

CONSTRUÇÃO LINGUÍSTICA DAS RELAÇÕES DE PODER EM COMUNIDADES DE PRÁTICAS: CONTROLE DO TÓPICO E CONHECIMENTO*

José Carlos Lima dos Santos **

Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Raquel Meister Ko. Freitag ***

Universidade Federal de Sergipe – Brasil

Resumo

A sala de aula é uma comunidade de práticas onde convergem e divergem vários fatores de diversas ordens, que se centram em uma relação de poder estabelecida entre professor e aluno por meio do discurso assimétrico. No entanto, é um espaço que se constrói a cada momento, devido às práticas interacionais realizadas pelos seus principais protagonistas: alunos e professores. Analisamos 10 aulas de ciências do ensino fundamental, com atenção às estratégias de interação e o controle do tópico. Os dados mostram que o professor controla o tópico discursivo pelo fato de ser investido de poder institucional, e esse controle se efetiva pelas perguntas, o que resulta na construção do conhecimento em sala de aula.

Palavras-chave: sala de aula, comunidades de práticas, controle do tópico, relações de poder.

Artículo de investigación. Recibido: 26-05-2013, aceptado: 17-11-2013.

* Este artigo é um desdobramento da dissertação intitulada *Estratégias de interrogação: pergunta-resposta no discurso de sala de aula* (Santos, 2011) e integra um projeto mais amplo intitulado *Procedimentos discursivos na fala e na escrita de Itabaiana/SE* (FAPITEC/PROC. 019203-00874/2007-1), expandindo os evidenciais teóricos acerca de procedimentos discursivo de base interrogativa na fala para a análise em comunidades de práticas de sala de aula.

** Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Bolsista Capes. carlloslyma@hotmail.com

*** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Brasil. rkofreitag@uol.com.br

CONSTRUCCIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS RELACIONES
DE PODER EN COMUNIDADES DE PRÁCTICAS: CONTROL
DEL TÓPICO Y CONOCIMIENTO

Resumen

El salón de clases es una comunidad de prácticas en el que convergen y divergen varios factores de diversos órdenes, que se centran en una relación de poder establecida entre profesor y estudiante por medio del discurso asimétrico. Sin embargo, es un espacio que se construye a cada momento, debido a las prácticas de interacción realizadas por sus principales protagonistas: estudiantes y profesores. Analizamos 10 clases de Ciencias del bachillerato centrandó la atención en las estrategias de interacción y control del tópico. Los datos demuestran que el profesor controla el tópico discursivo por el hecho de estar investido de poder institucional, y ese control se hace efectivo mediante preguntas, lo que resulta en la construcción del conocimiento en clase.

Palabras clave: *salón de clases, comunidades de prácticas, control del tópico, relaciones de poder.*

LINGUISTIC CONSTRUCTION OF POWER RELATIONS
IN COMMUNITIES OF PRACTICE: CONTROL OF TOPICS
AND KNOWLEDGE

Abstract

The classroom is a community of practice in which several factors of a different order converge and diverge, on the basis of a power relation established between the professor and the student by means of an asymmetric discourse. However, it is also a space that is being constantly built through the practices of interaction between its protagonists: students and professors. For this study, we analyzed 10 high school science classes, focusing our attention on interaction and topic control strategies. The data show that the professor controls the discursive topic due to his/her institutional power, and that such control is made effective through questions, thus giving rise to the construction of knowledge in the classroom.

Keywords: *classroom, communities of practice, control of the topic, power relations.*

Introdução

Em sua acepção ampla, a Sociolinguística é concebida como o campo dos estudos linguísticos que estuda a relação entre linguagem e sociedade. Apesar de suas ramificações consolidadas nos últimos cinquenta anos, atualmente vem se observando a tendência de entrelaçamento entre os campos de estudos, para uma melhor compreensão do objeto complexo que é a relação entre linguagem e sociedade, bem como para a projeção de resultados e suas aplicações, especialmente no que tange às políticas de inclusão social. A aproximação entre a Sociolinguística Interacional e a Sociolinguística Variacionista (Schilling-Estes, 2007), o foco em práticas e comunidades de práticas (Eckert, 2012), entre outros, são alguns exemplos dessa profícua interação de saberes em prol de um objetivo comum, o que leva a uma mudança de ordem metodológica (Freitag; Martins; Tavares, 2012).

Advinda do campo do aprendizado social (La ve; Wenger, 1991; Wenger, 1998), comunidades de práticas são grupos de indivíduos em interação engajados em torno de um foco de interesse que os leva a buscar o aprimoramento das habilidades. A escola —especificamente a sala de aula— é uma comunidade de práticas por excelência. Neste trabalho, passamos a um exame as características socioculturais da escola, como é organizado seu discurso, como se estabelece a interação em sala de aula e, por fim, como se instauram as relações de poder e solidariedade nesse ambiente discursivo. Nosso foco é demonstrar, no âmbito dessa comunidade de práticas, que o conhecimento é construído pela interação, relações de poder e controle do tópico. Inicialmente, apresentamos o espaço discursivo da sala de aula. Depois, mostramos como a construção do conhecimento nessa comunidade de práticas é mediada pelas relações de poder analisando, especificamente, o controle do tópico discursivo em sala de aula.

