

O PAPEL DA INTERAÇÃO E DA PERSUAÇÃO NO CONTEXTO CULTURAL DA SALA DE AULA DE LÍNGUAS¹

Nádia Mara da SILVA (CEFET-MD/CEFET-AL/UNED-MD)²

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa sobre a persuasão do professor e dos alunos, no contexto cultural de sala de aula, apresentando a persuasão de duas maneiras: persuasão didática, relacionada com o encaminhamento e a organização das atividades de sala de aula pelo professor e persuasão do conhecimento, voltada para a construção do conhecimento e da teoria a ser desenvolvida por meio do tema de aula. Essa persuasão assume graus diferenciados: é indireta, quanto mais argumentos utilizam o professor/alunos para provocar mudança de opinião no seu interlocutor; é direta quanto menos argumentos utilizam o professor/alunos para gerar mudança de opinião.

ABSTRACT: It's a research about the teacher and pupil's persuasion, in the cultural context of classroom, showing the persuasion in two ways: didactic persuasion, related with the ordering and the organization of the classroom activities by the teacher and the persuasion of the knowledge, directed by the building of the knowledge and the theory that will be developed by the themes of the class. This persuasion gets different grades: it's undirected, as more arguments are used the teacher/pupil to prove the change of opinions in your interlocutor; it's directed as less arguments are used the teacher/pupil to grow the changing of opinion.

1. Introdução

A persuasão consiste em um recurso utilizado pelo sujeito, na tentativa de provocar no outro, seu interlocutor, mudança de opinião ou ponto de vista, ainda que esse outro, conforme Possenti (1993), possa não ter a mesma intenção de sentido.

Assim sendo, a persuasão de sala de aula compreende quatro níveis inter-relacionados: 1. o filosófico, que se funda em uma argumentação sutil, visando produzir um efeito de sentido no outro, seu interlocutor; 2. o psicológico, que compreende uma postura ou comportamento utilizado pelo sujeito na tentativa de persuasão; 3. o histórico-social, decorrente das relações sociais e da ideologia mantenedora e instituidora das relações de dominação e, 4. o lingüístico, já que a persuasão está em todas as formas de comunicação, que se caracteriza nos momentos em que o sujeito escolhe quais recursos ou aspectos lingüísticos vai explorar em seu discurso.

Faz-se necessário, contudo, especificarmos a nossa noção de sujeito, um sujeito que se caracteriza por provocar, no outro, mudança de opinião e, ao mesmo tempo, escolher quais recursos lingüísticos e que argumentos podem ser utilizados para persuadi-lo. Portanto, definimos o sujeito com uma autonomia relativa, não totalmente livre, nem totalmente assujeitado, baseados na noção de Possenti (1993), de que o sujeito é um trabalhador da língua, na noção de Hagège (1985), de que é um enunciador psicossocial, e na noção de Dosse (1994), de que é um sujeito dialogal.

Compreendemos a autonomia relativa, conforme Zozzoli (2001)³, como uma condição do sujeito que lhe possibilita, ao recusar o papel de assujeitado pela ideologia, assumir a posição de sujeito crítico, que não só participa da construção de suas formações ideológicas, estabelecidas e mantidas através das relações sociais, como realiza suas escolhas lingüísticas, que podem ser refletidas em ações verbais e não verbais.

O discurso de sala de aula, um discurso pedagógico, é principalmente persuasivo, sem desconsiderar, conforme Thompsom (2000), ainda que não se dirija especificamente para a sala de aula, que os papéis institucionais, de professor e de alunos, são mantidos pela ideologia através das relações sociais.

Porém, é incontestável que o professor leva vantagem sobre o aluno no ato de persuadir, pois suas ações são legitimadas pela sociedade e pela instituição que o caracteriza como detentor do poder e do conhecimento, e pelo próprio aluno que, em muitos momentos, assujeita-se, como um mero aprendiz que

¹ Tema desenvolvido por Silveira (2002), em Tese de Doutorado, apresentada no Programa de Pós Graduação em Letras e Lingüística – PPGL, da Universidade Federal de Alagoas.

² E-mail: nadiasilveira@oi.com.br

³ Salientamos que a noção de sujeito com uma autonomia relativa defendida nesse trabalho é uma posição adotada pelo Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas, da Pós Graduação em Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Alagoas, Coordenado pela Dra. Rita Zozzoli, do qual faço parte como pesquisadora.

nada sabe, postura também inculcada pela instituição escolar. Afinal, conforme Oliveira (2000:1), baseado em Perelman, a escola “existe para garantir a transmissão de um determinado discurso. Então, o papel do educador é aquele de transmitir valores, tradições, conhecimentos e crenças socialmente aprovados, a fim de permitir a transmissão da cultura de geração para geração”.

