

O discurso do aluno de psicologia: características e usos – o caso da troca de turnos

Marília Viana–UNICAP
Luciana Lucena–UNICAP

Resumo

Este trabalho faz parte do NELC (Núcleo de Estudos da Linguagem e Cognição), da UNICAP, e visa a analisar o discurso do aluno estagiário de Psicologia, em particular como ocorrem as mudanças de turno, à medida que o aluno passa da situação de dominado, dentro do contexto de sala de aula, para uma situação de dominante, quando ele atende na clínica da própria universidade. Em ambas as situações, ocorre uma relação assimétrica (um participante tem mais poder do que o outro). Os turnos são vistos como o uso ou não da palavra por um dos falantes, além de ser condição básica para que haja uma conversação. Foram analisados três aspectos da mudança de turnos: as concessões – o falante concede a palavra ao seu interlocutor; as sobreposições – mais de uma pessoa fala ao mesmo tempo – e os arrebatamentos – há uma tomada brusca do turno. O objetivo deste trabalho, portanto, é investigar, a partir das mudanças de turno, em que momento o discurso apresenta características dominantes e em que ocasiões essas mudanças ocorrem, uma vez que aquele que exerce o poder determina quem pode ou deve falar, o que e em que momento. Para isso, foram utilizados dados coletados nas gravações em sala de aula e na clínica-escola, num total de nove turmas do curso de Psicologia (do 3º ao 11º período). Para a análise dos turnos, foi utilizado o modelo de transcrição de dados proposto por Marcuschi (1988). A análise dos períodos que vão do 3º ao 10º, referente à sala de aula, indicou que, durante todo o tempo em que o aluno se encontra na posição de dominado, tanto o controle dos turnos quanto o tipo de tópico abordado, assim como o maior tempo do total da aula, ficam em poder do professor, além de quase não haver interação entre os alunos nos assuntos discutidos em sala. A partir do momento em que o aluno se encontra no ambiente da clínica-escola (11º período), a relação de poder muda, passando ele a ter o controle na interação, e, apesar de falar pouco, é o estagiário quem inicia e termina cada atendimento, caracterizando, assim, o poder.

THE DISCOURSE OF THE STUDENT OF PSYCHOLOGY: CHARACTERISTICS AND USES – THE CASE OF THE CHANGE OF STUDY VENUE

Abstract

This paper originates in NELC (Nucleus for Language and Cognition Studies), at UNICAP, and aims to analyze the discourse of the trainee Psychology student, in particular when changes of study venue occur, to the extent that the student goes from being in a dominated situation, within the context of the classroom, to a situation of exercising domination, when rendering services in the university clinic. In both situations, an asymmetrical relationship occurs (one participant has more power than the other). The study venues are seen as the use or not of the word by one of the speakers, besides this being the basic condition for there to be a conversation. Three aspects of the change of study venue were analyzed: the concessions – the speaker concedes the word to the interlocutor; the superpositions – more than one person speaks at the same time – and the flashes of temper – there is a brusque taking over of the study venue. The objective of this paper, therefore, is to investigate, based on the changes of study venue, at what moment the discourse shows dominating characteristics and on what occasions these changes take place, since the person who exercises power determines who can or should say, what and at what moment. Data were collected for this on recordings made in the classroom and in the school-clinic, in a total of nine Psychology course groups (from the 3rd to 11th period). The data transcription model used for the analysis of the study venues was that set out by Marcuschi (1988). The analysis of the study periods running from the 3rd to 10th, referring to the classroom, indicated that, during the whole time that the student is in the dominated position, whether under the control of the venues or the type of topic dealt with, as well as for the greater part of the time in the classroom, they remain in the power of the teacher. In addition, there is almost no interaction between the students on the subjects discussed in class. From the moment that students are in the environment of the school-clinic (11th period), the power relationship changes, as they start to control the interaction, and, despite not speaking much, it is the trainee who begins and ends each consultation, thus characterizing power.

1 Introdução

A proposta aqui apresentada constitui parte de um programa de pesquisa oriundo do Núcleo de Estudos da Lin-

guagem e Cognição (NELC), da UNICAP, o qual mantém relação direta com os cursos de graduação em Psicologia e em Fonoaudiologia, situando-se, também, nas linhas de pesquisa da pós-graduação em que atuam os seus pesquisadores. Como grupo, o NELC se propõe investigar questões relacionadas a problemas de ensino/aprendizagem e processos de interação.

Esse projeto busca definir os princípios, critérios, características e usos do discurso do aluno estagiário do curso de Psicologia, da UNICAP, identificando as formas que caracterizam a relação de poder que se estabelece nesse discurso, ao longo de sua formação como psicólogo e seu primeiro contato na clínica-escola com seus primeiros clientes.

O tema escolhido visa a levantar questões relacionadas à linguagem, buscando, nos processos de interação em que se dá a sua formação, os dados pertinentes à organização desse discurso.

