

2

Estabelecendo construtos teóricos: a sala de aula como contexto de interação

A construção do discurso em sala de aula é orientada pelo fato de ser socialmente justificável como um evento de ensino/aprendizagem.

(Moita Lopes, 2000:247)

A sala de aula, ambiente investigado pelo presente trabalho, é um contexto no qual ocorrem interações entre seus participantes, visando, essencialmente, os processos de ensino e de aprendizagem. Seja em contexto institucional ou não-institucional, observamos que o discurso é co-construído pelos interactantes no momento em que se dá a interação.

Na presente pesquisa, busco analisar, especificamente, uma sala de aula de língua estrangeira, visando encontrar suas particularidades quanto ao uso do humor conversacional nas interações entre os participantes. Desta forma, apresentarei neste capítulo uma base teórica acerca do contexto investigado: o contexto educacional, com o intuito de compreendê-lo melhor e embasar as discussões que serão desenvolvidas na análise de dados da sala de aula alvo deste estudo.

Com o objetivo de melhor compreender as interações face-a-face que ocorreram na sala de aula pesquisada, utilizarei alguns construtos da Análise da Conversa (AC) e da Sociolinguística Interacional (SI) como parte da fundamentação teórica para a análise dos dados gerados/ selecionados nesta pesquisa. Tais conceitos, bem como outros que da mesma forma se fazem relevantes para um maior entendimento das interações pesquisadas, serão apresentados no presente capítulo, com o intuito de formar um referencial teórico para a análise proposta.

A área da Análise da Conversa, também chamada de Análise da Conversação, se faz importante para esta pesquisa por ter como objeto de estudo a organização da fala em interação, foco da análise aqui realizada. Esta abordagem

de análise do discurso procura identificar os elementos que fazem parte da estrutura da conversa com o intuito de compreender a sua organização (Schiffrin, 1994). Porém, segundo Marcuschi (2006:6), a AC ultrapassa a simples análise das estruturas da conversa, atingindo também os processos cooperativos presentes na atividade conversacional. Além disso, Marcuschi (2006) assinala que a AC trata também da organização simétrica e/ ou assimétrica da interação, questão importante na investigação das interações no contexto educacional, que são tidas como essencialmente assimétricas. Estes conceitos de simetria e assimetria das interações, que se dão através do discurso, são a principal contribuição desta abordagem para o presente estudo.

A Sociolingüística Interacional se apresenta como linha de estudos que considera a natureza interacional da comunicação, visando descrever as estratégias comunicativas e interpretativas utilizadas pelos participantes na interação. Esta abordagem, que focaliza “as interações situadas no relacionamento entre participantes de pequenos grupos de comunidades específicas” (Pereira, 2002:8), se encaixa perfeitamente para o estudo do uso de brincadeiras conversacionais nas interações em uma sala de aula de língua inglesa proposto nesta pesquisa. Esta vertente de estudos ressalta a natureza dialógica da comunicação humana e o importante papel dos participantes da interação para a socioconstrução da linguagem, buscando compreender o que acontece no “aqui e agora” da interação (Ribeiro & Garcez, 2002). Tendo como um dos objetivos analisar as interações do ponto de vista dos enquadres interacionais, das metagensagens e dos alinhamentos tomados pelos interagentes, os pesquisadores da SI trabalham interdisciplinarmente com diferentes tradições de pesquisa, tais como a lingüística, a antropologia, a sociologia, a filosofia e a psicologia social e cognitiva, como aponta Pereira (2002:7).

Os trabalhos de Gumperz, na área da antropologia, e de Goffman, na área da sociologia tornaram-se marcos teóricos para o embasamento desta linha de pesquisa, a SI. Esta vem instrumentalizar este trabalho especialmente através dos conceitos de enquadres (Bateson [1972] 2002; Goffman [1979] 2002; Tannen & Wallat [1987] 2002), *footings* e alinhamentos (Goffman [1979] 2002), esquemas de conhecimento (Tannen & Wallat [1987] 2002) e pistas de contextualização (Gumperz [1982] 2002), essenciais para a análise de dados aqui proposta.