Vale ressaltar ainda, que por partilharmos da noção de um sujeito psicossocial, um sujeito não totalmente assujeitado e determinado, mas com uma autonomia relativa, partimos do princípio de que tanto o professor quanto os alunos são sujeitos que falam, posicionam-se, persuadem ou são persuadidos, de um lugar específico de linguagem: “lugares de linguagem”, conforme Furlanetto (2001:7), além de representarem papéis sociais bem definidos.

2. Metodologia da Pesquisa

Fazer pesquisa é muito mais do que colher dados e refletir sobre eles a fim de obter um resultado que se enquadre dentro de uma teoria e os explique. Para nós, fazer pesquisa além de implicar um compromisso que incorpora a participação mútua de pesquisador e pesquisados, requer que nos preocupemos também com as consequências que tal reflexão desencadeada pela pesquisa pode gerar na vida dos pesquisados e de outros cidadãos. Afinal, conforme Morin (2000:125), “É preciso saber que a ciência e a razão não têm a missão providencial de salvar a humanidade, porém, têm poderes absolutamente ambivalentes sobre o desenvolvimento futuro da humanidade”.

Dessa forma, por ser esta uma pesquisa etnográfica e de intervenção, o professor tem uma participação ativa na pesquisa: ele é um colaborador na construção da pesquisa e não um simples fornecedor passivo de informações, como é tratado no método experimental. Em outras palavras, em nossa pesquisa de intervenção, o professor, junto com a pesquisadora, assume a responsabilidade pelas decisões de mudança na prática de sua sala de aula. Tendo por princípio que os seus alunos são sujeitos capazes de raciocinar e pensar por eles mesmos, o professor visa alterar a sua atuação quanto às relações mantidas com os alunos, apoiando-os na reflexão dos conhecimentos discutidos em sala de aula.

É o processo de produção de sala de aula: o movimento, a dinamicidade, a argumentação do professor e, por sua vez, a dos alunos, enfim a interação, que serve de base para que o estudo da persuasão aconteça e, é neste contexto, que fomos coletar nossos dados, caracterizando-os como qualitativos. Entretanto, o modo como vamos trabalhar esses dados, é que vai caracterizar a nossa pesquisa como uma pesquisa etnográfica e de intervenção.

Faz-se necessário, então, ressaltarmos que a nossa pesquisa não tem por objetivo o levantamento e a comprovação de hipóteses, mas sim a preocupação de mapear os problemas e fazer perguntas – que não precisam, necessariamente, obter respostas –, numa abordagem qualitativa, pois visa a problematização, descrição e discussão de particularidades do processo de educação. Esta pesquisa examina a persuasão na sala de aula, a partir das interações de seus sujeitos, professor e alunos – persuasores e persuadidos, papéis intercambiáveis. Conforme Chizzotti (1998:81)

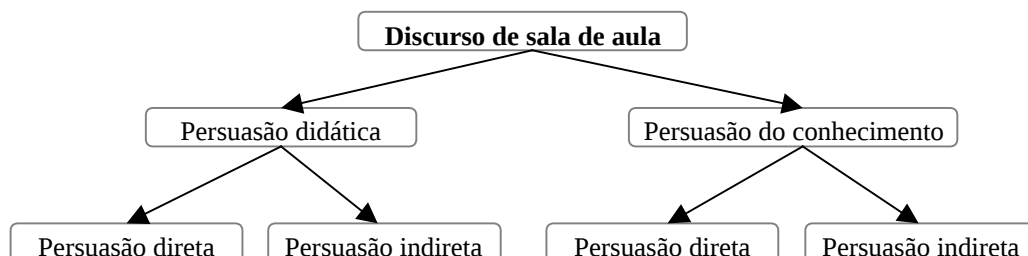
Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado, e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

Assim, o que faz com que consideremos o nosso problema de pesquisa como uma realidade a ser discutida a partir dos dados colhidos, e não uma hipótese, uma crença ou outro sinônimo qualquer? É o recorte ou olhar de pesquisa que se diferencia de uma pesquisa experimental e se caracteriza como pesquisa etnográfica⁴, no que tange à coleta de dados, correspondente à primeira fase da pesquisa, e como pesquisa de intervenção, no que tange à segunda fase, durante a intervenção na prática de sala de aula. Enfim, uma abordagem qualitativa tanto no modo como colhemos os dados, quanto no modo de analisá-los.

