

O ENVOLVIMENTO DO OUVINTE NA INTERAÇÃO ASSIMÉTRICA

Paulo de Tarso GALEMBECK (UNESP/Araraquara)

ABSTRACT: This text talks about the listeners engagement in situations of assymmetric interactions among the partners of the conversational acts (classes for high school and colleges). It is discussed that there are two kinds of resources: the phatic resources (use of the first person of plural or the pronoun você, etc.), and the elements of construction and reconstruction of the text (use of examples, simulated dialogues, paraphrasis, repetitions among others).

0. Introdução

As gravações do Projeto NURC compreendem três modalidades de inquéritos: os diálogos entre dois informantes (D₂), os diálogos entre informante e documentador ou entrevistas (DID_s) e as elocuções formais (EF_s). Dessas três modalidades, as duas primeiras constituem, geralmente, exemplos nítidos de interações assimétricas, caracterizadas pela existência de um falante que “ocupa a cena” e desenvolve o tópico ou assunto do fragmento, ao passo que o interlocutor ou interlocutores assumem o papel de ouvinte e só contribuem com intervenções secundárias e episódicas em relação ao tópico do fragmento¹ (GALEMBECK (1993: 58)). Cabe acrescentar que, nas EF_s, esse caráter de assimetria é ainda mais marcado, pois nelas há uma determinação prévia, socialmente aceita, quanto aos papéis de falante (professor ou conferencista) e ouvinte (alunos ou assistentes).

Apesar do caráter assimétrico das elocuções formais, pode-se verificar que o professor ou conferencista tem plena consciência de que é preciso envolver os ouvintes no processo de interação, como forma de facilitar a compreensão dos assuntos expostos ou discutidos. Este trabalho visa a levantar e discutir os recursos empregados para esse envolvimento, em aulas em escolas secundárias e superiores, de modo que seja dado caracterizar esses recursos e compreender o papel dos mesmos no desenvolvimento da exposição.

O *corpus* deste trabalho é constituído pelos inquéritos (elocuções formais) nº 388 e 405 (Projeto NURC/SP, publicados em CASTILHO e PRETI (1986), e 251 e 364 (Projeto NURC/RJ, publicados em CALLOU

(1991)). Trata-se de aulas para os ensinos secundário e superior, e sua escolha deveu-se ao fato de nas aulas existir, pressupostamente, um envolvimento maior entre os participantes do ato comunicativo, pois os mesmos são pessoas que se conhecem previamente. Os inquiridos citados perfazem 3 h e 05min de gravação.

1. Recursos para o envolvimento do ouvinte

O “mestre” tem consciência de que não basta simplesmente expor o conteúdo de sua aula, mas também é preciso criar um clima de envolvimento e de co-participação entre ele e os alunos, para que as informações veiculadas possam ser mais facilmente absorvidas. Em outros termos, o professor sabe que a aula expositiva tende a transformar os alunos em receptores passivos e inertes dos conteúdos ministrados e, assim, procura avivar-lhes a atenção e o interesse, por meio de recursos que buscam, geralmente, transformar os alunos em interlocutores reais.

Os recursos empregados com essa finalidade são divididos em dois grandes grupos:

- a) **recursos fáticos**, como tal entendidos aqueles que se destinam a estabelecer o contato entre os interactantes e a mantê-lo (VANOYE (1983: 85)): emprego da 1ª pessoa do plural, da 2ª pessoa, de elementos fáticos, de perguntas retóricas;
- b) **recursos de construção e reconstrução do texto falado**, que facilitam ou propiciam a compreensão da mensagem: exemplos, definições, paráfrases, reiteraões.

Cada um desses grupos será examinado separadamente. Cabe ressaltar, porém, que entre eles não há oposição, mas complementaridade: os elementos fáticos podem também ser considerados elementos de construção do texto e, inversamente, os elementos do segundo grupo têm valor fático, pois estão voltados para o bom funcionamento do canal de comunicação.

2. Elementos fáticos

Incluem-se nestes grupos os elementos que têm por função precípua o estabelecimento e a manutenção do contato entre os interactantes. Trata-se, pois, de elementos voltados para a existência e o

funcionamento efetivo do canal de comunicação que se estabelece entre o professor e os alunos.