2.1.

A sala de aula como contexto de aprendizagem

Na introdução do livro denominado “Cenas de sala de aula”, Erickson (2001:10) apresenta-nos a seguinte questão: todos nós já fizemos parte de uma sala de aula, como professores e/ ou alunos, portanto, adquirimos algum conhecimento sobre ela. Por que, então, continuamos a realizar tantos estudos detalhados acerca das interações que se dão em salas de aula específicas? Segundo ele, este conhecimento geral que temos da sala de aula não pode servir de referencial para “compreender o que se passa em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aula particulares”. A similaridade existente entre as salas de aula em geral é apenas aparente, enganosa, já que cada uma apresenta diferenças sutis na organização da interação entre os diversos participantes e na organização destes com os materiais educacionais. Erickson (2001:10) nos chama a atenção para estas peculiaridades, ao afirmar que:

nossa crença de que já conhecemos as salas de aula – como futuros professores, professores experientes, administradores educacionais e técnicos educacionais – cega-nos para as nuances da particularidade da construção local da interação cotidiana como ambiente de aprendizagem.

Entendendo a sala de aula como um ambiente de aprendizagem, que ocorre de forma construída nas interações locais e situadas entre seus participantes, não podemos pressupor que já conhecemos por completo o contexto pedagógico, mas devemos observá-lo buscando identificar suas particularidades. Sendo a sala de aula uma comunidade particular, entendemos que cada interação que nela ocorre é única, particular a este determinado contexto. Esta é uma das principais razões pelas quais não pretendo realizar nenhuma generalização com este trabalho, mas apenas gerar uma maior compreensão do contexto pesquisado. Os resultados desta pesquisa não podem ser entendidos como sendo válidos para outras salas de aula diversas, já que cada uma possui suas especificidades.

Na presente pesquisa, busco analisar, especificamente, uma sala de aula de língua estrangeira, visando encontrar suas particularidades quanto ao uso do humor conversacional nas interações entre os participantes. Para isto, apresentarei neste capítulo uma base teórica acerca do contexto investigado: o contexto

educacional, com o intuito de compreendê-lo melhor e embasar as discussões que serão desenvolvidas na análise de dados da sala de aula alvo deste estudo.

2.1.1.

A socioconstrução do conhecimento em sala de aula

Para iniciar esta seção que descreve a construção de conhecimento como um processo social, realizado na interação, gostaria de apresentar a cópia de uma ilustração, que é originalmente uma litografia, criada por Maurits Cornelis Escher, mais conhecido como M. C. Escher, um grande artista holandês. Denominada *Drawing hands*, esta ilustração³ traz uma imagem muito interessante que se aproxima bastante da forma como percebo o processo de socioconstrução do conhecimento.

