

**OS ELEMENTOS ENFÁTICOS
NA ORGANIZAÇÃO TÓPICA DISCURSIVA
NA SALA DE AULAS:
UMA CONSTRUÇÃO SEMÂNTICA
DO DISCURSO PROFESSOR-ALUNO²²²**

Francisco José Costa dos Santos (UFRN)

dotconguy@gmail.com

Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)

mamgal@hotmail.com

1. Introdução

Partindo da noção de interação na perspectiva da análise da conversação, traçaremos um percurso nas concepções que dão suporte teórico a este trabalho. Trazemos, inicialmente, um breve quadro histórico que marca o surgimento da análise da conversação, passando pela etnometodologia, enquanto linha teórica que embasa os estudos da gestualidade interativa que é o foco central deste trabalho para em seguida desembocarmos nos estudos da interação e chegarmos à unidade de análise tópico discursivo. Fecharemos esse capítulo com a categorização dos elementos não verbais na interação tal como proposto em Steinberg (1988).

1.1. A origem da AC

A AC tem raízes na etnometodologia que designa uma corrente da sociologia americana que surgiu na Califórnia no final da década de 1960, tendo como seu principal marco fundador a publicação do livro Estudos sobre etnometodologia, em 1967, de Harold Garfinkel. Segundo Coulon (1995a) a publicação da obra provocou uma reviravolta na “sociologia tradicional” gerando intensos debates no meio acadêmico de universidades americanas e europeias, particularmente nas inglesas e alemãs.

²²² Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado (em andamento) realizada sob a orientação da Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem no Ppgel/UFRN.

O termo etnometodologia somente foi assumido a partir de 1932, com Alfred Schütz (1899-1959) que esteve na origem do movimento. Contudo, essa designação somente se cristaliza a partir de meados dos anos 40, provavelmente, por ter sido o nome que Harold Garfinkel utilizou para caracterizar seus estudos a partir da gravação clandestina das discussões do corpo de sentença de Chicago.

Essa linha de investigação, como toda teoria, elencou uma série de conceitos que traduzem perspectivas epistemológicas e metodológicas do conjunto de ideias que defende. Muitos desses conceitos, como: *relatibilidade*, *a prática/realização*, *a indicialidade* e *a reflexividade* não foram criados por etnometodólogos, mas, foram tomados de empréstimo de outras correntes e áreas do conhecimento, imputando sobre eles alguma modificação ou acréscimo.

Coulon (1995a) afirma que a linguagem que interessa aos etnometodólogos não é a linguagem culta, dos linguistas eruditos ou aquela dos discursos estruturados, mas aquela do dia-a-dia, utilizada pelo cidadão comum, nas suas ações práticas do cotidiano.

Por sua vez, Cicourel (1977) estabelece que o método utilizado pelos etnometodólogos deva ser o mesmo do linguista que, pretendendo descrever a estrutura da linguagem, se utiliza da elocução ou da fala para construir a sua gramática. Segundo ele, “etnometodólogos e linguistas recorrem a concepções da significação um pouco diferentes, mas tanto uns como outros tomam como ponto de partida a produção do discurso e da narrativa” (CICOUREL, 1977, p. 61).

O autor diz que nas interações verbais usamos a linguagem enquanto atividade. Por meio das relações interpessoais, fazendo uso da linguagem, se tem a capacidade de interagir socialmente por meio de uma língua das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados.

Com essa motivação a análise da conversação estabeleceu ainda em seus primórdios uma preocupação básica com a vinculação situacional e, por consequência com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade linguística cotidiana. Kerbrat-Orechioni (2006) afirma não ter a AC por objeto de estudo as frases abstratas, soltas e descontextualizadas. Para ela, cumpre falarmos em competência comunicativa, conceito que sobrepuja o de competência linguística proposto por Chomsky (1965).

Na atualidade, é possível observar um debruçar sobre o uso efetivo da fala, vislumbrando sua produção e organização. Nessa direção surgiram pesquisas voltadas para a conversa cotidiana que evidenciam como essa é organizada socialmente (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995). Kerbrat-Orechioni (2006) aponta a década de 70 como o período de emergência desse novo campo de pesquisa cuja preocupação investigatória se pauta nas conversações e nas outras formas de interação verbal.

Segundo Marcuschi (2003, p. 14) autor do livro *Análise da Conversação*, o primeiro do gênero lançado no Brasil na década de 1980, "a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida a fora". Questões que abordam a compreensão interpessoal em uma interação face a face, além de outros, segundo o mesmo autor, são preocupações dessa linha de estudos (AC).