O espaço discursivo da sala de aula

Enquanto comunidade de práticas, a sala de aula é um ambiente de aprendizagem, onde se inter-relacionam diversos fatores de natureza comportamental e linguística que confluem, de alguma forma, à produção de conhecimento, que é voltada ao aluno. Moita Lopes (2003, p. 95) define o conhecimento em sala de aula “como um processo para o qual colaboram aqueles envolvidos na prática de sala de aula [...] a ideia de que conhecimento é uma construção social”. Esse conhecimento é construído em conjunto, “através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que possa fazer parte do conhecimento partilhado na sala de aula” (Moita Lopes, 2003, p. 95).

Tal conceito de conhecimento é dinâmico, como um processo em construção; não é apenas responsabilidade do professor, como se esse fosse o centro do saber. O autor defende que o conhecimento é resultado da interação que se efetiva entre professor e aluno. O conceito de interação é tomado, aqui, como uma ação que se dá em conjunto para a construção de conhecimento tanto comum ao professor quanto ao aluno; a interação é um termo-chave na constituição de comunidades de práticas.

Essa dinamicidade que ocorre em sala de aula é também corroborada por Cajal (2003, p. 127), para quem a interação que se estabelece, em sala de aula, sempre está se reconstruindo, já que “a vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada *a priori*, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, ‘definida e redefinida’ a todo o momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação social” (Cajal, 2003, p. 126). Por essa mesma via de raciocínio, Bloome et al. (2005, p. 2) defendem que, na comunidade de práticas de sala de aula, alunos e professores se constroem mutuamente direcionando as circunstâncias nas quais eles se descobrem para, a partir daí, descobrirem o mundo da sala de aula.

Bloome et al. (2005) descartam a ideia de que os professores são vítimas do sistema; de que estão dentro de um processo já preestabelecido que direciona sua prática, que se configura, assim, em uma reprodução social, ainda que a escola seja uma ampla instituição social e faça parte de um conjunto de processos políticos, sociais e culturais. Essa ideia de sala de aula vai ao encontro do que é proposto por Moita Lopes (2003) e Cajal (2003), para os quais a sala de aula é um espaço que se constrói e reconstrói cotidianamente pela interação que se estabelece entre os participantes desse ambiente discursivo.

No entanto, tal construção não se apresenta uniforme, seja qual for a esfera social em que se manifeste, dado o seu caráter heterogêneo, e varia de acordo com o tipo de interação. Para a Análise da Conversação, a interação verbal pode ser dividida em dois tipos: simétrica e assimétrica. A simétrica tem como característica o direito de igualdade entre os participantes na organização do discurso. As conversas do dia a dia são representativas dessa forma de interagir. Já a assimétrica se configura por haver desigualdade no que diz respeito à participação discursiva, uma vez que a um participante é dado o direito de conduzir o discurso, instaurando, desse modo, poder sobre o outro participante da conversa. E, mesmo no discurso assimétrico, postula-se que essa relação não é definitiva, já que pode ocorrer diálogo dentro desse espaço, tanto entre os alunos como também entre professor e aluno, mesmo que não seja frequente. Para Souza (2002, p. 47), “a maneira como o discurso de sala de

aula se manifesta não é rígida, e sim oscila. Aquela [assimetria] pode ser sua principal característica, mas não compõe a natureza da relação, que é essencialmente discursiva. Há, durante a execução do discurso, possibilidades de manifestações simétricas”. Dessa forma, pode-se dizer que existe uma relativização no discurso de sala de aula, devido às possibilidades de contato entre os falantes nesse ambiente discursivo, que se constroem e reconstroem a cada momento.

A vida de sala de aula, como a de qualquer outra situação social, não é dada a priori, nem tomada de empréstimo a outra situação, ao contrário, é construída, “definida e redefinida” a todo momento, revelando e estabelecendo os contornos de uma interação em construção. Interação enquanto “encontro” em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência, daí negociarem ações e construirão significados dia a dia, momento a momento. (Cajal, 2003, p. 127)

Uma ressalva torna-se apropriada, de acordo com as reflexões de Marcuschi (2003, p. 16), no sentido de que não se sustenta a afirmação de que no discurso simétrico há direitos iguais de participação, já que as diferenças que existem entre os interlocutores no que diz respeito a fatores socioeconômicos, culturais e de poder fazem com que eles participem da atividade discursiva de forma diferenciada. Logo, quando se rotula um diálogo como assimétrico, sinaliza-se que nessa interação há relação de poder, devido à influência que um exerce sobre o outro. Nessa modalidade, está inserido o discurso da comunidade de práticas de sala de aula.

Relações de poder e solidariedade na sala de aula

As ações e reações que são praticadas pelos participantes da comunidade de práticas de sala de aula — professor e aluno — são consideradas, primeiramente como sendo de natureza linguística, de acordo com a perspectiva dos estudos microetnográficos da análise do discurso em sala de aula proposta por Bloome et al. (2005, p. 7). Para esses autores, o componente linguístico envolve linguagem verbal e não verbal, humana ou relacionada com outros sistemas semióticos. Os autores citam como exemplo a arquitetura, as palavras, a prosódia, os gestos, a configuração de grupos, as elocuições como sistemas de meios de comunicação. Dessa forma, Bloome et al. (2005, p. 7) caracterizam as ações e reações das pessoas como processos linguísticos pelo fato de derivarem dos sistemas de linguagem, que produzem significados e se tornam ação social por meio do uso da linguagem. Logo, no que tange à comunidade de práticas de sala de aula, todo ato que se pratica

nesse ambiente é considerado linguístico por estar, de alguma forma, envolvido com a linguagem em uso.