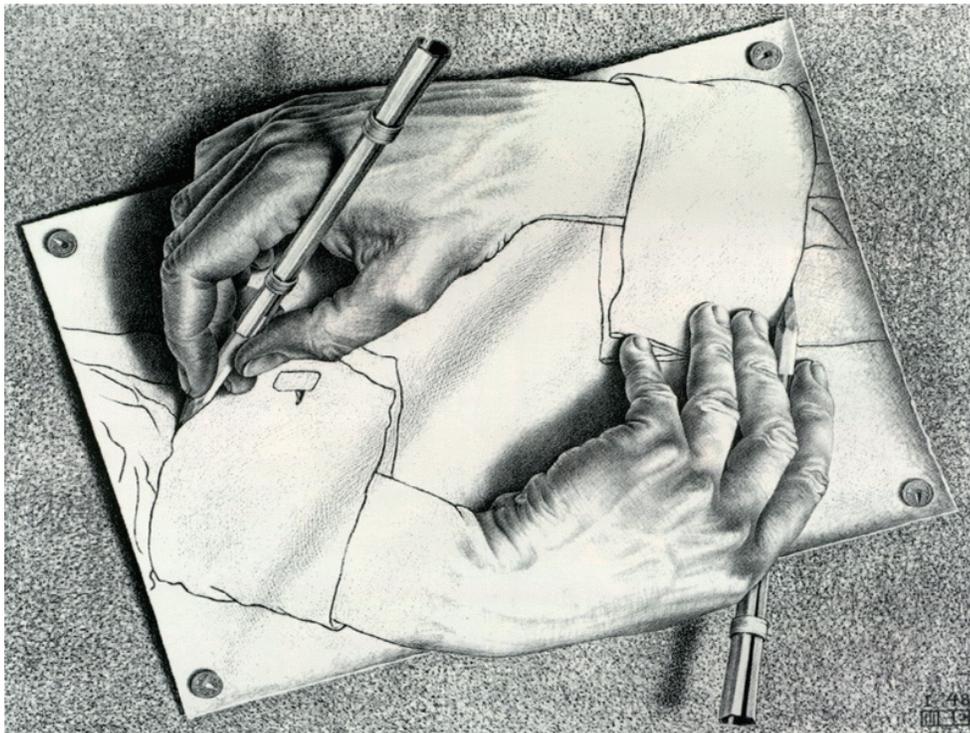


Figura 1 – Drawing hands

³ Ilustração e informações retiradas de M. C. Escher – Gravura e Desenhos (2002). Ver referências bibliográficas.

Representando uma folha de papel presa por quatro tachinhas, uma em cada ponta, tem-se a mão direita desenhando a manga de uma camisa. Um pouco mais à direita, percebemos uma mão esquerda sair de dentro desta manga, sendo esta (a mão) desenhada de forma tão pormenorizada e minuciosa, que se levanta da superfície como se fosse uma parte viva do corpo e desenha a manga da camisa de onde sai a mão direita. É exatamente desta forma que entendo a construção do conhecimento. Esta se dá num processo interacional (uma mão desenha a outra), onde um sujeito depende do outro para construir o conhecimento em questão (uma mão depende da outra para ser desenhada), utilizando-se de um instrumento, o discurso (o lápis). Além disso, podemos apontar que este processo se dá de forma contínua, ou seja, ele está em constante construção, não se encontra acabado (as mangas ainda precisam ser desenhadas).

Através da linguagem, representada pelo discurso⁴, ocorrem as interações que, em sala de aula possibilitam a troca e a construção de novas informações, até que se dê a aprendizagem. Por entendermos que o conhecimento é uma construção social, temos a visão de que esta se dá em um processo de colaboração entre os sujeitos envolvidos na prática da sala de aula (Moita Lopes, 1996). Na presente pesquisa não advogamos que a aprendizagem se dá de forma centrada no professor ou no aluno, mas esta ocorre na interação situada nos âmbitos social e cultural, na qual professores e alunos participam ativamente para que esta ocorra. Deste modo, como aponta Moita Lopes (1996:96), “a aprendizagem em sala de aula é caracterizada pela interação social entre os significados do professor e os dos alunos”, visando um desenvolvimento de conhecimento conjunto. Moita Lopes (op. cit.), aponta que

este conhecimento é construído conjuntamente em sala de aula através de um processo que envolve controle, negociação, compreensão e falhas na compreensão entre aluno e professor até que passa a fazer parte do conhecimento compartilhado na sala de aula.

⁴ Neste trabalho, entendo discurso como “o uso da língua determinado socialmente”, como proposto por Fairclough 1992 (apud Moraes Bezerra, 2007). Neste discurso, ambos falante e ouvinte possuem “papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição de ‘o que está se passando aqui e agora’” (Ribeiro e Garcez, 2002). Por isso, o significado não é inerente ao discurso, mas é situado, construído na troca interacional (Johnson, 2003; Ribeiro e Garcez, 2002; Lantholf, 2000).

Fabrizio (1996:28), citando Hanks (1991:15), reafirma este caráter conjunto e interativo do processo de aprendizagem, que não ocorre simplesmente na mente de um indivíduo, mas é construído em um enquadre participativo. A autora considera esta uma visão social deste processo, ao localizar “o espaço da aprendizagem na interação entre seres humanos que se esforçam numa ação global na procura de um ajuste de diferentes perspectivas”, até que seja construído um conhecimento compartilhado.