São vários os recursos lingüísticos empregados com essa finalidade:

- a) **primeira pessoa do plural:** o emprego dessa pessoa cria um clima de envolvimento e cumplicidade entre o professor e os alunos. Ao empregá-la, o professor confere um tom mais pessoal à exposição, o que faz com que os alunos se sintam co-partícipes no desenvolvimento da matéria:

(Ex. 01) (...) essa expressão... NOS LEVA A PERCEBER O SEGUINTE... que... EU VOU TER XIS ÍONS do tipo A... tá? (NURC/RJ, 281, 1.79-81)

(Ex. 02) (...) outras vezes... em vez da representação então da flecha então da morte simbÓlica não? representada... nos íamos encontrar MARcas aqui de que flechas reais foram atiradas... (NURC/SP, 405, 1.235-238)

O uso da primeira pessoa do plural, nos exemplos citados, também constitui um recurso para que os alunos aceitem o que é dito pelos professores: a existência de xis íons (ex. 01) e a ocorrência de marcas de flechas (ex. 02).

O mesmo efeito de envolvimento e integração com os ouvintes é obtido com a expressão a gente, empregada com o valor de pronome de primeira pessoa do plural:

(Ex. 03) (...) bom hoje então a gente vai começar... demanda de... moeda... (NURC/SP, 338, 1.08-09).

- b) o emprego de um pronome de segunda pessoa (você)²

Você é empregado em construções semelhantes a esta, com nítido valor de indeterminador do sujeito:

(Ex. 04) (...) se eu fizer uma pequena variação em A... vai alterar isso tudo? não... porque é tão pouquinho aqui... que você pode até dobrar esse número que o dobro dele não chega a alterar isso aqui... certo? (NURC/RJ, 251, 1.130-134)

Você pode está empregado no lugar das formas de indeterminação do sujeito aceitas pela gramática normativa (pode-se ou podem). Trata-se

de um emprego intencional, por meio do qual o professor induz os alunos - de forma explícita - aceitarem a conclusão a que ele quer chegar.

Outro emprego de você que merece citação é a referência direta aos alunos, colocados, assim, na posição de interlocutores reais do professor:

- (Ex. 05) (...) a gente passou a chamar este produto... de íons... tá... elevado a este expoente que vocês sabem por quê (...) (NURC/RJ, 251, l.190-192)
- (Ex. 06) (...) devido a Marshall... que foi o criador... um dos expoentes da teoria neoclássica — que vocês adoram tanto... o pessoal do Centro Acadêmico adora tanto (...) (NURC/SP, 338, l.171-173)

c) perguntas retóricas

Com essas perguntas, o informante procura antecipar-se a possíveis dúvidas dos alunos e, ao mesmo tempo, fornece a resposta a essas dúvidas:

- (Ex. 07) que que fez o Bob's? Vendeu pra Nestlé (NURC/RJ, 364, l.469-470)
- (Ex. 08) imaginem que eu coloquei três de prata... e quatro... de cloro... tá? imaginem que eu coloquei três de prata e quatro de cloro... que que ia acontecer? eu ia ter uma precipi-ta-ção... por quê? porque o produto tem que ser... quanto? no máximo... nove (NURC/RJ, 251, l.224-231)

As perguntas retóricas poderiam ser incluídas entre os recursos de construção do texto, uma vez que a resposta constitui uma extensão do tópico em andamento. O fato de elas terem sido incluídas neste tópico — dedicado aos recursos fáticos — é devido à circunstância de nelas estar implícita a busca de aprovação ou de confirmação. Trata-se, igualmente, de um recurso empregado pelo professor para conduzir os alunos à aceitação de determinadas conclusões.

d) Marcadores de busca de aprovação ou assentimento

Marcadores conversacionais são determinadas expressões estereotipadas, típicas da língua falada. Essas expressões exercem um papel discursivo, e são determinadas pela situação face a face dos interlocutores (URBANO (1993: 86)). Os marcadores são geralmente alheios ao fluxo informativo do texto e nem sempre participam da estrutura sintática da frase. Como assinala MARCUSCHI (1989: 304), os

marcadores conversacionais têm sua razão de ser dentro do processo interacional.