Como na comunidade de práticas da sala de aula há, de certo modo, um acordo implícito entre aluno e professor, este instaura o poder sobre aquele, pelo fato de o aluno ser solidário. Nesse caso, há uma restrição, não total, no que diz respeito à opinião do aluno, uma vez que este é submetido ao discurso dominante do professor.

Bloome et al. (2005), ao focar o poder e a solidariedade sob uma perspectiva microetnográfica da análise do discurso, afirmam que há uma prática pouco profícuca quando se estudam esses dois segmentos em sala de aula, pela tendência de relacionar a tópicos mais abrangentes, como igualdade, democracia, liberdade, justiça, diferença de classes, homofobia, violência sexual, entre outros. Os autores propõem mostrar o que é e como se dá a relação de poder na linguagem de sala de aula e em eventos de alfabetização, sem se ater a uma teoria abstrata, distante da realidade escolar, desprovida, praticamente, de utilidade.

A primeira atitude que Bloome et al. (2005) criticam reside no fato de se encarar o poder como um produto, pois compara-se poder a um objeto, uma coisa que pode ser mensurável. Nesse caso, o poder ocorreria dentro dos termos de posse, ou seja, alguém teria que ter mais que o outro. Assim, entrariam nesse rol dinheiro, arma, força física, entre outros. Essa relação se configuraria numa relação mercadológica, na qual o poder pode ser dado, recebido, transferido ou tomado, o que resulta em uma forma de enquadramento das pessoas dentro de um paradigma voltado para uma economia de *marketing*, como sinalizam os autores. As pessoas se tornam, assim, desejosas de adquirir, trocar, já que estas são vistas como atividades válidas. A competição, por esse modo de ver, passa ser vista como uma condição essencial da humanidade.

Levando-se em consideração o contexto da alfabetização, esta passa a fazer parte desse paradigma à medida que se torna quantificável, isto é, passa a ser vista como um jogo de competência, como um instrumento de ler e escrever, que se torna, assim, uma entidade quantificável, que pode ser medida, transferida como se fosse dinheiro, arma.

Uma pessoa que pode ser vista como tendo melhor e mais educação que as outras e, como propriamente dito, pode estar em uma posição mais vantajosa que outros com relação a obter coisas desejosas, ou coagindo os outros. Tamanha vantagem pode ser direta, como quando uma pessoa usa sua educação para obter ou marcar propriedades,

ou a vantagem poder ser indireta, quando a pessoa troca sua educação por capital econômico ou simbólico. [*tradução nossa*] (Bloome et al., 2005, p. 160)¹

Nessa concepção, poder é produto que emerge como um fator responsável para gerar competição, que se verifica, também, na educação, quando está voltada à conquista de bens materiais e influências.

Outro ponto importante —já que nosso foco de análise está relacionado ao controle do tópico— se refere ao professor que, nessa perspectiva, pode lançar mão do poder que tem para controlar o desenvolvimento do tópico discursivo, como sinalizam os autores, corrigindo as respostas do aluno, a fim de direcioná-lo para o que ele julga correto enquanto formação.

O modelo seguinte de poder proposto por Bloome et al. (2005, p. 162) tem a ver com processo, que varia de contexto para contexto, que não é considerado um produto estático. Por essa via, poder configura-se como um conjunto de relações que se estabelecem entre as pessoas e instituições sociais, que pode variar a depender da situação. Nesse segundo modelo, poder não é uma coisa que se acumula, como bens materiais, mas uma relação interpessoal de eventos, instituições e ideologias. Logo, poder é um processo que caracteriza todas as relações sociais. A grande característica dessa modalidade reside no fato de se naturalizar o discurso e a cultura. A linguagem ou a forma de se fazer algo se torna parte de uma determinada cultura de forma comum ou partilhada. O problema é que se elege um tipo de linguagem ou cultura em detrimento de outras que são marginalizadas. Uma análise em sala de aula, de acordo com esse modelo, precisaria evidenciar os processos de naturalização, dentro do que é considerado aceitável ou não. É nessa esfera de poder que a ideologia surge com mais força, pelo fato de o grupo que é eleito como aceitável passar a comandar os outros que lhes ficam subalternos, o que leva à cultura dominante, sempre recriada de forma simbólica, sem parecer que coage, de algum modo, os outros grupos.

O controle desse grupo dominante, na comunidade de práticas de sala de aula, aparece sob diferentes formas, seja na elaboração do currículo, seja pelas

1 One person can be seen as having better or more literacy skills than another and, as such, may be in a more advantageous position than others with regard to obtaining desired things or coercing others. Such an advantage may be direct, as when a person uses his or her literacy skills to obtain and mark property, or the advantage may be indirect, as when a person exchanges his or her literacy skills for economic or symbolic capital.

instituições governamentais que controlam as escolas, seja a escola localmente, ou, ainda, todos juntos, que colaboram para direcionar as atividades da sala de aula, direta ou indiretamente.