A sala de aula é vista como um local onde se encontram indivíduos, com suas bagagens sociais, históricas, afetivas etc., constituindo-se em um ambiente bastante heterogêneo, plural. Kuschnir (2003a:57), assim como Moita Lopes (1996), salientou a importância do *outro* no processo de construção de conhecimento, ao afirmar que “é através dos outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento”, ou seja, a relação com o outro é a base para que este processo ocorra. Desta forma, percebemos o aluno como um ser ativo em seu processo de aprendizagem, no qual o *outro* exerce um papel de suma importância. Sendo assim, entendemos que os conhecimentos “não são transmitidos, mas estão sempre disponíveis neste universo simbólico, onde sua realidade é constantemente construída pela linguagem”(Kuschnir, op. cit.).

Os trabalhos de Johnson, 2003; Lantolf, 2000, dentre tantos outros, apresentam a teoria sociocultural de aprendizagem de Vygotsky, para quem o processo de aprendizagem ocorre em dois estágios dinâmicos: o *interpessoal* e o *intrapessoal*. Daí a importância da interação com o ‘outro’, seja ele um sujeito ou, por exemplo, o material didático. Inicialmente, o sujeito constrói seus significados de mundo, sua visão de si mesmo e de tudo que o cerca, através da troca interacional com este ‘outro’. Em um segundo momento, ocorre um processo interno, intrapessoal, no qual este conhecimento construído interpessoalmente é apropriado pelo indivíduo. Portanto, “o aprendizado se dá como resultado de uma complexa interação entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos do aprendiz” (Longaray e Lima, 2006). Deste modo,

o termo conhecimento não deve ser usado apenas em referência ao que se encontra dentro da mente dos indivíduos, mas igualmente em relação à soma do que advém do conhecimento coletivo, isto é, diz respeito aos recursos sociais, afetivos e cognitivos disponíveis em uma determinada sociedade ou comunidade (Kuschnir, 2003a:70).

A aprendizagem de uma língua é, segundo Gibbons (2003 apud Longaray e Lima, 2006), um empenho muito mais social que apenas individual. Para Gibbons, “os significados são construídos *entre* os indivíduos muito mais do que *nos* indivíduos e são moldados pela atividade social da qual eles emergem e pela natureza colaborativa da interação”⁵. Para Selvatici (2003:103)

ensinar uma língua não é só transmitir novos códigos lingüísticos, ou simplesmente aplicar um método que habilite o aluno a se comunicar na outra língua, mas envolve conhecer como os vários aspectos que envolvem a interação em sala de aula podem afetar a aprendizagem desta língua.

Deste modo, aponte a importância das interações sociais para o processo de construção do conhecimento aqui discutido.

Após esta breve apresentação acerca do processo de socioconstrução do conhecimento, que se dá através da interação social, apresentarei aspectos constituintes do discurso pedagógico: a assimetria, o controle e o poder, exercidos pelo professor.

2.2.

A fala-em-interação em contextos pedagógicos

O discurso que se dá em contextos institucionais, neste caso, em uma sala de aula de língua inglesa, possui características distintas, já que sabemos que as interações são fortemente influenciadas pelo contexto no qual ocorrem. Desta forma, faz-se necessária uma apresentação de alguns aspectos deste discurso que ocorre no contexto educacional, a fim de obter uma melhor compreensão do que ocorre nestas interações e como elas se dão.

2.2.1.

O discurso pedagógico – assimetria, controle e poder

⁵ Palavras grifadas por mim.

A produção do discurso varia de acordo com o contexto no qual ela se dá, fazendo-se, então necessária a apresentação de algumas características peculiares do discurso pedagógico, a fim de analisarmos de forma mais completa as interações aqui pesquisadas. Como os dados desta pesquisa foram gerados em uma sala de aula de língua estrangeira, considero importante apontar algumas de suas peculiaridades e idiosincrasias, buscando perceber como o humor ‘encontrou lugar’ para ocorrer neste tipo de interação, e como se deu este processo.