1.2. A Interação

De acordo com Santos (2007), a comunicação, aqui entendida como interação, é considerada uma atividade humana básica, porém carente de contínuas investigações para dar conta da ampla complexidade em que se realiza e, que por sua vez, abre campo para múltiplas concepções teóricas.

E, partindo dessa visão, encontramos em Marcuschi (1999) a ideia de que a interação é: "é um processo cooperativo no qual entram em jogo múltiplas estratégias de cooperação. Essas estratégias são resultantes da interpretação que cada falante faz das expectativas do(s) seu(s) interlocutor (es)". (MARCUSCHI, 1999, p. 19)

Dessa forma, no processo da interação verbal devemos considerar os papéis intercambiáveis dos participantes e a sincronização interacional, eles, devem deixar claro que estão falando um com o outro por meio do olhar, das posturas orientadas, das formas de tratamento, dos marcadores conversacionais. Nesse processo atenta-se também para as eventuais correções que acontecem no transcurso da interação, motivadas por falhas de compreensão, materializadas por retomadas, reformulações, reparos etc. ou por necessidade de refazer o estilo e polir o texto.

É cabível esclarecer que se assume aqui o conceito de interação tal como definido por Kerbrat-Orechioni (2006), a saber:

Uma troca comunicativa entre pelo menos dois participantes, que exercem influências recíprocas um sobre o outro e que realizam um conjunto de ações verbais, paraverbais e não verbais que atestam o seu envolvimento mútuo na troca comunicativa e que asseguram a sua gestão. (KERBRAT-ORECHIONI, 2006, p. 8).

A autora faz referência a um tipo de interação que se dá na forma de uma relação vertical, cujas trocas interpessoais se constroem em torno do eixo da dominação, do poder e da hierarquia, decorrentes do estatuto social dos participantes ou de sua habilidade discursiva na construção interacional.

É mister visualizar que a interação se consolida, conforme Steinberg (1988, p. 18) pelos recursos de: a) a paralinguagem, que é representada por sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que, no entanto, não fazem parte do sistema sonoro da língua usada; b) a cinésica, que se refere ao movimento do corpo, como os gestos, a postura, a expressão facial, o olhar e o riso; c) a proxêmica, que se efetiva pela distância mantida entre os interlocutores; d) a tacêsica, que se concretiza pelo uso de toques na interação humana; e e) o silêncio, que se explica pela ausência de construções linguística e de recursos provindos da paralinguagem para o uso dos falantes (STEINBERG, 1988).

Para Ekman e Friesen (1969) *apud* Steinberg (1988), os elementos verbais e não verbais podem ser codificados como: codificação intrínseca, icônica e arbitrária. A pesquisadora afirma que na codificação arbitrária inexistente semelhança entre código e referente. A maioria das palavras é arbitrariamente codificada com o uso de letras que em nada se assemelham às coisas a que se refere o que já não ocorre com relação às palavras onomatopéicas, como: zumbi e zunzum que carregam aspectos dos sons que procuram descrever.

Por sua vez, Kerbrat-Orechioni (2006) faz referência a um tipo de interação que se dá na forma de uma relação vertical, cujas trocas interpessoais se constroem em torno do eixo da dominação, do poder e da hierarquia, decorrentes do estatuto social dos participantes ou de sua habilidade discursiva.

Entendemos que a linguagem gestual está ancorada no verbal que Kerbrat-Orechioni (2006) diz ser na forma oral que a o verbal se materializa e que os elementos do não verbal estão conformados às características das interações, à formalidade ou informalidade das atividades; à natureza conceitual ou experimental das explicações, ou seja, às estratégias utilizadas em sala de aula (foco desse trabalho). Esse gestual engloba a

cabeça, as pernas, as mãos, as posturas físicas, as expressões faciais, o olhar etc.

O corpo, ao se movimentar, executa gestos interativos por meio de um “método global”, como nos aponta Steinberg citando Weil e Tompakow (1988). A pesquisadora afirma ser os elementos não verbais desempenhadores de variadas funções na interação e podem ser classificados como lexicais (quando funcionam como substitutos das palavras dos interlocutores) e os não lexicais (ao acompanhar a fala dos interlocutores como forma de enfatizar e ilustrar o discurso). Esses elementos paralinguísticos podem ter várias funções como: *Lexicais, descritivos, reforçadores, embelezadores, acidentais*. Não obstante, do ponto de vista semântico os gestos podem ser: *Enfáticos*: em geral acompanham a fala para enfatizar determinado ponto da interação por se constituir em ponto central da produção verbal, ou seja, ao enfatizar determinado elemento verbal há a atribuição da conotação de maior importância desse ponto dentro do discurso permitindo ao interlocutor perceber que naquele momento há a presença de algo que se porta como essencial ao conjunto semântico e para o qual a atenção deva se voltar, *contraditórios, dêiticos, mímicos, executores, apelativos, afetivos, exibidores, descritivos, ritualísticos, desafiadores, pudicos, aprovadores/ desaprovadores*²²³. Todos os elementos não verbais recorrentes durante o processo de interlocutivo face a face são no sentido de colaboradores da interação e catalogados como imprescindível para a compreensão de sentido.