Por fim, poder pode ser concebido como forma de afeto, como uma forma potencial de manter as pessoas em conjunto em prol de um benefício comum, dentro de um relacionamento, ao mesmo tempo, social e individual. Em comunidades de prática de sala de aula, trabalhar com essa noção de poder implicaria responder às seguintes perguntas: qual o papel da prática da linguagem no que se refere ao estabelecimento da relação de afeto entre os indivíduos? Como relações de afeto definem e afetam a linguagem e as práticas de alfabetização? A proposta que Bloome et al. (2005) fazem, baseados em uma perspectiva de análise microetnográfica de sala de aula, leva em conta também outros fatores que contribuem para instauração de poder e solidariedade. Para esses autores, não basta procurar por processos e modelos teóricos prontos, uma vez que essa relação deve ser vista como

[...] um processo recursivo e reflexivo à procura de novos entendimentos a respeito da relação entre as pessoas e instituições, que muda através: a) da consideração dos modelos de poder; b) da dinâmica de uso da linguagem e c) das demandas de pesquisa, como as de instituição social, incluindo os modos nos quais os pesquisadores estão atuando no seu e em outros mundos. [*tradução nossa*] (Bloome et al., 2005, p. 166)²

A ponderação dos autores explicita uma concepção ampla no que se refere à relação de poder. Eles não buscam um conjunto de procedimentos prontos que precisam ser seguidos, nem um construto teórico que deva ser aplicado. Há uma relação imbricada de fatores que vai além da sala de aula, já que é preciso considerar os modelos de relação de poder existentes e a dinâmica da linguagem dentro do contexto de uso e, também, as instituições das quais os participantes fazem parte, considerando, nesse caso, as produções científicas destes em relação àquelas.

A proposta de Bloome et al. (2005, p. 167) para a exploração das relações de poder em sala de aula é baseada em uma análise recursiva e reflexiva. O poder pode ser considerado em sala de aula, o que sinaliza para a relação existente entre

2 Recursive and reflexive process in pursuit of new understandings about the relationships of people and institutions to each other that moves across (a) consideration of models of power, (b) the dynamics of language in use, and (c) the demands of research as a social institution including the ways in which the researchers are acting in and on their worlds and bridging worlds.

a instituição, a dinâmica da linguagem e os modelos de discurso a partir de um procedimento reflexivo por meio da recursividade, a qual toma o processo nele mesmo sem fazer referências a temas genéricos.

Como assumimos que as ações e reações em sala de aula são consideradas, primeiramente como sendo de natureza linguística, vejamos, a partir do estudo clássico de Brown e Gilman (2003 [1960]) —que foca como os pronomes sinalizam relação de poder instauradas—, como essas relações de poder se gramaticalizam na sala de aula. Considerando diversas bases de poder, como força física, riqueza, idade, sexo, regra institucionalizada na igreja, o Estado, entre outros, Brown e Gilman focam o poder semântico que emerge pela relação de tratamento que se dá entre os interlocutores e se realiza linguisticamente por meio dos pronomes. Brown e Gilman (2003 [1960], p. 158) definem poder como “uma relação entre pelo menos duas pessoas, não sendo essa relação recíproca, no sentido de que ambas não podem ter poder na mesma área de comportamento”. Os autores mostram como se estabelece o poder semântico, caracterizando genericamente T para designar a forma singular “tu” e a forma reverencial V para “vos”, forma plural. Desse modo, uma hierarquia eclesiástica usaria T em seu discurso, enquanto seu subordinado, V. Do mesmo modo, um chefe de família usaria T; seu escravo, V.

A não reciprocidade do poder que se dá por meio da linguagem —poder semântico— prescreve usos que se efetivam entre superiores e subordinados. Segundo Brown e Gilman, em muitos países, como França, Inglaterra, Itália e Alemanha, faz-se uso da forma de poder não recíproco, em situação hierárquica desigual, seguindo uma relação V-T, mas também se segue a regra do poder mútuo V ou T quando há um acordo entre as pessoas de poder equivalente. Diacronicamente havia apenas um pronome singular T; a forma variante V emerge para se dirigir a uma pessoa que tinha poder superior. Contudo, Brown e Gilman (2003 [1960], p. 159) propõem que um destinatário de V pode se diferenciar de um destinatário de T em força física, idade, riqueza, origem, sexo ou profissão. A diferença entre as pessoas, nesse caso, implica diferença de poder, e esta causa V, o qual pode ser verificado na forma de se dirigir a T. Assim, quando se ouvem expressões como “mais velho que”, “empregado de”, “mais rico que”, “mais forte que” e, na sala de aula, “mais sábio que”, volta-se para as relações hierárquica que se estabelecem socialmente e configuram-se no que os autores chamam de discurso assimétrico. Essa relação é caracterizada pela expressão “mais poder que”. Além disso, existem os pronomes que sinalizam linguisticamente a relação assimétrica estabelecida, na qual o superior recebe V e o inferior T.