A interação que ocorre no contexto educacional é relativamente diferente da interação em uma situação de conversa espontânea, pois, como assinala Coulthard ([1977] 1980:101), os objetivos principais do discurso pedagógico, que são ensinar e informar, são refletidos na sua estrutura, ou seja, na forma como este é construído pelos participantes. De forma geral, é o professor que exerce o controle das interações que acontecem em sua sala de aula, desde a seleção do tópico conversacional até a negociação de tomada de turnos pelos participantes.

Há uma estrutura de participação básica no contexto pedagógico, que é chamada de Iniciação-Resposta-Avaliação, também conhecida como IRA. Nesta estrutura, o professor, geralmente, realiza uma pergunta (iniciação), da qual ele já sabe a resposta, com o objetivo de testar o conhecimento do(s) aluno(s), demonstrando sua posição de detentor do saber e do poder (Ribeiro e Pereira 2002, Moita Lopes 1996). O aluno deve responder a esta pergunta da forma esperada pelo professor (resposta), a fim de receber uma análise, ou avaliação final feita pelo professor (avaliação), que pode ser positiva, em forma de elogio, ou negativa, em forma de repreensão e/ ou correção. Apenas pela observação desta estrutura de participação da sala de aula, já é possível perceber o grau de assimetria na relação entre os participantes, reforçada pelo controle e poder exercidos pelo professor.

A interação assimétrica é definida por Bortoni (1988:1) como o evento de comunicação no qual a distribuição do poder e do controle é desigual, não-equitativa. Acredito ser a assimetria um aspecto inerente à própria interação, ao diálogo, variando apenas, o seu grau – esta pode ser mais ou menos assimétrica. Podemos perceber que este grau de assimetria entre os participantes, é relativo ao contexto no qual ocorrem as interações, também recebendo influência da situação analisada. Por exemplo, em uma situação de conflito entre professor e aluno, ou

em uma situação de negociação, onde aluno e professor buscam chegar a algum resultado comum, este grau de assimetria pode ser bastante diferente, sendo maior na primeira situação e menor na segunda. Também na relação aluno-aluno pode haver assimetria quando, por exemplo, um aluno opera como par mais competente na construção de conhecimento em determinado momento da aula.

Em alguns momentos, o professor precisa exercer certo controle na interação em sala de aula, no momento de apresentar um conteúdo, conduzir uma atividade ou resolver alguma questão disciplinar, porém, como Magalhães e Costa (1988: 151) bem afirmam, em algumas situações este “precisa demonstrar solidariedade para negociar os termos da aula e contornar possíveis conflitos”.

Em estudo acerca da interação professor-aluno, Magalhães e Costa (1988:147) apontam que este poder exercido pelo professor através do controle da aula, pode funcionar como uma faca de dois gumes na sua relação com os alunos: ele pode desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, podendo, também, gerar neles uma atitude desfavorável, evidenciada em tentativas de fuga ao controle e em desafios à sua autoridade. Eles prosseguem apontando o aspecto inerentemente simétrico da relação aluno-aluno, e assimétrico da relação professor-aluno.

Fabrizio (1996:64) acrescenta ainda que, especificamente nas aulas de língua estrangeira, este padrão interativo assimétrico existente entre professor e alunos coloca-se como empecilho para o bom desenvolvimento da fluência conversacional dos alunos. Isto ocorre porque seus rígidos padrões discursivos “geram uma linguagem profundamente artificial e altamente previsível”, sugerindo que, para que este problema seja solucionado, o professor se coloque em uma posição na qual reduza o controle por ele exercido nas interações, diminuindo, assim, a assimetria entre ele e seus alunos. Esta mudança faz com que a responsabilidade pelo desenvolvimento da interação conversacional seja dos aprendizes e não somente do professor.