Os marcadores a serem considerados neste tópico são os que Urbano, no mesmo texto já citado (p. 100), denomina marcadores de teste de participação ou busca de apoio (sabe?, né? certo?, entende? etc.):

- (Ex. 09) [um assalariado] gasta... quarenta cruzeiros... por dia... de tal forma que... quando chegar no último dia desse mês ele fique exatamente a... zero... certo? (NURC/SP, 338, l.69-72)
- (Ex. 10) esse é um exemplo... esse vale pelo outro... tá? (NURC/RJ, 251, l.661-662)

O professor julga oportuno empregar esses marcadores como forma de obter dos ouvintes a confirmação de que estão compreendendo os assuntos tratados ou o assentimento e a concordância com os assuntos expostos. Cabe ressaltar, porém, que esses recursos só poderiam ser plenamente compreendidos se também estivessem registradas as reações dos ouvintes (gestos, expressões faciais, etc.).

e) apelo ao esforço e à participação

O informante do Inq. 251, em algumas passagens da aula, procura estimular os alunos à participação e a ao esforço, como forma de despertar-lhes a atenção e o interesse para os assuntos expostos.

- (Ex. 11) (...) esse número aqui não é medida... não tem nenhum sentido em falar... nesse número tão pequeno que ele é... então que isso acontecer... todas as vezes em que — agora observe uma coisa... observe um minutinho isso que eu quero chamar a atenção — será... que as variações aqui vão alterar as variações aqui? (NURC/RJ, 251, l.125-130)
- (Ex. 12) é isso que eu vou () ... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... (NURC/RJ, 251, l.5-6)

Trata-se, igualmente, de um recurso que só pode ser avaliado em sua inteireza se se levar em conta as reações dos alunos.

f) Emprego de linguagem coloquial

Em alguns casos - não muito freqüentes, aliás - os professores empregam deliberadamente a linguagem informal, como recurso para aproximar-se dos alunos e estabelecer com eles o necessário contato. É

o que se verifica no exemplo a seguir, com as expressões “encher o saco” e “esse troço”:

- (Ex. 13) eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena encher o saco com esse troço (...) a intenção é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já aconteceu... (NURC/RJ, 251, l.19-23).

As expressões citadas são de uso corrente entre os adolescentes e, ao vê-las empregadas pelo professor, o aluno percebe que ele e o mestre “falam a mesma língua” o que anula a eventual distância existente entre ambos. O emprego dessa modalidade tem, pois, uma finalidade fática, pois permite uma aproximação efetiva entre o professor e o aluno.

3. Elementos de construção e reconstrução do texto

CASTILHO (1994: 47) cita três processos constitutivos da língua falada: a construção, a reconstrução e descontinuação. No *cópus*, pode-se verificar que atividades de construção e reconstrução do texto são empregadas como elementos facilitadores da transmissão dos conteúdos veiculados durante as aulas.

3.1 Elementos de construção do texto

Incluem-se neste item os processos de ampliação ou desenvolvimento do tópico ou assunto da aula: os exemplos e a analogia, a alusão a aulas anteriores, o testemunho (referência a palavras de terceiros) e a criação de diálogos simulados.

- a) os exemplos e a analogia são empregados como forma de tornar a explicação mais concreta, mais próxima da realidade do aluno, por meio da alusão a casos particulares (exemplos) ou a comparação (analogia):

- (Ex. 14) há algumas empresas que não aceitam a mudança da sua...
há... posição... vamos ... a ... também ... a um exemplo prático ...
o caso do Bob's era uma empresa de que tamanho? vocês
acham que o Bob's... aqui... do Rio de Janeiro...
AL.: médio porte
Inf.: era... mais ou menos... de que dimensão? (NURC/RJ, 364,
l.371.377)

No exemplo anterior, o professor cita, como exemplo, uma cadeia de lanchonetes bastante conhecida pelos alunos como forma de ilustrar o

conceito de dimensão de empresa. Já no ex. 15, a explicação do que é demanda de moeda é dada a partir de uma situação que não é real ou concreta, mas simulada.