No que se refere à solidariedade, Brown e Gilman (2003 [1960]) consideram-na como uma relação geral simétrica; para essa situação, as normas de endereçamento são simétricas e recíprocas em V, ocorrendo, assim, declínio de solidariedade. Já a solidariedade em T resultaria na possibilidade de um irmão se dirigir ao outro, ou um homem se dirigir a ele mesmo. Ocorre tanto solidariedade em V, quando há hierarquia, e em T, quando há reciprocidade de poder. Contudo, a dimensão de solidariedade pode ser aplicada a toda pessoa que se dirige a alguém, ou seja, na dimensão do poder superior e na do inferior. Pode haver solidariedade no poder superior entre pais, irmãos mais velhos; e não pode haver, ainda com relação ao poder superior, no poder de um funcionário de alto cargo, o que raramente se vê. No poder inferior, pode haver solidariedade na relação de um chefe de família, assim como pode estar distante em um garçom que se encontra em um restaurante estranho. Essa relação se dá sempre em função do falante.

Direcionando a análise de Brown e Gilman para a sala de aula, a comunidade de práticas é marcada por uma relação não recíproca e configura-se, assim, em poder, bem como que a solidariedade pode ser evidenciada entre alunos em T, em V na direção professor-aluno e T na direção aluno-professor. Desse modo, o uso da linguagem está associado aos papéis sociais, seja de professor, seja de aluno, seja de instituição. Logo, não se pode dizer que o aluno faz uso da linguagem do mesmo modo que o professor, dada a posição social que cada um ocupa.

- (1) L1 — isso... porque houve uma misTura do material genético... das duas bactérias... então elas não vão ser iguais... exatamente iguais nem a essa... nem a essa... (a professora refere-se neste momento às duas figuras das bactérias desenhadas no quadro, ou seja, as bactérias sexuadas que representam as bactérias doadora e receptora) porque houve uma mistura de material genético... e quando há mistura do material genético os seus resultantes não são exatamente iguais àqueles que deram origem...
tenderam? Entenderam mesmo?

L5 — **sim senhora.** (Santos, 2002, p. 36, linha 1.378, grifos nossos)

No excerto (1), a fala do aluno em L5 sinaliza como se instauram as relações de poder em sala de aula³. Isso se dá linguisticamente, ou seja, diante da pergunta feita

3 Os excertos fazem parte do *corpus O estudo da interação discursiva em aulas do ensino fundamental* (Santos, 2002), constituído por 4.635 linhas transcritas de 10 aulas de ciências do 6º ano do Ensino Fundamental, gravadas em escolas das redes pública e privada da cidade de Maceió, Alagoas. Foram selecionados os contextos de interação em que professor ou aluno

pela professora, que está relacionada com o ato de aprender, o poder de participação do aluno é restrito, já que o professor é tido como o que detém conhecimento, e o aluno sabe de sua limitação face ao conteúdo que está sendo ministrado. Essa situação faz com que o aluno se reporte à professora sob a forma de *senhora*, o que sinaliza uma forma de respeito, um reconhecimento de que essa relação é mediada por uma hierarquia no que diz respeito ao papel que cada um ocupa, e delinea-se, assim, o discurso assimétrico. O uso do pronome de tratamento diferencial funciona como um índice da relação de poder instaurada entre o aluno e a professora. Note-se também que, embora a professora faça a pergunta no plural, essa forma é flexível, no sentido de que, a qualquer momento, a professora pode se referir ao aluno com um T, ou seja, um tratamento por tu, já que é investida de poder para isso.

Van Dijk (2003, pp. 354-355), do ponto de vista dos estudos críticos do discurso, define poder social como forma de controle. Para ele, os grupos têm mais ou menos poder se eles forem aptos, mais ou menos, para controlar os atos e a mente dos membros de outros grupos. Van Dijk chama a atenção para o fato de o poder não ser apenas exercido por atos abusivos, como força, dinheiro, status, fama entre outros, mas também pode se dar por meio de ações do cotidiano. Dentre essas, está o discurso como forma de acesso ao poder, isto é, as formas específicas de discurso são elas mesmas um recurso de poder, como, por exemplo, discurso político, religioso, sala de aula, midiático. Isso ocorre porque, de acordo com a perspectiva deste autor, são as ações que controlam nossas mentes. Logo, se formos capazes de influenciar a mente das pessoas, podemos controlar suas ações: membros de maior poder social e instituições têm mais ou menos acesso exclusivo para controlar um ou mais tipo de discurso público. Em se tratando de escola, isso é feito pelo controle do tópico discursivo por meio das relações de poder: o professor tem o direito de requerer a resposta do aluno em uma determinada ocasião, nesse caso, o momento da aula. Observa-se, assim, que há uma inter-relação entre tópico discursivo, relações de poder e pergunta. As perguntas são, de alguma forma, responsáveis pelo desvelamento do tópico discursivo, processo mediado pelas relações de poder, como mostra a Figura 1.

fizessem uso de estratégias de interrogação, 463 perguntas, as quais foram cotejadas a fatores linguísticos e sociopessoais. Os resultados para todos os grupos de fatores controlados podem ser conferidos em Santos e Freitag (2012).