Como assinala Dettoni (1995:36), a assimetria não é um problema em si, mas é um aspecto constituinte das interações de sala de aula. O professor possui um status superior ao do aluno nestas interações, exercendo certo controle e tendo poder de decisão em relação ao que acontece em sua sala de aula, para que esta funcione de forma organizada. A questão que ela apresenta é: de que forma os professores têm usado este poder que a eles é conferido? Além disso, de que modo

o exercício desse poder afeta as relações entre os participantes e a socioconstrução do conhecimento que aí se dá? Esta questão será mais bem discutida na próxima seção, que trata dos estilos de professor.

2.2.2

Os estilos de professor e sua influência na sala de aula

Sabemos que a sala de aula é um ambiente no qual ocorrem interações naturalmente assimétricas, no entanto, o modo de agir de um professor na interação com seu aluno reflete a concepção que ele possui acerca do *papel social*⁶ de professor e de aluno. Este modo de agir de um professor na interação com seu aluno, que projeta suas crenças e formas de entender o contexto de sala de aula, é entendido, por Dettoni (1995), como o *estilo do professor*. Este pode ser mais *tradicional e/* ou *formal* ou pode ser mais *flexível*. Tal discussão se faz importante no presente estudo, pois objetivo analisar se o estilo da professora-pesquisadora interfere na utilização do humor situacional na sala de aula pesquisada.

Segue-se, baseada no estudo de Dettoni (1995), uma breve apresentação do estilo formal de professor, e, posteriormente, do estilo flexível de professor e sua influência no estabelecimento de relações entre os participantes do evento aula.

2.2.2.1

O estilo formal

Este estilo de professor caracteriza-se por modos de agir que atendem prioritariamente às expectativas institucionais. O professor adota uma postura tradicional, rígida, na qual há uma forte delimitação dos papéis de falante e ouvinte, de modo que o professor é constantemente um falante primário, dominando o piso conversacional, enquanto os alunos são seus ouvintes. Neste caso, o aluno somente ocupa a posição de falante no momento em que o professor

⁶ Southal (1973 in Bortoni 1995) define papel social como “posição estrutural em um sistema social particular, envolvendo uma série de direitos e deveres”.

assim solicitar e/ ou permitir. Fica assim, evidente que a grande marca deste estilo de professor é a grande assimetria estabelecida na sua relação com os alunos. O professor além de detentor do conhecimento é, também, detentor do controle e poder das interações que se dão em seu contexto de ação.

Este tipo de estilo de professor proporciona o que Fabrício (2003, 1996) nomeou de *esquema de aula tradicional*. A autora, fazendo alusão ao caráter dramático da comunicação, aponta que

de tal esquema faz parte a noção de um 'roteiro' interacional cujo texto assinala que um dos 'atores', o professor, desempenha um papel social revestido de poder e autoridade, enquanto os 'coadjuvantes', os alunos, assumem o papel de receptores passivos de informações, ordens e comandos, configurando uma relação predominantemente assimétrica (Fabrício, 2003:27).

Sendo assim, creio que em uma aula tradicional como esta, conduzida por um professor de estilo formal, é bastante provável que o surgimento de brincadeiras conversacionais entre os participantes seja bastante raro, ou até inexistente, já que os aspectos essenciais para a sua produção que são envolvimento, colaboração e intimidade parecem não encontrar lugar neste contexto.

2.2.2.2

O estilo flexível

Ao contrário do professor que possui um estilo formal, o de estilo flexível, como o próprio nome já revela, apresenta modos de agir mais flexíveis, menos conservadores e mais adaptáveis às diversas situações que emergem nas interações em sala de aula. O preenchimento das expectativas institucionais não parece ser sua preocupação prioritária, segundo aponta Dettoni (1995). Tal fato não quer dizer que não haja ordem e organização em sua sala de aula, pois existe o reconhecimento e a aplicação das normas que regem a interação no contexto educacional, com seus papéis definidos, incluindo a projeção dos direitos e deveres relativos aos papéis sociais dos participantes. Porém, simultaneamente, ocorre uma adaptação do professor ao que acontece no 'aqui e agora' da interação, e, desta forma os enquadres e alinhamentos produzidos projetam uma menor

assimetria entre os interagentes. Este tipo de professor estimula seu aluno, valorizando o seu trabalho, estimulando a sua participação e a melhoria do seu desempenho.