(Ex. 15) Keynes... introduziu... um novo conceito uma nova razão pelas quais as pessoas retêm... moeda... (...) é a demanda de moeda... por... especulação... (...) as pessoas podem manter dinheiro no bolso por exemplo... éh:: ... eu quero comprar um carro mas por algum motivo eu espero que o preço do carro vá cair... éh:: no mês que vem... então eu mantenho o dinheiro em caixa não compro o carro agora... compro o mês que vem... certo? (NURC/SP, 338, l.314-334)

O fato de se tratar de um exemplo simulado não diminui o valor de verdade da explicação dada pelo “mestre”. A simulação, aliás, é regra nas analogias criadas pelos informantes como recursos facilitadores da exposição. É o que se pode ver nos exemplos a seguir:

(Ex. 16) sempre que você tiver uma diferença de potencial... qualquer... diferença de motriz... sempre essa força vai atuar em cima de uma resistência... porque senão não tem sentido... essa força... como é que pode... atuar... uma força atuar em cima de algo que não existe... tá? é aquela velha história... pega um tijolo... bota um barbante no tijolo... faz um elefante puxar... a tensão... aqui... independe do... do elefante e do pintinho é só função do () do tijolo... (NURC/RJ, 251, l.367-376)

Nesse fragmento, o professor explica o que é resistência e tensão por meio de uma analogia (um tijolo puxado por um pintinho ou por um elefante). Trata-se de um procedimento para “concretizar” os conceitos, para torná-los mais compreensíveis que em uma explicação limitada à exposição de conceitos bastante abstratos ou exemplos distantes da vivência dos alunos.

Em alguns casos, o professor cita exemplos ou faz comparações, indicando explicitamente que se trata de algo simulado ou irreal:

(Ex. 17) vamos supor... estou mostrando aqui um... vidro... totalmente preto... digo... lá dentro... eu tenho uma solução de cloreto de prata... estou dizendo isso pra vocês... aí... eu... vejam bem a pergunta... hein... tá? vocês não estão (entendendo) aqui dentro nada... eu só digo pra vocês... aqui dentro tem uma solução de cloreto de prata... (NURC/RJ, 251, l.202-208)

b) Diálogos simulados

Por vezes, o professor cria um diálogo entre dois supostos interlocutores, como forma de apresentar diferentes pontos de vista acerca do assunto discutido e encaminhar os alunos para uma conclusão:

(Ex. 18) acontece que aí... vem uma empresa maior vem uma empresa multinacional e chega... e conVIDA... aquela empresa de pequeno porte a... uma negociação e pergunta... "(vo)cê tem interesse em vender o negócio" e... normalmente... a empresa de pequeno porte diz: "não... não quero vender o negócio"... "mas... como? mas nós queremos comprar"... começa ali... uma fase de negociação... uma fase de barganha e... depois... uma fase de pressão... a multinacional acaba... finalmente... chegando para a pequena empresa e dizendo o seguinte... "eu vou entrar nesse negócio... se você não me vender... eu tenho poder... eu tenho estrutura... eu tenho... há... recursos para montar um negócio igual ao seu... e posso concorrer com você com muito mais "know how"... com muito mais conhecimento... com muito mais recurso... posso concorrer com você e te derrubar... então... a proposta que eu faço é a seguinte... ou você me vende o negócio... pra mim é melhor... ou eu vou instalar... há... uma... pequena empresa... com os meus recursos... e acabo com você" (NURC/RJ, 364, l.439-457)

O diálogo simulado constitui um recurso polifônico, pois, por meio dele, o professor apresenta outras vezes ou diferentes perspectivas que permeiam o que é dito por ele. No diálogo simulado, o "mestre" apresenta diferentes pontos de vista e perspectiva, como forma de encaminhar os alunos para a conclusão a que ele pretende chegar. Deve-se salientar, também, que o diálogo simulado constitui um exemplo da modalidade de polifonia a que Authier (1981), citado por Koch (1994:6) denomina "aspas de distanciamento". O professor não adere a esses diferentes pontos de vista e - como já foi dito - apenas deles se serve para encaminhar os alunos para uma conclusão.