Concordamos com Santos (2007) citando Argyle (1988) ao afirmar que os elementos não verbais possuem funções que podem ser agrupadas em: *função semântica* em que esses elementos podem substituir, explicar, contradizer ou modular a mensagem verbal; *função sintática*, por referir-se ao relacionamento entre os signos, por exemplo, o uso de não verbais para segmentar as unidades interativas; *função pragmática*, que aponta características ou estados de seus usuários ou interagentes, ou seja, permite apresentar informações sobre sexo, idade, aspectos pessoais, atitudes etc. e *função dialogal* que é estabelecida pela maneira como os interactantes coordenam suas atitudes/ações, podendo esse movimento regular os momentos de falar ou de concentra-se em um tipo de relacionamento interativo.

²²³ Para ter acesso a delineamento da classificação dos elementos não verbais, recomenda-se a leitura de Steinberg (1988).

É nesse escopo que se encontra campo para tratar de questões organizacionais da interação tal como o tópico discursivo, assumindo que outros elementos são igualmente pertinentes, porém não o foco central dessa investigação, mas que podem – e devem – ser tratados em trabalhos subsequentes.

1.3. O tópico discursivo²²⁴

Para falar de tópico discursivo é preciso remeter à ideia de que esse, conforme aponta Jubran (1991), decorre do processo colaborativo entre os participantes de um ato interacional em que imergem de maneira complexa diversos fatores contextuais, tais como: o conhecimento partilhado entre interactantes, o conhecimento de mundo que esses detêm o escopo de saberes de um e do outro (ou outros), sobre o que é partilhado no ato interacional além de pressuposições desses.

Pinheiro (2005) ressalta que para Gorski, o tópico discursivo é uma categoria que se apresenta de forma simultânea em dois planos, o hierárquico (vertical) e linear (horizontal) afirmando ter ele, duas abordagens basilares – sintática e discursiva – como partes integrantes de “uma mesma moeda” em que função e forma se comungam em uma relação de função e forma permitindo ver que o dito se projeta no como é dito.

Com base em Jubran (1991) se pode afirmar que tendo por princípio mais amplo o “sobre o que se conversa” o tópico vai manifestar-se através de enunciados que vão sendo formulados pelos interlocutores em volta de referentes explícitos ou inferíveis que se comungam entre si e são postos em relevância em determinado ponto da mensagem o que abre campo para a assunção das propriedades do tópico discursivo que são a centração e a organicidade.

A autora elenca como traços de centração do tópico discursivo, a concernência, a relevância e a pontualização afirmando ser a) concernência aquilo que estabelece relação de interdependência entre os enunciados de maneira implicativa, exemplificativa ou de outra ordem, pela qual se dá sua integração no referido conjunto de referentes explícitos ou inferíveis; b) relevância enquanto o que é proeminente nesse conjunto e de-

²²⁴ Pela limitação de espaço nesta publicação, recomenda-se a leitura de Brown & Yule (1985) para melhor compreensão das bases fundantes sobre tópico discursivo.

corre da posição de foco que é assumida por seus elementos e c) pontuação que se coloca como foco em determinado momento da mensagem. Jubran (1992, p. 361-2)

Quanto à organicidade o tópico discursivo apresenta um “esquadrinhamento”²²⁵, que permite ao analista visualizar as etapas do processo de constituição desse. Jubran (1992) afirma ter a organização tópica uma estratificação hierárquica que vista verticalmente apresenta níveis que estão recobertos por um nível superior e traz um nível imediatamente inferior. A área limítrofe desses níveis é dada pela *maior ou menor abrangência do assunto em foco*. (JUBRAN, 1992, p. 363).

É nessa particularidade que a autora nomenclaturiza a organização dentro de um quadro tópico (QT) de supertópico (ST) e subtópico (SbT). Contudo ela chama a atenção para o fato de que essa noção de hierarquização não definir, “a priori nenhum desses níveis”. (JUBRAN, 1992, p. 363).

