  - (a) Professor rígido;
  - (b) Professor flexível;
  - (c) Professor permissivo;
  - (d) Professor exigente;
  - (e) Professor competente.

Convém esclarecer que as nomenclaturas acima não pretendem fechar o escopo desta pesquisa por meio da crença errônea de que são as únicas a ocorrer em qualquer contexto

acadêmico. Pelo contrário, elas foram propostas nesta pesquisa, levando-se em conta um contexto localmente situado. Além disso, as identidades propostas poderão ser ampliadas em pesquisas posteriores, pois é o contexto que vai atualizar a necessidade de outras identidades em jogo.

As identidades aqui indicadas não são fixas e relacionadas diretamente a um ou a outro professor. Elas são múltiplas, do mesmo modo que a formalidade e a informalidade se manifestam dinamicamente, pois, assim como Gumperz (1982a), entende-se o contexto como algo móvel, decorrente das práticas sociais.

Retoma-se aqui a citação de Boff (1997, p. 9), que dá início a esta última sessão. Nenhum resultado seria possível se não fosse a gentileza dos colaboradores de pesquisa, que cederam suas aulas e disponibilizaram tempo para participar das sessões do grupo focal e do visionamento. Isso atribuiu a esta investigação uma análise de *corpora* que não manifestasse somente as percepções da pesquisadora. Assim, os pontos de vista dos colaboradores foram considerados, permitindo a triangulação dos dados gerados.

Todo o percurso desta pesquisa foi marcado pela interpretação não apenas das teorias, mas também das ações sociais, pois elas precisam ser investigadas e interpretadas coletivamente para que os resultados possam chegar sempre mais perto dos significados sociais partilhados no contexto da pesquisa. Esse é um dos pontos-chave da pesquisa qualitativa interacional.

## REFERÊNCIAS

- ATKINSON, P. A. *Ethnography: A Critical Turn in Cultural Studies. In: The Handbook of Ethnography*. London: SAGE Publications, 2007, p. 273-283
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 14 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2009.
- BATESON, G. A. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. Tradução Lúcia Quental.
- BANKS, Marcus. *Dados Visuais para a Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. Trad. José Fonseca.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 2005. Trad. Carlos Alberto Medeiros.
- BENTES, A. C & LEITE, M.Q. (orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BERGUER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na Escola: e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, Parábola, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRANDÃO, C. *Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. Brasília, Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. *Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico*. Brasília. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Estratégias Pragmáticas não verbais no processo de variação estilística. In: SILVA, D.E.G.da (org.). *Nas instâncias do discurso: uma possibilidade de fronteiras*. Brasília: Oficina Editorial, 2005. p.191-199.

BROWN, P & LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CALDAS-COUTHARD, C. R & SCLiar-CABRAL, L. *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Brandini. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M. J. As representações do saber científico na construção da identidade do sujeito-professor e do discurso de sala de aula. In: CORACINI, M. J (org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: editora da UNICAMP e Chapecó: Argos editora, 2003.

COUPLAND, Nikolas. Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In: ECKERT, Penélope and RICKFORD, John R. *Style and Sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUPLAND, Nicolas. *Style: language variation and Identity*. New York: Cambridge University Press, 2007.



CUNHA, M. L. e. O Discurso do Professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, Izabel (org). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

DE FINA, Anna. Style and Stylization in the construction of identities in a card-playing club. In: AUER, Peter. *Style and Social Identities: alternative approaches to linguistic heterogeneity*. Berlin: GmbH & Co, 2007.

DURANTI, A & GOODWIN C. Rethinking Context: an introduction. In: DURANTI, A & GOODWIN C. *Rethinking Context*. New York: Cambridge University Press, 1992.

EERDMANS, S. L; PREVIGNANO, C. L. & THIBAUT, P. J. *Language and Interaction. Discussions with John Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

EMERSON, R; FRETZ, R & SHAW, L. Participant Observation and Fieldnotes. In: ATKISON, P.A. *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications, 2007.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods. Research in Teaching and Learning*. York: Macmillan Publishing Company, 1990.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAIRCLOUGH, N (org). *Critical Language Awareness*. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio: Izabel Magalhães . Brasília: Editora UnB, 2001.

FERREIRA, Lúcia M & ORRICO, E.G.D (orgs). *Linguagem, Identidade e Memória social: novas fronteiras, novas articulações*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. & SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIDDENS, A. *As consequências da Modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. & TURNER, J. *Teoria Social Hoje*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Denizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOFFMAN, E. The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66, 1964, p. 133-166. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Trad. Pedro M. Garcez.

São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bob-Merril, 1961.

\_\_\_\_\_. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

\_\_\_\_\_. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

\_\_\_\_\_. *On Interactional sociolinguistic method*. In: SARANGI, S. & ROBERTS, C. (eds.). *Talk, Work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

\_\_\_\_\_. *Convenções de contextualização*. Trad. José Luiz MEURER, & Viviane Heberle. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sociocultural Knowledge in Conversational Inference*. In: JAWORSKI, Adam & COUPLAND, Nicolas. *The Discourse Reader*. 2 ed New York: Routledge, 2006.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomás Tadeu da Silva & Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, Michael. Language in a social perspective. In: COUPLAND, N & JAWORSKI, A. *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*. London: Macmillan, 1997.

IRVINE, Judith. “Style” as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. *Style and Sociolinguistic variation*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2007.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KERBRAT-ORECCIONI, Catherine. *Análise da Conversação: Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEFEBVRE, C. *As Noções de Estilo*. In: BAGNO, M. Norma Linguística. São Paulo: Edições Loyola. p. 203-36.