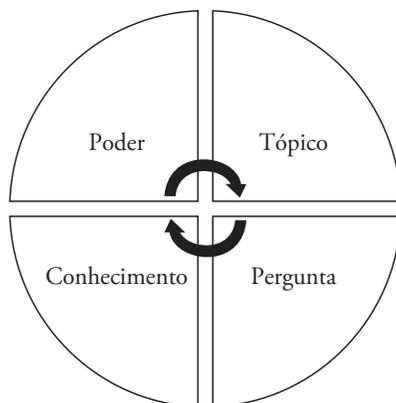


Figura 1. Relação entre poder, tópico, pergunta e conhecimento.

Essa relação se justifica pelo fato de que, em sala de aula, o professor é investido de poder para controlar o tópico, e isso é feito por meio de perguntas, quando o professor requer resposta do aluno para o tópico que está sendo desenvolvido por ele para, a partir daí, chegar à construção do conhecimento.

A construção das relações de poder na sala de aula: o controle do tópico

Entendemos tópico a partir do texto e do discurso, na perspectiva da abordagem textual-interativa; para Jubran (2006), os segmentos textuais que assumem a função de tópico vão além da frase, ou seja, uma análise no nível frástico não dá conta da dimensão que o tópico assume no discurso. Ao assumir a relação que há entre tópico discursivo e relações de poder, defendemos que as perguntas funcionam como estratégias linguísticas relacionadas ao controle do tópico discursivo, que assumem diferentes funções: introdução do tópico, mudança de tópico, desenvolvimento do tópico, reintrodução do tópico e não tópico. No que tange à introdução do tópico, essa função permite entender qual forma de pergunta se utiliza para se introduzir um tópico discursivo em sala de aula. O exemplo do excerto (2) nos ajuda a entender as características desse tipo de pergunta⁴.

- (2) (LI — com os braços superpostos, ao lado do quadro, começa a aula relatando o assunto visto na aula anterior)

4 Para estudos tipológicos de perguntas, recomendamos a leitura de Santos e Freitag (2012), Freitag e Araujo (2010), e Santos, Araujo e Freitag (2012).

LI — como a gente viu no primeiro dia de aula... durante toda a 6ª série **a gente vai estudar o quê?** ...os?

L2L3L4 — ...os seres vivos. (Santos, 2002, p. 2, linha 1, grifos nossos)

A pergunta assume a função de introduzir o tópico na discussão. Ao definir o contexto, percebe-se a relação que se estabelece entre a pergunta e o tópico que está em desenvolvimento. Outra função que a pergunta pode assumir é a de mudança de tópico. Esse tipo de pergunta serve para mudar o tópico que estava em desenvolvimento, conforme o excerto (3):

(3) LI — de corpos... as bactérias arredondadas são chamadas de corpus...

L10 — **a professora tomou** FORT VITE FOI? não se cansa não... ali em pé direto (risos)

L11 — brincadeira oxem... tu é cheio de onda, veio... (Santos, 2002, p. 44, linha 1.683, grifos nossos)

No excerto (3), o tópico pode ser mudado, ou pelo menos há uma tentativa de mudá-lo, mesmo que o seja retomado posteriormente. A pergunta feita pelo aluno não está relacionada com o conteúdo que estava em desenvolvimento. Consta-se, pela observância desse fragmento, o que Jubran (2006, p. 91) afirma ser o tópico: uma extensão que vai além da frase, pois, no discurso, o tópico se torna mais abrangente. Considerando-se pergunta apenas no nível frástico, não se consegue visualizar a função que está exercendo no discurso: mudança de tópico. Essa análise só pode ser feita na inter-relação entre o texto e o discurso, ou seja, em uma perspectiva textual-interativa.

Outra função que as perguntas podem assumir é a que está relacionada com o desenvolvimento do tópico. No excerto (4), pode-se visualizar como se apresenta essa função no discurso.

(4) LI — é fica mais fácil de entender quando a gente desenha né? a reprodução sexuada a gente já viu que é aquela que tem a participação de dois indivíduos ... né? e eles trocam... material genético... há participação dos gametas... aqui na reprodução sexuada das bactérias não há é: uma participação propriamente dita dos gametas, elas não formam gametas... é só a gente pensar... elas são uma célula só... como é que elas vão formar um gameta que também é uma célula... né? elas não trocam gametas porque elas não produzem alimentos... mas elas... elas trocam material genético... **como isso acontece?...** vamu ver... (Santos, 2002, p. 35, linha 1.339, grifos nossos)

O que chama a atenção, na pergunta em destaque, é o fato de ela sinalizar uma prospecção do desenvolvimento do tópico. Atentando-se para o excerto, verifica-se que o pronome **isso** da pergunta é quem recupera o tópico discursivo: reprodução sexuada. Mais uma vez, só a pergunta por si não daria conta de como se processa o tópico; faz-se necessário retomar a distinção de Schiffrin (2003, p. 370) entre texto e contexto: o texto como produção linguística, realização da gramática, e o contexto como preenchimento dessa produção por parte dos falantes por meio da interação. Assim, para se fazer uma análise na perspectiva do texto e do discurso, é preciso incorporar os contextos dentro de produções para, a partir daí, inferir significados.

(5) L3 — Pronto.