2. Metodologia

Os dados foram coletados em áudio e vídeo em uma escola de ensino fundamental na cidade de Lajes – RN. A turma escolhida é de 4º ano dos anos iniciais. Os objetivos da pesquisa se centram em analisar, no contexto da sala de aulas, a existência dos elementos não verbais (EnVs), alocados na categoria enfáticos enquanto recursos de interação que se fundem ao verbal na construção semântica do discurso do professor e do aluno; identificar os EnVs utilizados na sala de aulas; categorizar as ocorrências desses e por fim, reconhecer quais implicações esses trazem para a relação ensino e aprendizagem realizado na sala de aulas. Para a coleta desses dados foram utilizados os princípios da etnografia.

3. Conversa com os dados

No recorte a seguir, o tópico discursivo é a *organização geográfica do Brasil na época da colonização*. É dentro desse tema que a professora vai abrir campo para os a assunção de outras temáticas que estão intimamente ligadas ao tema central. Dessa forma, se pode verificar a exis-

²²⁵ Entende-se o neologismo esquadrinhamento como divisibilidade hierárquica do tópico discursivo.

tência de um tópico mais geral que traz em seu interior subtópicos que se ligam ao primeiro constituindo assim um quadro tópico. O elemento não verbal arregimentado pela professora, disposto na linha 20, mostra que há uma clara intenção em dar maior relevância a esse ponto. Parece querer ela, com o gesto circular, enfatizar a ausência de uma organização geográfica à época e, pelo que se pode inferir, o gesto busca dar semanticamente suporte ao material que é verbalizado.

16 Prof: então eh importante a gente saber o seguinte... que quando os portugueses chegaram no
 17 brasil era muito diferente do que eh hoje neh?... ((Igor olha para tras na direção da camera))
 18 nao era coisa (mais) organizada do que eh hoje ((professora levanta o braço esquerdo ao
 19 mesmo tempo em que lê no livro que tem nas mãos)) eh:::: essa coisa de dividida quer dizer
 20 nao tinha divisao ((ergue o braço esquerdo e faz sinal circular enquanto olha para os alunos
 21 que estão no meio da sala)) nenhuma era uma posse ... divisao ok? eh ... era uma peça de
 22 divisao... nao tinha estrada nao tinha territorio nao tinha municipio nao tinha nada... nao
 23 havia (inaudível) apenas uma ((sobe e desce o braço rapidamente)) terra... como eu ja falei na
 24 outra aula... era o que? uma terra { sem dono ((faz sinal com o braço passando de um lado
 25 para outro)) vamos dizer assim | terra sem dono (inaudível)
 26 Fabio:

Ao fazer um gesto circular buscando demonstrar desorganização a professora, além de resgatar o seu próprio conhecimento de mundo, busca estimular de alguma forma seus alunos para a compreensão dessa situação geográfica da época e, nesse sentido, o não verbal atua tanto como enfatizador quanto ilustrador. É nesse ponto do tópico que a professora parece dar maior destaque pontuando seu discurso com o gesto (linhas 20 e 21). A enfaticidade dada se confirma nas linhas 24 e 25, quando ela volta a utilizar o gesto para chamar a atenção ao que ela chama de “terra sem dono”, para tanto, o braço é visivelmente levado a traçar um semicírculo em frente do corpo, que no entender do pesquisador, busca confirmar a importância do que está sendo proferido.

No fragmento a seguir, observa-se um o desvio semântico da linguagem gestual. O tópico em tela é *procedimentos da aula* e a professora está falando sobre as estratégias utilizadas durante o transcurso da aula. Ao ser repetidas vezes interrompida pelo aluno Mauricio, ela assume uma postura mais firme para estabelecer o controle da sala usando sua autoridade de professor.

70 Prof: vou começar minha aula ((movimento de sobe e desce do braço)) se eu for interrompida
71 a nao ser por uma questao de perguntar sobre o ((movimentos curtos com o braço em frente
72 ao corpo durante todo o discurso)) assunto que eu estou trabalhando eu simplesmente vou
73 parar minha aula e vou ... PEDIR A DIRETORA ((aponta enfaticamente (balançando o dedo)
74 para o lado de fora da sala)) pra resolver o que eh que a escola () de melhor
75 Mauricio: tia entao perai deixa eu ir ali apontar esse lapis
76 Prof: nao vai ((fala de maneira mais rispida e balançando a cabeça em sinal de negação)) por
77 que eu nao estou trabalhando escrita estou trabalhando oral/oralidade ((faz sinal apontando
78 para a própria boca))
79 Mauricio:((levanta e caminha em direção a professora)) eu sei soh que ((ininteligível)
80 Prof: da licença porque senao eu tiro você/ eu mando você lá pra secretaria ((aponta para a
81 porta da sala))
82 Mauricio: eu soh quero apontar homi ((dando de ombros))
83 Prof: eu jah disse a você pode ser filho de / da PRESIDENTA DILMA ((ênfatisa com o dedo
84 apontado para o alto)) ((o aluno em questão é filho da secretária municipal de saúde)) que ela
85 nao tem esse
86 Mauricio: eu vou ((ênfático)) apontar ((sai da sala))
87 Prof: viu? ((apontando na direção da porta da sala))