LEITE, M; Barros, D.L.P; DIAS, A. R.F.& SILVA, L.A. da. A Análise da Conversação no grupo de trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, A. C & LEITE, M.Q. (orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Izabel (org). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *et al.* (orgs.). *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 6 ed.. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MASCIA, M. A. A. *Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira*. Campinas – SP: Mercado de Letras, São Paulo: FAPESP, 2002.

MAYNARD, D. W & CLAYMAN, S. E. *The Diversity of Ethnomethodology*. In: Ann. Rev. Sociol. 1991. 17. pp. 385-418.

\_\_\_\_\_. *Ethnomethodology and Conversation Analysis*. In: Larry T. Reynolds and Nancy J. Herman-Kinney (eds.) *The Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 2003. pp. 173-202.

MERCER, Neil. As Perspectivas Socioculturais e o Estudo do Discurso em Sala de Aula. In: COLL, C & EDWARDS, D (orgs.). *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula: aproximações do estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEY, J. L. *Pragmatics Acts*. In: MEY, J. L. *Pragmatics: an introduction*. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2001.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: Mussalim, F e BENTES, A.C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 03. São Paulo Cortez, 2009.

MORGAN, D. *Focus group as qualitative research*. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade e Construções de Identidades Pedagógicas: (re)visitando teorias dialógicas. In: CORACINI, M.J; GRIGOLETO, M & MAGALHÃES, I. *Práticas Identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PAGOTTO. Emílio Gozze. *Variação e Identidade*. Maceió: EDUFAL, 2004. P. 70-80.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B & GARCEZ, P (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. Tradução de Paula Fatur-Santos.

PEREIRA, R. A. *O processamento de pistas de contextualização: um olhar sobre os falantes de espanhol aprendizes do português*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

PRETI, D. *Fala e Escrita em Questão*. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística Crítica*. São Paulo, Parábola, 2003.

RECTOR, M & TRINTA, A.R. *Comunicação não-verbal: a gestualidade brasileira*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. and JEFFERSON, G. *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. *Language* 50, 1974, p. 696–735.

SCHWANDT, Thomas A. Três Posturas Epistemológicas para a investigação Qualitativa. In: NORMAM, K. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TANNEN, D & WALLAT, C. *Interactive frames and knowledge structure schemas in interaction: examples from a pediatric examination*. *Social Psychology Quarterly*, 1987, Vol;. 50, n° 2, p. 205-216. Disponível em <<http://www9.georgetown.edu/faculty/tannend/TANNEN%20ARTICLES/scans%20of%20Tannen%20Articles/1987/Interactive%20Frames%20and%20Knowledge%20Schemas%20in%20Interaction.pdf>>. Acesso em 30 set. 2011.

THOMAS, J. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman, 1999.

VAN DIJK. T. A. *Context and Cognition: Knowledge and Speech Act Comprehension*. *Journal of Pragmatics* 1, 1977, 211-232.

\_\_\_\_\_. *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Amsterdam: Universidad de Amsterdam, 1997.

\_\_\_\_\_. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: contexto, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Discurso e poder*. Organização, adaptação, revisão técnica e tradução de Judith Hoffnagel e Karina Falcone (org.). São Paulo: Contexto, 2010b.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YOUNG, Richard. *Language and Interaction: An Advanced Resource Book*. London & New York: Routledge, 2008.

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ESTILOS E IDENTIDADES*, sua participação é voluntária, não obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Não há riscos envolvidos para os participantes da pesquisa, o principal benefício da sua participação é tomar consciência de como suas projeções de identidades irão interferir nas interações ocorridas no contexto acadêmico.

O objetivo desta pesquisa é investigar como professores e alunos constroem identidades em sala de aula por meio do estilo de fala adotado por eles. Durante a geração de dados, serão utilizadas filmagens captadas durante as interações, que serão convertidas em arquivos MP3 e AVI.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados com a sua identificação sob nenhuma hipótese (seu nome será trocado na pesquisa e os vídeos não serão divulgados). Não haverá nenhuma forma de devolução dos dados. A pesquisa é revisada eticamente pelo Comitê de ética em pesquisa da UnB ([cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br)).

Você receberá uma cópia deste termo e será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar.

---

Alinne Santana Ferreira  
(61) 9146-9390  
[linne.one@gmail.com](mailto:linne.one@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

---

Sujeito da pesquisa (*ou responsável*)

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DA IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da carteira de identidade número \_\_\_\_\_ (órgão emissor e Unidade da Federação), autorizo o uso de minha imagem para colaboração na pesquisa *O Discurso de Professores do Ensino Superior: Estilos e Identidades*.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011.

\_\_\_\_\_

(NOME)





**Comitê de Ética em Pesquisa**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
**Universidade de Brasília**

**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Ciências Humanas**  
Campus Universitário Darcy Ribeiro

### ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

**Título do Projeto:** UM ESTUDO SOCIOINTERACIONAL DE CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS POR MEIO DO ESTILO DE FALA EM SITUAÇÕES DE AULA

**Pesquisador responsável:** ALINNE SANTANA FERREIRA

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu APROVAR o projeto intitulado "UM ESTUDO SOCIOINTERACIONAL DE CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS POR MEIO DO ESTILO DE FALA EM SITUAÇÕES DE AULA".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 11 de abril de 2011.

Debora Diniz

Coordenadora Geral - CEP/IH