LI — Pronto? **podemos continuar?** (percebemos neste turno de fala uma grande simultaneidade de vozes, enquanto LI permanece em pé e em silêncio próxima ao birô; em seguida ela olha para o relógio e dá um passo até o centro da sala decidida a continuar sua explanação dando um fim neste tumulto) Então a gente parou na reprodução: das bactérias... **nós vimos que elas podem ser reproduzidas de quantas formas?** (Santos, 2002, p. 33, linha 1.248, grifos nossos).

As perguntas que estão em destaque no excerto (5) têm por função reintroduzir o tópico que havia sido interrompido. Nesse caso, o tópico a ser retomado versará sobre as bactérias. São as perguntas que assumem o papel de trazer o tópico de volta.

O último tipo de função assumido pelas perguntas é a não tópica, a qual não tem relação direta com o tópico discutido durante a aula. Note-se, também, que uma pergunta que não está relacionada com tópico pode mudá-lo de alguma forma. Se retomarmos o exemplo do excerto (3), podemos fazer essa relação; esse exemplo é retomado aqui como (6) e nos permite fazer essa relação entre pergunta que muda o tópico e pergunta não tópica.

(6) LI — de corpos... as bactérias arredondadas são chamadas de corpus...

L10 — **a professora tomou** FORT VITE FOI? não se cansa não... ali em pé direto (risos)

L11 — brincadeira oxem... tu é cheio de onda, veio... (Santos, 2002, p. 44, linha 1.683, grifos nossos)

No exemplo em questão, a professora estava discutindo a morfologia das bactérias, segundo a qual as bactérias são classificadas quanto à forma e quanto ao grau de agregação. No entanto, um aluno perguntou se a professora tomou Fort Vit, que

é um medicamento estimulante. Ao fazer essa pergunta, houve um quebra da continuidade do tópico, ou seja, a pergunta não tinha relação nenhuma com o assunto que estava sendo tratado. Ao mesmo tempo em que fugiu do conteúdo de sala de aula, também redirecionou o tópico, mesmo que esse seja retomado na sequência.

A Tabela 1 apresenta resultados estatísticos que podem delinear pistas de como se estabelece essa relação.

Tabela 1. Distribuição de frequências do nível tópico em função dos papéis sociais

	Professor		Aluno	
	ocorrências	%	ocorrências	%
Desenvolvimento do tópico	411	94	25	6
Mudança do tópico	19	100	0	0
Reintrodução do tópico	3	100	0	0
Não tópico	1	25	3	75
Introdução do tópico	1	100	0	0
Total	435	95	28	6

No espaço da sala de aula, as estratégias linguísticas de controle de tópico mais salientes são as perguntas relacionadas com o desenvolvimento do tópico: das 435 ocorrências, 411 são perguntas que se referem ao desenvolvimento do tópico, corroborando a tese de que o desenvolvimento do tópico ocorre por meio de perguntas. As perguntas dos alunos ou estão relacionadas com o desenvolvimento do tópico, 25 perguntas, ou são perguntas não tópicas, 3 perguntas.

O aluno tem poder limitado para introduzir, mudar ou reintroduzir o tópico, dado que o professor é quem possui esse poder, que lhe é conferido institucionalmente e reiterado estatisticamente, como mostram os dados da Tabela 1. Isso nos remete à situação de assimetria, a desigualdade no que se refere à participação discursiva, uma vez que é dado a um participante do discurso o direito de conduzir o turno e dominar o tópico. Nesse caso, em sala de aula, o direito de conduzir o turno é conferido ao professor por conta das relações de poder. Eis o porquê da desigualdade mostrada nos dados da Tabela 1 no que diz respeito ao nível tópico. Assim, o professor pergunta com o objetivo de progredir o tópico de que está tratando, e isso se dá por meio das perguntas didáticas, as que estão relacionadas diretamente com o tópico discutido em sala de aula. As perguntas didáticas geralmente são abertas, o

que garante ao aluno maior possibilidade de reposta. Como foram obtidas respostas para a maioria das perguntas, o tipo de pergunta que prevalece é a plena, o que prova que o professor faz uso das perguntas para controlar e desenvolver o tópico discursivo. Van Dijk (2003, p. 35) chama a atenção para o fato de que

embora o controle do discurso seja mais contextual e global, detalhes locais de significado, forma, ou estilo podem ser controlados, como por exemplo, uma resposta curta na sala de aula [...] e todo os níveis e estruturas de contexto, texto e fala podem, em princípio, ser mais ou menos controlados pelo falante que tem poder.

Esse pensamento nos remete à concepção de tópico de Givón (2001, p. 13) como gramatical, que, ao mesmo tempo, nos remete ao contexto e ao texto, o que possibilita a produção de inferência para a construção do conhecimento. Situações definidas são os contextos que devem ser incorporados dentro de produções, a partir das quais inferimos significados. O que se quer descobrir e o que se sabe são as balizas que definem uma dada situação, que só é possível quando se adota uma visão de texto e contexto abrangente.

Como vimos, a sala de aula é contexto definido por vários fatores: poder, linguagem, papel social. O que se integra aqui é o linguístico juntamente com as relações de poder, ao relacionar pergunta, tópico, sala de aula, poder e conhecimento. A Tabela I nos permite evidenciar isso em termos de frequências: das 435 perguntas, 411, 95 % do total, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento do tópico. Desse modo, não se concebe o desvelamento do tópico sem a presença de perguntas.