Na linha 73, a professora após reclamar da atitude do aluno enfatiza o seu discurso com amplidão do padrão vocal e associa a esse ato, o gesto de apontar para fora da sala. Ao dizer “*parar minha aula e vou... PEDIR A DIRETORA ((aponta enfaticamente (balançando o dedo) para o lado de fora da sala)) pra resolver o que eh que a escola () de melhor*”, percebe-se que, a associação dos dois movimentos confluem para a demonstração da insatisfação dela para com a atitude do aluno. A amplidão vocal é um elemento enfatizador do discurso e, nesse fragmento, o gesto de apontar de maneira enfática para fora da sala assume um novo padrão semântico, deixando a categoria de dêitico para o enfático pela clara intencionalidade de mostrar ser aquela pessoa, e não outra, que possui poderes para dar resolutividade à situação.

4. Considerações finais

Os elementos gestuais na conversação são uma realidade dentro da sala de aula e na maioria das vezes, não foram previamente planejados pelos interactantes. Eles ocorrem de maneira natural como elementos que podem descrever, realçar, embelezar, lexicalizar, apontar, entre outros, mas a atenção dessa investigação está na gestualidade que enfatiza o discurso, construindo e consolidando-o semanticamente.

A ênfase posta tanto pelo professor quanto por seus alunos em determinados pontos do discurso traz para relevo pontos cruciais na negociação de significações do discurso de ambos. São esses momentos chaves em que um gesto constrói redes de significados que são partilhados por todos os envolvidos na interação.

Outro ponto a ser levado em consideração é a capacidade demonstrada dos gestos categorizados como enfáticos em modificar a categoria de outros gestos dentro da interação e de acordo com o contexto e o tópico discursivo. A ênfase dada em determinado gesto, aliado ao verbal, traz esse gesto de uma para outra.

Nas análises realizadas, se pode observar que a associação de dois movimentos conflui para a construção do que chamamos de “teia semântica” que podem ratificar a categoria do gesto ou mesmo atribuir-lhe uma nova categorização de acordo com o tópico discursivo em desenvolvimento. Também a amplidão vocal pode ser categorizada como enfática na medida em que o aumento do volume do padrão vocal traz para a palavra ou unidade do discurso um movimento de ênfase em que se busca marcar aquele ponto do discurso como central para o desenvolvimento do tópico corrente. Assim, observa-se a existência do movimento de desvio semântico da linguagem gestual, ou seja, um gesto, de acordo com o contexto e sua posição dentro do tópico discursivo, apesar de pertencer a determinado campo semântico, assume outro véis de significância discursiva.

Dito isso, é possível afirmar que toda essa teia semântica oportunizada pelos gestos enfáticos conflui para o desenvolvimento da aprendizagem tanto do aluno quanto do professor já que ambos, em uma relação de interação negociada, se compreendem e ao mesmo tempo constroem novos conhecimentos. Nessa relação dual, o professor atua como mediador de si mesmo e do outro. No caso dos alunos, ao tempo que agem como receptores do conhecimento também oportunizam espaços de aprendizagem para o professor.

Conclui-se então que os gestos enfáticos assumem lugar de excelência na aprendizagem permitindo que os partícipes da interação na sala de aulas, mutuamente, convirjam para o objetivo comum: o aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Gillian; YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, [1985].

CICOUREL, A.. *La Sociologie Cognitive*. Paris: PUF, 1979.

COULON, Alan. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). *Introdução a linguística: Domínios e fronteiras*, V. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

JUBRAN, Clélia C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*, Vol. II: Níveis de análise linguística. Campinas: Unicamp, 1991, p. 357-399.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales: l'approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome I. Paris: Armand Colin, 1990.

_____. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas. 1999, p. 15-45.

_____. *Análise da conversação*; São Paulo: 5. ed. São Paulo: Ática; 2003

PINHEIRO, Clemilton Lopes. *Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica*. 1. ed. Maceió: Edufal, 2005.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Contribuições dos aspectos não verbais e verbais ao discurso de sala de aula. *Revista do GELNE (UFC)*, v. 4, 2002, p. 135-138.

_____. *Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula*; EDUFAL, Maceió – AL, 2007.

STEINBERG, Martha; *Os elementos não verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.