Um aspecto bastante relevante na organização da sala de aula é a disciplina, e esta é tratada de forma distinta pelos professores que possuem estilos diferentes. Para o professor de estilo formal, o aluno disciplinado é aquele que ouve atentamente o professor e realiza as atividades propostas em silêncio, ou fazendo um mínimo de barulho. Já para o professor de estilo flexível, a disciplina é a participação do aluno, seu engajamento na produção da atividade proposta, na socioconstrução do conhecimento. Deste modo, para este professor, o aluno é visto como participante ativo no seu processo de aprendizagem, devendo atuar ativamente nas interações em sala de aula, visando a negociação de significados e a co-construção de conhecimento. Assim sendo, neste tipo de aula, o aluno tem seu papel de falante ratificado pelo professor, de forma que este assim se faz presente em classe.

2.3

Conceitos da Sociolinguística Interacional

Esta vertente de estudos, já brevemente apresentada na introdução deste capítulo, tem como principal objetivo estudar “a natureza interacional na comunicação e como os participantes conseguem atrair e sustentar a atenção um do outro” (Spitalnik, 2004:26). As pesquisas realizadas segundo esta abordagem buscam uma descrição das estratégias comunicativas e interpretativas utilizadas pelos participantes nas interações analisadas, com o intuito de compreender o que acontece no “aqui e agora” da interação.

Para a presente pesquisa, a SI contribuirá especificamente com os conceitos de enquadres (Bateson [1972] 2002; Goffman [1979] 2002; Tannen & Wallat [1987] 2002), *footings* e alinhamentos (Goffman [1979] 2002), esquemas de conhecimento (Tannen & Wallat [1987] 2002) e pistas de contextualização (Gumperz [1982] 2002), que serão brevemente apresentados a seguir.

2.3.1

Enquadres e esquemas de conhecimento

O conceito de enquadre foi, primeiramente, proposto por Bateson (1953, 1972), referindo-se à metagemagem, sem a qual nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido. Segundo este conceito proposto por Bateson, o enquadre é constituído por uma série de instruções para que o interlocutor compreenda uma determinada mensagem, assim como a moldura que delimita um quadro representa uma série de instruções acerca do local para o qual o observador deve dirigir seu olhar (Ribeiro e Garcez 2002). O autor afirma que enquadrar os eventos faz com que os participantes direcionem seu foco de atenção ao que é relevante para a interação em curso, focalizando determinados elementos contextuais. Desta forma, Bateson relaciona “enquadre” a figura e fundo (conceitos-chave da psicologia da Gestalt), por seu papel de delimitar como a elocução deve ser compreendida. Este conceito será mais bem desenvolvido na seção 3.1 do presente trabalho.

Mais tarde, Goffman discute a noção de enquadre na sociologia, trazendo sua contribuição ao mostrar seu aspecto mais interacional, apontando que “o enquadre situa a metagemagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito” (Ribeiro & Garcez 2002:107). Em outras palavras, podemos dizer que o enquadre formula a metagemagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação. Goffman afirma que os participantes permanentemente mantêm ou propõem novos enquadres numa interação face-a-face, desta forma organizando o discurso e orientando-se quanto à situação interacional (Ribeiro & Garcez, 2002; Ribeiro & Hoyle, 2002). Assim, ele afirma que os participantes se perguntam a todo o momento “onde, quando e como se situa esta interação?”, em outras palavras, “o que está acontecendo aqui e agora?”, a fim de interpretar as elocuições da interação na qual estão envolvidos.