⁴ Para André (1995) a pesquisa etnográfica é também uma pesquisa naturalística. Assim diz ela: “A quinta característica da pesquisa etnográfica é que ela envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado... Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista”. (André, 1995:29).

2. Caracterizando a Persuasão na Sala de Aula

Podemos considerar, então, que a persuasão se apresenta, nesse espaço discursivo, de duas maneiras: uma persuasão didática, relacionada com o encaminhamento e a organização das atividades de sala de aula pelo professor e uma persuasão do conhecimento, voltada para a construção do conhecimento, da teoria a ser desenvolvida por meio do tema selecionado pelo professor na constituição da aula. Essa persuasão de sala de aula, didática e do conhecimento, nem sempre se apresenta do mesmo modo. Assume, pois, graus diferenciados: ora se apresentando de forma direta, ora de forma indireta.



Por persuasão didática, aspecto que não pretendemos nos prorrogar, entendemos aqueles momentos em que o discurso do professor, através das suas argumentações, visa persuadir os alunos quanto ao encaminhamento da aula, no que diz respeito aos trabalhos a serem realizados; a organização de atividades (em grupo ou individual, por exemplo); e os tipos de avaliações e correção de trabalhos etc., conforme mostra o episódio abaixo, cuja aula foi baseada no conto “O Pai”, de José Montello.

- (53) P. pronto gente - vamos ler em silêncio (silêncio durante a leitura, cerca de 15 minutos) - - - oh N que silêncio (a pesquisadora concorda com a cabeça, pois está um silêncio total, enquanto os alunos fazem a leitura do texto, alguns alunos, inclusive, ultrapassam a página 99, onde o professor solicitou que parassem. O professor em alguns momentos conversa baixinho com a pesquisadora e com os alunos que vão terminando a leitura.) - - - gente ó - tem alguns que não concluíram a leitura vão ter tempo de concluir a leitura - tá? - a N vai XXX - tem XXX hei S19 (o professor está solicitando dos alunos, que eles antecipem o porque do Alexandre ter se suicidado, com a leitura do texto até a página 99).
(...)
- (88) AL. eita - u::
- (89) P. - - - (os alunos começam a comentar o final do texto) gente: - falta gente terminar de concluir a leitura (mas os comentários continuam) - - - XXX XXX (S26 fala bem baixinho com o professor) - como é S26? - XXX XXX (professor e aluna conversam. baixinho) - - - gente ó - quem está continuando a leitura deixa continuar - a gente vai tomar - cinco minutos de água
- (90) AL eita poxa
- (91) P. e vocês vão - psiu – vocês - quem leu vai pensando nessa questão (escreve no quadro) - *você condena ou absolve o Dr. Roberto?* - XXX XXX (todo mundo falando ao mesmo tempo)
- (...)
- (113) P. é - XXX XXX - tem XXX mãe - gente - psiu psiu - espera aí - agora é: - a nível de organização - quem condena o Dr. Roberto? - levanta o braço por favor (muitas conversas paralelas) - - - fechou - pronto - fechou - baixa a mão - baixa a mão - quem absolve o Dr. Roberto? (muitas conversas paralelas) - - - vamos lá - alguém absolve? - - - quem não levantou a mão - repare - uma grande parte da turma levantou a mão - a outra parte não levantou - quem não levantou não levantou porquê? - diga XXX
- (114) AL. XXX XXX
- (115) P. pera aí - alguém absolve? (muitas conversas paralelas) - - - eu posso fechar?
- (116) AL. pode

(aula 09)

A persuasão do conhecimento, por sua vez, diz respeito ao encaminhamento e desenvolvimento do tema de aula, como por exemplo, os conhecimentos teóricos (conteúdos de aula) postos em pauta, geralmente pelo professor, e discutidos pelo professor e os alunos; a seleção dos textos pelo professor; os conteúdos que emergem dos textos e dos debates realizados em sala de aula, conforme demonstra o episódio abaixo:

- (251) P. *percebido - per - ce - bido - percebido - que sou uma moça de família - agora eu não sei se entra essa interrogação - tão percebendo? - olhe - com talvez - olhe olhe - você puxou olhe - será que você não percebe que eu sou uma moça de família? - aí eu acho que entra a interrogação - aí - nesse exemplo que você está dando - agora eu acho que aqui não - repare - talvez você nunca percebeu que eu sou uma moça de família - repare se entra a interrogação - tá percebendo?*
- (252) S27. tô
- (253) P. será que entra?
- (254) S27. não
- (255) P. *repare - talvez você nunca tenha percebido que sou uma moça de família - [talvez você nunca tenha percebido que sou uma moça de família]*
- (256) S27. [XXX] agora - [enquanto XXX]
- (...)
- (276) P. *pera aí - então vamos ver - acho que você - acho que você não - me - conhece mesmo - olhe - olhe - isso aqui está no texto original não tá? - não tá no texto original? - eu acho que dá pra permanecer - ou não dá? - o primeiro parágrafo tá sem problema - aí você continua repare - eu acho que vô - ah - - tudo bem - tudo bem? - Hermenegildo tudo bem? - eu acho que você está bom - mais ao terminar de ler essa carta tenho certeza que ficará muito arrependido - - né? - - a - vocês - o problema é no acho né? - acho que você não me conhece mesmo - eu acho que pode entrar um percebo - percebo que você não me conhece mesmo - - será que você - mais aqui entra um percebeu de novo - que sou uma moça de família? - ou tira isso aqui: - e começa com você - se o problema é o: - é o acho - né?*
- (277) S7. *você não me conhece mesmo*

(aula 06)

Constatamos também que tanto a persuasão didática quanto a persuasão do conhecimento, dependendo dos argumentos utilizados pelo professor e pelos alunos, podem se apresentar ora como uma persuasão indireta, ora como uma persuasão direta.

A persuasão é indireta, quanto mais argumentos utilizam o professor e/ou os alunos para provocar mudança de opinião no seu interlocutor; é direta quanto menos argumentos utilizam o professor e/ou os alunos, aproximando-se da coerção ou imposição, para gerar mudança de opinião no seu interlocutor.

Desse modo, se o professor não exercer a persuasão não cumpre com o objetivo de ensino: elaborar, com os alunos, novos conhecimentos. Mas, se impõe tais conhecimentos, apelando para o autoritarismo e coerção, pode recair num processo de ensino reprodutivo, sofrendo resistência e não obtendo, assim, a colaboração dos alunos.

Além disso, salientamos que a persuasão assume características diferenciadas conforme as situações discursivas em que se realiza: sala de aula, trabalho, conversa informal, porém, respeitando os papéis institucionais dos sujeitos, que tornam os seus discursos autorizados, à medida que, conforme Maingueneau (1996: 17), “falar e mostrar que se tem o direito de falar como se está falando não são separáveis” (Grifo do Autor).

Salientamos ainda, que ao classificarmos a persuasão do discurso de sala de aula como didática e do conhecimento não pretendemos, com isso, compartimentalizar a persuasão, pois, acreditamos que os dois tipos de persuasão, didática e do conhecimento, não só estão inter-relacionados, como dependem um do outro na constituição da aula, isto é, há uma comunhão entre a organização das atividades didáticas vinculadas à construção do conhecimento, decorrentes das interações professor e alunos.

Assim sendo, por defendermos que o professor através da persuasão de sala de aula, quando não abusa do poder, pode colaborar para o desenvolvimento nos alunos de uma postura argumentativa que os conduza à defesa de suas idéias, possibilitando-lhes constituir-se em alunos críticos, que não se limitam ao papel de persuadidos, pois são, também, persuasores, enfim, sujeitos mais preparados para a vida fora da escola é que selecionamos, para o exercício da persuasão na sala de aula, os seguintes procedimentos de análise: sedução psicológica, tema de aula, discurso estereotipado do professor, fala facilitadora, fala simplificadora e pergunta retórica, multiplicação de vozes através da citação e da paráfrase, modalização, coesão e coerência textual e refacção de texto.

Entretanto, para esse artigo nos limitaremos à exibição de três procedimentos: coesão e coerência textual, refacção de texto e inadequações gramaticais, à medida que eles estão interligados e enfocam tanto as interações no contexto cultural de sala de aula como demonstram, mais expressivamente, a persuasão do conhecimento direta e indireta, aspecto que pretendemos nos deter.

3. Exercício da Persuasão na Sala de Aula

3.1. Coesão e Coerência Textual

Nas aulas observadas verificou-se que a sala de aula, dentro de um contexto de interação, propiciava a liberdade de criação dos alunos.

O fato dos alunos conhecerem seu interlocutor, o professor apresentou-lhes um texto cômico: uma carta que um namorado envia para a namorada, acompanhada de um presente, sendo que por um engano o presente enviado é trocado gerando um equívoco entre o presente e as palavras que a carta enfoca, facilitou o desempenho dos alunos na sua produção textual. Com base neste texto, o professor solicitou que os alunos assumissem o papel da namorada do personagem que enviou a carta, e desconhecendo o engano respondessem a carta recebida.