O diálogo simulado é utilizado com finalidade semelhante ao exemplo e à analogia: por meio dele, o professor "alivia" a exposição, fazendo com que o problema discutido possa ser melhor compreendido pelos alunos.

c) Testemunho e alusão a fatos históricos

O testemunho (referência a idéias de um autor conhecido) e a alusão a fatos histórico constituem recurso polifônicos, por meio do qual o

professor incorpora idéias de terceiros à sua argumentação (Koch (1994: 4), para conferir autoridade e confiabilidade à sua exposição.

- (Ex. 19) Keynes então pensava o seguinte... que as pessoas então retêm moeda... é:: especulando sobre... o que vai acontecer com a rentabilidade... dos títulos... por exemplo se as pessoas esperam que... uma ação éh::... vá... cair... éh vai aumentar a rentabilidade dessa ação... no mês que vem... (NURC/SP, 338, l.342-348)
- (Ex. 20) (O “mestre” trata do crescimento das empresas) vocês se recordam que eu dizia aqui que o... Henry Ford segundo... quando recebeu... há... em mil novecentos e setenta e quatro... o título de... há... o homem... há... de negócios de maior visão dos Estados Unidos naquele ano... ele dizia que a Ford atingira a um tamanho que... seis anos antes... a General Motors já conseguira atingir... portanto... a busca pela... pelo primeiro lugar continua... (NURC/RJ, 364, l.820-827)

As alusões a Keynes e a H. Ford são, ademais, elementos facilitadores do entendimento, já que contribuem diretamente para aceitação das idéias expostas.

d) Alusão a aulas anteriores

O professor faz alusões a aulas anteriores como forma de associar o assunto da aula aos conteúdos já expostos e que, dessa forma, já são conhecidos dos alunos. Trata-se, pois, de um procedimento que facilita a compreensão, como se pode verificar pelo exemplo a seguir:

- (Ex. 21) bem... na aula passada nós analisávamos a parte concernente à figura do administrador... o PORQUÊ dos administradores... e o que era preciso para ser um administrador... então... nós tivemos oportunidade de verificar... que há uma distinção hoje... bastante acentuada... entre a figura do PROPRIETÁRIO e a figura... há... gerencial... não significa que o proprietário não... POSSA administrar a sua empresa... mas ele deve administrá-la de acordo COM técnicas gerenciais (NURC/RJ, 364, l.5-13)

3.2 Elementos de reconstrução do texto

CASTILHO (1994: 48) conceitua os processos de reconstrução do texto como uma espécie de “anáfora discursiva”, por meio da qual o falante retoma o que já foi dito. O mesmo autor cita dois processos de reconstrução, a paráfrase e a repetição.

a) Paráfrase

A paráfrase, de acordo com HILGERT (1993: 114), é a atividade lingüística de reformulação por meio da qual se estabelece entre dois enunciados (o enunciado de origem e o enunciado reformulador) uma relação de equivalência semântica. Essa relação é estabelecida sem que haja retomada de itens lexicais ou estruturas sintáticas.

Nas aulas, o professor geralmente parafraseia um trecho anterior, porque sente necessidade de dar aos alunos os esclarecimentos que julga necessários para a compreensão das informações transmitidas:

(Ex. 22) bom... outra coisa que nós vamos ver... nos slides na na aula que vem... é a... extrema precisão do desenho ... eles conseguem chegar a uma fidelidade linear ... da natureza ... e a extrema exatidão do desenho... ou precisão... e eles conseguem chegar ... a é óbvio uma evolução certo? mas em alguns dos desenhos das cavernas principalmente em Altamira... há uma fidelidade linear à natureza ... que consegue mostrar os animais:: em pleno movimento ... então o animal saltando ... e conseguem transmitir para a gente eXatamente essa idéia de movimento ... através:: exclusivamente de linhas... (NURC/SP, 405, l.388-400)

Enunciado de origem: a extrema precisão do desenho.