No entanto, apesar de se evidenciar que o professor é quem controla o tópico, não se pode deixar de levar em conta que o aluno também as responde. Do total, 25 ocorrências de perguntas foram do aluno, o que não permite afirmar que a relação simétrica é tão rígida. Isso já foi sinalizado por Souza (2002, p. 47), quando assevera que “a maneira como o discurso de sala de aula se manifesta não é rígida, oscila. Aquela (assimetria) pode ser sua principal característica, mas não compõe a natureza da relação que é essencialmente discursiva”. Da mesma forma, Schiffirin (1994, p. 370) afirma não existir o contexto, mas graus de contexto, chegando a falar de um movimento do texto ao contexto, ou vice-versa, a depender da situação estabelecida. Para Souza, há uma relativização, mesmo que não seja de igual para igual, nas relações assimétricas. Pensando dessa forma, retira-se a noção de subor-

dinação total da relação assimétrica. Como dissemos inicialmente, não se toma aqui o sujeito aluno como aquele que apenas aprende o que o professor transmite. A visão de conhecimento adotada aqui vai ao encontro do que Moita Lopes (2003, p. 95) defende: o conhecimento é construído em conjunto, o conhecimento é uma construção social. Da mesma forma, Cajal (2003, p. 127) afirma que não se encontra pronta a vida de sala de aula, esta é definida e redefinida a todo o momento. Para completar esse raciocínio, Bloome et al. (2005, p. 2) defendem que é preciso ter cuidado com essa questão de repasse de ideia institucional, já que, em sala de aula, alunos e professores se constroem mutuamente direcionando as circunstâncias em que estão envolvidos, a fim de que descubram o mundo de sala de aula de forma criativa. Logo, não há como negar que o aluno participe do processo de sala aula em conjunto com o professor.

Considerações finais

A sala de aula é uma comunidade de práticas onde convergem e divergem vários fatores de diversas ordens, como o cultural, social, político, histórico etc., que se centram em uma relação de poder que se estabelece entre professor e aluno, por meio do discurso assimétrico. No entanto, é um espaço que se constrói a cada momento, devido às práticas interacionais efetivadas por seus protagonistas, alunos e professores. Uma dessas construções é o repertório linguístico, que apresenta regras bem definidas e mediadas pelas relações de poder da comunidade de práticas. Especificamente, mostramos como a distribuição de frequência de estratégias textuais-interativas entre os membros da comunidade dão pistas das relações de poder estabelecidas.

Podemos dizer que as relações de poder se gramaticalizam no uso de estratégias textuais-interativas no espaço da sala de aula, pois nossos dados mostram que o professor controla o tópico discursivo pelo fato de ser investido de poder institucional, e esse controle se efetiva, também, pelo ato de perguntar, o que vai resultar na construção do conhecimento em sala de aula.

A descrição do padrão de recorrência de perguntas na sala de aula contribui não só para os estudos sociolinguísticos ditos de terceira onda na Sociolinguística —conforme Eckert (2012) e Freitag, Martins e Tavares (2012)— por evidenciar a relação entre as práticas e a identidade dos membros da comunidade, mas também para fomentar a reflexão acerca das práticas de sala de aula.

Referências

- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S. & Shart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis the study of classroom language literacy events – a microethnographic perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R., & Gilman, A. (2003). The pronouns and solidarity. Em C. B. Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The Essential Readings* (pp. 156-163). Oxford: Blackwell [original de 1960].
- Cajal, I. B. (2003). A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? Em M. I. P. Cox & Assis-Petersson (Eds.), *Cenas de sala de aula* (pp. 127-145). São Paulo: Mercado de Letras.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.
- Freitag, R. M. K. & Araujo, A. S. (2010). “Quem pergunta quer resposta!” – perguntas como estratégias de interação na escrita. *Via Litterae*, 2, 321-335.
- Freitag, R. M. K., Martins, M. A. & Tavares, M. A. (2012). Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa: Revista de Linguística*, 56, 917-944.
- Givón, T. (2001). *Syntax: an introduction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Jubran, C. C. A. S. (2006). Tópico discursivo. Em C. C. A. S. Jubran & I. Koch (Orgs.), *Gramática do português culto falado no Brasil* (pp. 89-132). Campinas: Editora da Unicamp.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- Moita Lopes, L. P. (2003). *Oficina de Linguística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Santos, J. C. L. & Freitag, R. M. K. (2012). Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. *Calidoscópio*, 10, 83-96.
- Santos, J. C. L., Araujo, A. S., & Freitag, R. M. K. (2012). Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. *Cadernos de Letras da UFF*, 45, 373-397.
- Santos, M. F. O. (2002). *A interação em sala de aula*. Recife: Edições Bagaço.
- Schiffrin, D. (2003). Discourse markers: language, meaning, and context. Em D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analyses* (pp. 54-64). Oxford: Blackwell.

- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Schilling-Estes, N. (2007). Variation and the Sociolinguistic Interview: a reconsideration. Em *25th International AESLA Conference* (Spanish Society for Applied Linguistics) (pp. 971-986).
- Van Dijk, T. (2003). Discourse Critical discourse analyses. Em D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analyses* (pp. 355-357). Oxford: Blackwell.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.