Salientamos que está performance em sala de aula desencadeou a elaboração/construção de textos criativos e bastante divertidos. Além do que, tratava-se da elaboração de textos cômicos.

Contudo, isso não impediu os alunos de apresentarem problemas de coesão e coerência textual, que de certa forma, prejudicaram o sentido do texto, além de apresentarem também algumas inadequações gramaticais.

Em outras palavras, apesar de conhecerem de onde estavam falando e para quem, alguns alunos estruturaram os seus textos atribuindo um sentido diferente e, às vezes, incoerente com o personagem que estavam representando, como por exemplo:

- a) na tentativa de enquadrarem os seus textos num modelo de carta-resposta, por falta de conhecimento teórico e decorrente de um discurso estereotipado adquirido na escola, conseqüência, talvez, da persuasão de conhecimento sofrida ao longo de suas vidas escolares, os alunos acreditaram que deveriam responder passo a passo cada questionamento realizado na carta recebida, texto original.

Desse modo, os alunos, apesar de criativos, não mantiveram em seus textos uma coesão textual, prejudicando o sentido a ser obtido, que já fora previamente combinado, uma vez que seus textos consistiram, em alguns momentos, num aglomerado de respostas às perguntas efetuadas na carta original.

- b) ao assumirem o papel da namorada do personagem para responderem a carta original, muitos alunos partiram do princípio de que a namorada, que eles representavam enquanto escritores, era conhecedora do engano, a troca de presente, mas na verdade eram eles que eram conhecedores do engano e não o personagem que eles estavam representando, no caso a namorada do personagem, gerando, desse modo, a falta de coesão e coerência textual.

Portanto, deveriam reagir os alunos ou como eles imaginam que ela, a namorada, reagiria diante do presente e da carta, ou então, deveriam demonstrar como eles, alunos, reagiriam se tivessem uma namorada ou namorado que lhes enviasse um presente constrangedor, bem como uma carta, de certo modo ofensiva, já que, enquanto namoradas do personagem, os alunos não teriam acesso ao conhecimento de que o presente tratava-se de um engano.

Além disso, vale ressaltar que os alunos eram livres para escolherem os sentimentos que desejassem demonstrar em sua carta-resposta, alegria ou indignação por exemplo, seguindo o fluxo de sua criatividade.

Contudo, a coerência textual é afetada e, conseqüentemente, o sentido do texto no momento em que os alunos confundem os papéis, ou melhor, o sentimento de aceitação, bom humor, com o de indignação, revolta, em relação ao presente e a carta recebidos. Por exemplo, quando alguns alunos iniciam a carta de um determinado lugar de linguagem, aceitando o presente e a carta, pois partem do princípio de que só pode ser um engano, mas, em um outro momento, nessa mesma carta, falando de um outro lugar de linguagem, recusam o presente e a carta e apresentam-se indignados com ambos.

Salientamos, assim, que tanto para a materialidade do texto, como para a sua contextualização, a coerência textual é necessária para que o sentido se torne acessível.

3.2. Refacção de Texto

No que se refere à refacção de texto, pudemos observar que ela apareceu, de forma mais demarcada, na releitura dos trabalhos pelo grupo de alunos-autores, criadores da produção escrita, quando eles mesmos

demarcaram os aspectos que necessitavam ser refeitos, antes de contarem com a ajuda do professor nesta refacção, tal como se apresenta abaixo:

- (02) Val. esse nome vai caber aqui em cima né? - não vai caber aqui?
(03) S7. ok aqui
(04) Val. como é que vai esse aqui?
(05) S7. oh aqui onde é que tem isso? - XXX *meu amor* [XXX XXX]
(06) Val. [XXX XXX] como se fosse uma saudação - uma saudação
(07) S7. isso é uma carta né? - uma carta resposta né?
(08) Val. XXX XXX?
(09) S7. isso é uma carta resposta - e na carta você bota meu pai é em cima é?
(10) Val. é não rapaz - essa essa - XXX desse item aqui - tá errado eu acho
(11) S7. e é separado?
(12) Val. o que?
(13) S7. e é separado? XXX XXX (muitas conversas paralelas) - - - é o exercício
(14) Val. eu coloquei assim
(15) S7. é não XXX deixa assim mesmo - - - ela tá gravando nossa aula - - a discussão
(16) Val. XXX XXX
(17) S34. o que em?
(18) S7. ele tá dizendo que está errado essa XXX XXX - - - ai é colocar aqui em cima é?
(19) S27. é não
(20) Val. ah
(21) S27. eu acho que não - é é se isso é uma carta - é
(22) S7. ah tá bom XXX XXX - - - professor
(23) S34. aqui ó
(24) P. oh oh - a questão é a seguinte - - olha vocês estão tornando o texto publicável - - tá certo? - quem é que é o: - o leitor da carta? - quem é que vai ser o leitor?
(25) S7. o: Hermenegildo
(26) P. o Hermenegildo Pimenta - então assim - supõe que o Hermenegildo Pimenta é o namorado de vocês - e vocês são a namorada dele - então vocês vão escrever pra ele - vocês vão tornar o texto publicável - aí vem assim - será que o Hermenegildo Pimenta já não passa a avaliar vocês do ponto de vista da escrita? - enquanto namorado
(27) S7. Sim - mais
(28) P. será que o namorado não avalia a namorada através da escrita também - será que não avalia? - já pega a carta e já passa a avaliar - então a partir do momento que você manda a sua carta pro Hermenegildo que é o namorado - ele tem - você já tá publicando o seu texto - e ele já passa a fazer uma avaliação de vocês - então tá o texto aqui - será que eu posso modificar o meu texto? - tá entendendo - é uma postura de você ter que rever o seu texto - né? - ai é assim - eu gostaria que vocês marcassem no texto o que vocês vão refazer
(29) S7. oh professor - mais isso aqui *meu amor* - esse *meu amor* vem aqui?
(30) P. sim
(31) S7. eles tão perguntando se não era pra vir *Hermenegildo* aqui
(32) P. ah - aí pronto aí - por que é que o *Hermenegildo* tem que ficar acima - - porque já é uma espécie de chamamento - aí aqui já puxa uma - a estrutura da carta - já puxa a estrutura da carta - que que - que que tem a carta? - a carta tem - logo em cima tem o local
(aula 05)

Notamos, neste episódio, que a persuasão do conhecimento, direta e indireta, também ocorre entre alunos/alunos, uma vez que cada um tenta persuadir o outro do seu ponto de vista. Assim, S7, nos turnos (05), (07), (09), (11), (15) e (18), defendendo o ponto de vista de que, no formato carta, o nome, ou chamamento, ou vocativo, deve vir separado do texto, tenta persuadir indiretamente, através de propostas de refacção, seus interlocutores.

Ao não obter resultado na persuasão indireta dos alunos, ou seja, quando S7 percebe que os seus interlocutores não estão cedendo, não estão aceitando seu ponto de vista, ele recorre a uma autoridade, o professor, como mostra os turnos (22) e (29), multiplicação de vozes, numa forma de persuasão direta dos

alunos. O aluno faz uso da voz do professor, turno (32), como tentativa de persuadir os colegas e garantir que o seu raciocínio está correto.

Assim, chegamos à conclusão de que há uma preocupação entre os alunos em dar ao seu texto um sentido, como mostram os turnos (72) e (74) que se seguem, de forma a torná-lo compreensível e coerente para o seu interlocutor.

- (69) Val. olha - olha - eu escrevi: isso tudo porque minha mãe - minha mãe me obrigou - mais quando eu fui [colocar a carta no correio - resolvi dizer]
(70) S7. [colocar a carta no correio - resolvi dizer] o que eu quero - o que - não - o que eu sinto é melhor (sugere substituir “quero” por “sinto”).
(71) Val. até que enfim aspas
(72) S7. o que eu penso - - é: - aqui pelo menos terminava a carta porque botava é: de seu não sei o quê - como é que termina né? - aí já começava outro parágrafo XXX XXX -
(73) Val. como é?
(74) S7. XXX XXX - foi perto do correio que eu comecei a escrever
(75) Val. então aí você já tinha terminado a carta
(76) S7. é isso mesmo - mais deixa assim né? - ele sabe
(77) S27. o que eu penso né?
(78) S7. é - o que eu penso

(aula 05)

Desse modo, salientamos que a preocupação, da parte dos alunos, com a coesão e a coerência do texto, visando manter um sentido, se reflete em suas propostas de refacção textual, sugeridas por eles e entre eles, independente da colaboração do professor. Isto acontece em vários momentos de aula.