Enunciado reformulador (paráfrase): eles conseguem ... exclusivamente de linhas

No fragmento anterior, pode-se verificar que o informante expande o enunciado de origem (expansão parafrástica) e, ao mesmo tempo, o torna mais específico e particular, quando cita os desenhos das cavernas de Altamira e a idéia de movimento por eles transmitida. A associação entre a expansão do enunciado e a especificação do conteúdo (HILGERT (1993: 142)) pode ser verificada em 86% dos casos de paráfrase localizados no corpus e evidencia claramente a utilização das parafrases como recurso para tornar mais claras e concretas, as informações expostas.

b) Repetições

A recorrência do mesmo item lexical ou de estruturas sintáticas constitui um dos traços mais característicos da língua falada e sua presença decorre do fato de essa modalidade de língua ser planejada

localmente, no momento da sua execução. Além disso, a repetição pode ser vista como um processo para manter em evidência os conceitos discutidos, como se verifica no fragmento a seguir, em que há várias ocorrências de reiteraões (rentabilidade futura, dinheiro, aplicação):

(Ex. 23) as pessoas... julgam que... a rentabilidade... futura ... é desse dinheiro não é - vamos por assim - desse dinheiro ... ahn ... seja ... maior ... que a rentabilidade ... evidentemente é rentabilidade futura DA aplicação ... desse dinheiro ... seja maior que a rentabilidade ... atual ... (NURC/SP, 338, l.377-384)

4. Comentários conclusivos

O exame dos vários procedimentos utilizados para o envolvimento dos alunos revela que o seu emprego está ligado à situação específica da interação, qual seja, a aula expositiva. Nesse sentido, procurou-se enfatizar o papel desses elementos enquanto instrumentos de criação de um clima de envolvimento e co-participação entre o “mestre” e os alunos e de facilitação da transmissão/recepção dos conteúdos ministrados.

Como se procurou demonstrar, esses recursos são necessários para que a interação seja efetivamente estabelecida e mantida, ou em outros termos, para que a aula não se transforme num monólogo. São esses recursos, aliás, que permitem ao professor tratar os alunos com reais interlocutores, e não como meros receptores passivos das informações transmitidas.

Cabe acrescentar que os procedimentos apresentados não são próprios ou exclusivos de elocuições formais, mas estão presentes nas diversas modalidades de textos falados. Nas aulas, porém, o seu uso tem motivações próprias e decorre da própria situação de enunciação.

NOTAS

- 1 *Simetria e assimetria* constituem antes situações prototípicas e recorrentes nas modalidades de inquérito citadas que fatos categóricos. Em verdade, pode haver “momentos” simétricos em elocuições formais ou em entrevistas, assim como podem ocorrer “momentos” de assimetria nos diálogos entre dois informantes.
- 2 *Você* é considerado, pelas gramáticas, um pronome de tratamento, mas, na maior parte do território brasileiro, constitui, de fato, o pronome pessoal de segunda pessoa do singular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLOU, D. (org.) (1991) *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro. Materiais Para o seu Estudo, I - Elocuções formais*. RJ: UFRJ/Faculdade de Letras e FUJB.
- CASTILHO, A. T. (1994) *Problemas de descrição da língua falada. Revista D.E.L.T.A., 10(1): 47-71.*
- CASTILHO, A. T. e PRETI, D. (1986) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. Materiais Para o seu Estudo, I - Elocuções formais*. SP: T. A. Queiroz & FAPESP.
- GALEMBECK, P. T. (1993) *O turno conversacional*. In D. Preti (org.) **Análise de Textos Oraís: 54-79**. SP:FFLCHUSP.
- HILGERT, J. G. (1993) *Procedimentos de reformulação: a paráfrase*. In D. Preti (org.) **op. cit.:** 54-79.
- KOCH, I. G. V. (1984). *O funcionamento polifônico da argumentação*. (Ms. inédito)
- MARCUSCHI, L. A. (1989) *Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções*. In A. T. Castilho (org.) **Português Culto Falado no Brasil: 281-322**. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- URBANO, H. (1993) *Marcadores conversacionais*. In D. Preti (org.) **op. cit.:** 81-101.
- VANOY