Tannen e Wallat (1987) apresentam o termo *estruturas de expectativas*, que se desdobram em dois conceitos relacionados, porém distintos. O primeiro é o conceito de *enquadre interativo*, termo usado com referência à noção antropológica e sociológica de enquadre, proposta por Bateson (op.cit.) e Goffman

(op. cit.). Este conceito está relacionado, segundo Ribeiro e Garcez (2002:183) à como operam as mensagens, calcadas nas múltiplas relações co-construídas pelos participantes em uma interação face-a-face. O segundo conceito é o de esquemas de conhecimento, referindo-se às noções de estruturas e de esquemas segundo a psicologia. Este conceito relaciona-se ao modo como operam as mensagens, calcadas na informação pressuposta (compartilhada ou não pelos interagentes), (Ribeiro & Garcez 2002:183).

Para estas autoras, a noção de enquadre interativo refere-se à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução, movimento ou gesto poderia ser interpretado (Tannen & Wallat, [1987] 2002: 188). Em outras palavras, podemos dizer que esta noção se refere à forma de como os interagentes percebem a interação na qual estão envolvidos, “quê sentidos os participantes de uma interação dão ao que dizem?”. Porém, de quê forma os participantes identificam estes enquadres na interação? Segundo as autoras, esta interpretação se dá através da associação de pistas lingüísticas e paralingüísticas, ou seja, a maneira como as palavras são ditas, somadas ao que elas significam. Em contrapartida, elas utilizam o termo *esquemas de conhecimento* ao referirem-se às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, diferentemente dos alinhamentos que são negociados em uma interação específica.

Tais conceitos fazem-se importantes para a análise de como os participantes interpretam as interações que ocorrem na sala de aula pesquisada, a fim de compreender que elas são ou não são brincadeiras conversacionais, ou seja, como se dá está interpretação.

2.3.2

Footings e pistas de contextualização

Como um desdobramento do conceito de enquadre interacional, apresentado acima, Goffman (1979) introduz o conceito de *footing*, que representa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro & Garcez, 2002: 107). Desta forma, Goffman caracteriza o aspecto dinâmico dos

enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Quando há uma mudança de *footing* na interação, entendemos que ocorreu uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Goffman ([1979] 2002:113) afirma que “uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos”, desta forma demonstrando a íntima relação entre estes dois conceitos. Enquanto a interação vai se desenrolando, os participantes vão, constantemente, mudando seus *footings*. Para Goffman, esta é uma característica inerente à fala, já que a interação não é entendida de forma estática.

Complementando os conceitos de enquadre e footing, já apresentados, Gumperz (1982) propõe a noção de *convenções de contextualização*. Estas foram por ele definidas como “pistas de natureza sociolingüística que utilizamos para situar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor” (Ribeiro e Garcez, 2002:149). Ou seja, é através das pistas de contextualização que interpretamos os quadres interacionais nos quais estamos operando em determinado momento da interação. Segundo ele, os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam que tipo de atividade está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser compreendido e de que forma cada oração se relaciona com a anterior e a posterior, através de uma série de traços presentes na estrutura superficial das mensagens. São estes traços que o autor denomina de pistas de contextualização (Gumperz [1982] 2002:152).

Estas pistas trazem informações acerca de como as interações devem ser interpretadas, porém, os seus significados são expressos como parte da interação. Para Gumperz, os significados das pistas de contextualização são implícitos, não podendo ser entendidos fora do contexto no qual estas foram produzidas. O valor da pista de contextualização depende do seu reconhecimento pelos participantes da interação. Gumperz ([1982] 2002: 153) aponta que

quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos.

Deste modo, percebemos a importância da adequada interpretação das pistas de contextualização para que a comunicação ocorra de forma a ser bem-sucedida.

O conceito de *footing* traz uma colaboração bastante importante à análise dos dados selecionados neste trabalho, já que a forma como os participantes se colocam ou se posicionam na interação é fundamental, por exemplo, para a caracterização de seus papéis sociais. Por outro lado, a noção de pistas de contextualização é imprescindível para a compreensão das mudanças de enquadre ocorridas na interação quando é iniciado o humor conversacional, pois é através delas que os participantes percebem que o que foi dito deve ser ou não entendido como humor.

A seguir, será apresentada a base teórica acerca do humor utilizada na presente pesquisa.