3.3. Inadequações Gramaticais

Consideramos como inadequação gramatical a falta ou uso indevido de pontuação, o uso de qualquer palavra que não esteja escrita com a ortografia correta e com a concordância adequada, bem como o uso de palavras que desviam o sentido do texto gerando falta de coesão e coerência, pois prejudicam o sentido que o autor pretendia obter.

Assim sendo, observamos que alguns textos (produção escrita dos alunos), ainda que criativos, apresentavam, contudo, inadequações gramaticais, além de falta de coesão e coerência textual, que poderiam prejudicar o sentido do texto.

Tais inadequações gramaticais necessitavam ser resolvidas através da refacção e o professor se propôs a fazê-las, por meio de conversas individuais com cada grupo, onde realizava uma releitura dos textos junto com os alunos e demarcava, também em conjunto, o que necessitava ser refeito em seus textos, persuasão indireta, tal como mostra o episódio de aula que se segue:

- (255) P. repare - talvez você nunca tenha percebido que sou uma moça de família - [talvez você nunca tenha percebido que sou uma moça de família]
(256) S27. [XXX] agora - [enquanto XXX]
(257) P. [eu acho que o problema] tá no talvez - oi?
(258) S7. mais - do jeito que a gente fez aqui era uma pergunta mesmo - talvez você não tenha percebido que eu sou uma moça de família? - agora [desse modo aí]
(259) P. [ah - eu acho] que não entra pergunta também
(260) S7. mais se fosse - desse - com esse tipo aqui depois dá: XXX
(261) P. sim - repare - talvez - você nunca tenha percebido que sou uma moça de família: - é é a fala entrando na escrita né? - bom - talvez você nunca tenha percebido - ah estou percebendo o que você tá dizendo agora - tirando o tenha percebido - com o percebeu vocês acham que entra uma construção - mais eu acho que ainda tá - truncada essa construção aí
(262) S7. é porque eu tô afirmando né?
(263) P. é: - e e é: - talvez você - eu acho que tá afirmando - né? - agora eu acho que fica melhor será: - será:
(264) S7. pra botar interrogação né?
(265) P. pra colocar interrogação - porque eu acho que esse talvez aqui: - esse talvez aqui - ele não é uma palavra que você o utilize pra puxar uma interrogação
(266) S7. pra colocar no texto será que você?

- (267) P. porque o *tal* - o *talvez* exprime o que? - o *talvez* exprime o que? - a dúvida - dúvida - não é dúvida? - né? - eu acho que não - puxar pra interrogação - eu acho - né? - *será que você nunca percebeu que sou uma moça de família?* - eu acho que fica melhor
- (268) S7. eu tinha - tinha colocado um ponto normal - não tinha feito com interrogação não
- (269) P. feito interrogação não
- (270) S7. foi na hora de refazer [XXX]
- (271) P. [mais eu acho] que a sua - a - aquela primeira sugestão que você deu fica boa
- *será que você:* - *será que você:* - *nunca percebeu que sou uma moça de família?* - eu acho que entra bem - melhora a construção?
- (272) S27. já tinha feito aqui
- (273) S7. eu tinha feito - *será que você não percebeu que eu sou uma moça de família?*
- (274) P. aí: - pronto - eu acho que tá bom

(aula 06)

Portanto, através das sugestões e propostas de refacção dos textos dos alunos, conforme os episódios de aula demonstrados, observamos que o professor faz uso de uma persuasão indireta do conhecimento, na sua dinâmica de sala de aula, pois ele recorre muito mais ao seu poder de sedução do que, propriamente, ao da imposição, o que Morgado (1995) denomina como um efeito manipulatório, disfarçado em autoridade pedagógica, e que, no nosso ponto de vista, compreende um recurso desse professor para evitar qualquer forma de coação para com os alunos, tornando o contexto de sua sala de aula interativo e produtivo.

Observamos, ainda, que o poder de sedução e a persuasão indireta na prática de sala de aula do professor se fazem presente, mais especificamente, no modo indireto que ele se dirige aos alunos, como por exemplo, quando faz uso de perguntas, devolvendo para os alunos a responsabilidade de refazerem ou não o seu texto com as sugestões oferecidas por ele, turno (271) e também, por meio de modalizações, nos turnos (261), “**mais eu acho** que ainda tá – truncada”, (263), “**agora eu acho que ficá melhor será:**”, (271), “**eu acho** que entra bem”, e (276), “**eu acho que pode entrá um percebo**”, nunca impondo, mas sugerindo que algumas coisas de seus textos precisam ser mudadas.

Tal atitude do professor, em outras palavras, o fato de ele fazer uso de seu poder de sedução e da persuasão indireta para persuadir os alunos, em vez de adotar uma postura mais coercitiva, ou simplesmente recorrer à sua autoridade pedagógica, representa uma atitude coerente com o tipo de postura que o professor defende e acredita, uma postura interativa em que professor e alunos, apesar de seus papéis diversificados, têm espaço para falar e dar suas opiniões.

4. Conclusão

Finalmente observamos que, quando o trabalho de sala de aula consiste na refacção do sentido dos textos dos alunos, predomina, por parte do professor, o uso de uma persuasão do conhecimento indireta. Entretanto, quando o trabalho em sala de aula envolve refacções da forma e das inadequações gramaticais dos textos, predomina, algumas vezes, o uso de uma persuasão direta pelo professor.

Contudo, verificamos que o professor, mesmo nos momentos em que a persuasão direta predomina, quase nunca adota uma atitude mais autoritária ou coercitiva com os alunos, oferecendo respostas prontas do tipo “isso está errado” ou “o certo é assim”, pois quase sempre sugere sutil, indireta, sedutora e persuasivamente o que poderia ser refeito no texto dos alunos.

Significativo, porém, é o fato de que os alunos – acostumados, por sua vez, com a autoridade pedagógica e às vezes com um certo grau de autoritarismo, nas atitudes dos professores, possivelmente devido ao discurso pedagógico ao qual são submetidos ao longo de suas vidas escolares – não reagem e aceitam, quase sempre pacificamente e de forma cordata, a persuasão indireta do professor, via sedução, incorporando em seus textos as sugestões de refacção oferecidas por ele e fazendo pouco uso de seu próprio poder de sedução e de argumentação para convencer e persuadir o professor de que suas idéias são válidas.

Mesmo nos momentos em que, também de forma pacífica, os alunos discordam do ponto de vista do professor, eles ainda não argumentam o suficiente para persuadi-lo a favor dos seus pontos de vista. Porém, só o fato dos alunos argumentarem ou exporem seus pontos de vista, já é para nós uma conquista significativa, obtida através de nossas intervenções em sala de aula.

Além disso, é importante salientar que, provavelmente decorrente da submissão e aceitação ideológica de que o professor é sempre o que sabe, o detentor da última palavra, cabendo aos alunos concordarem, geralmente, os leva a não aceitarem ser persuadidos por seus colegas, a não ser que seja em um ponto de vista que o professor também aprove.

Afinal, conforme Maingueneau (1996: 62), “O ponto decisivo é que existem condicionamentos *especificamente lingüísticos* para regulamentar a possibilidade de apresentar um enunciado como um argumento a favor de um outro”, (grifo do Autor). Para isso usamos de argumentos que defendem, relevam, reforçam, enfeitam, justificam nossa idéia, persuadindo o outro a concordar conosco, mas levando em consideração, no entanto, que o outro também pode utilizar argumentos que rejeitem, destruam, menosprezem ou, simplesmente, discordem ou aceitem a nossa idéia, pois ele também possui suas próprias idéias.

Desse modo, podemos afirmar que a prática do professor em sua sala de aula consiste na interação, na persuasão indireta e no uso do seu poder de sedução, pois apesar da maior parte das sugestões de refacção dos textos dos alunos partirem do professor, sua postura diante das possibilidades de refacção são trabalhadas COM os alunos e não PARA os alunos, visando, geralmente, resolver os problemas de efeito de sentido que podem prejudicar a idéia central do texto.

5. Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16).

DOSSE, François. *História do estruturalismo: 2. o canto do cisne, de 1967 a nossos dias*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1994, v. 2. (Movimento de idéias/idéias em movimento).

FURLANETTO, M. M. *Linguagem e Interação*. Disponível em <<http://agatha.freesevers.com/inter.htm>>. Acesso em 15 de jul. 2001.

HAGÈGE, Claude. *L’homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard, 1985.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Leitura crítica).

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica*. Professor-aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 4. ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, Renato José de. *Perelman e a Filosofia da Educação*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://hippias.evansville.edu/search.cgi?frege&17>.

PERELMAN, Chaim & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, Sirió. *Discurso, estilo e subjetividade*. 1. reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Texto e Linguagem).

SILVEIRA, Nádia Mara da. *A Persuasão no Discurso Argumentativo de Sala de Aula..* Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Pós-Graduação em Letras e Lingüística, 2002.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. “Conceitos bakhtinianos na pesquisa em sala de aula”. In: *II Congresso Internacional de Lingüística*. Fortaleza, 2001, p. 1-13, (mimeo).