A interdisciplinaridade constitui a característica maior do projeto. Os processos interacionais recebem abordagens distintas e formam um campo de investigação bastante extenso, compreendendo diversas linhas de pesquisa na busca de elucidar questões relevantes para a compreensão do comportamento humano.

As críticas dirigidas ao ensino universitário têm suscitado questionamentos quanto à qualidade do ensino, o nível dos profissionais formados pelas universidades e as dificuldades desses profissionais em adaptar-se ao mercado de trabalho.

Na tentativa de conhecer um pouco mais sobre o aluno de Psicologia, futuro psicólogo, este trabalho se propõe investigar questões relativas às estratégias discursivas usadas na interação professor-aluno, ao longo da formação desse profissional, e como, nesse percurso, o aluno vai forman-

do um discurso que mais tarde lhe dará suporte para sua atuação na clínica, quando se estabelece a relação assimétrica, em que o papel a ser desempenhado será de detenção de poder.

A linguagem tem sido, ao longo da história da humanidade, o meio mais eficaz de que o homem faz uso para comunicar idéias, trocar informações, organizar-se em grupos, quer pela fala quer pela escrita. Não é sem razão, portanto, que os estudos sobre a linguagem ora recaiam em uma modalidade, ora em outra, priorizando aquela que, naquele determinado momento, constitui o enfoque da investigação lingüística sobre um problema específico. Vários autores têm tratado a questão da correlação entre traços lingüísticos e traços situacionais (fatores contextuais e sociais) numa perspectiva unidimensional (BERNSTEIN, 1979; ERVIN-TRIPP, 1972; IRVINE, 1979; FERGUSON, 1959; OCHS, 1979). Observa-se, nesses trabalhos, que é muito forte a tendência em se estabelecerem diferenças entre as duas formas, atribuindo-lhes características em bases dicotômicas, como a fala é informal, a escrita é formal; a fala é dialogada, a escrita é monologada etc.

A concepção de linguagem hoje, adotada e amplamente discutida e difundida nos meios acadêmicos e científicos, pressupõe, necessariamente, três fatores: o lingüístico, o cognitivo e o interacional. O primeiro, como o próprio termo sugere, tem a ver com os elementos relativos à organização do discurso, as regras que ordenam e permitem o compartilhamento do código. O segundo, por sua vez, representa o conhecimento acumulado, resultado de experiências e vivências, também chamado de conhecimento enciclopédico, definindo os modelos de cada falante. Tem a ver com a forma com a qual cada um de nós interpreta e se rela-

ciona com os fatos do mundo e é capaz de, através de um modelo construído com base nessas vivências, formar conceitos e fazer generalizações. Segundo Vigotsky (1987, apud SANTOS, 1998, p. 5).

A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento.

O terceiro fator, naturalmente atrelado aos outros dois, constitui a própria realização do discurso e torna possível a construção do sentido, fato sem o qual não existe a linguagem. É no processo de inter-ação, na interação com o outro, que o texto verbal é elaborado. O fator social exerce, portanto, papel preponderante na realização da fala. Nesse sentido, o contexto sociocultural, que tem como embrião o contexto familiar, suporte da formação social do homem, coloca-se, de imediato, como um dos mais importantes fatores na aquisição da linguagem, constituindo o primeiro locus de interlocução da criança e, conseqüentemente, a base para o *intercâmbio social*, resgatando o termo usado por Vigotsky (1987 apud SANTOS, 1998) para descrever a função primordial da fala.

Já Halliday (1976) defende a existência de três macrofunções da linguagem: ideacional (cognição e referencialidade); textual (produção de textos adequados) e interpessoal (posição falante/ouvinte).

Nos estudos sobre a aquisição da linguagem, o desenvolvimento gramatical na fala das crianças (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997, apud Santos, 1996) constitui um dos aspectos mais discutidos e investigados, associado à questão da socialização e da relação estreita que se estabelece entre linguagem e socialização, ora destacando o papel daquela sobre esta, ora enfocando o papel da socialização da linguagem nos estudos da aquisição da competência gramatical.

Nessa última perspectiva, ocupam lugar de destaque “a ideologia e a ordem social como forças que organizam o uso e a compreensão das formas gramaticais pela criança” (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997 apud SANTOS, 1996). Para Ochs e Schieffelin, essa perspectiva estabelece uma relação entre socialização e desenvolvimento gramatical que definiria significados indexicais, partindo do pressuposto de que, com base nas situações sociais (comunidade em que a criança está inserida), as formas gramaticais estão “inextricavelmente ligadas” às situações culturalmente organizadas de uso, “e de que significados indexais das formas gramaticais influenciam a produção e compreensão destas formas pela criança”. Com isso, pode-se explicar o uso de determinadas formas gramaticais a partir dos processos de indexação da criança.

Em um plano mais abstrato, essa perspectiva assemelha-se à posição assumida por Vigotsky (1987 apud SANTOS, 1998) em seu estudo sobre pensamento e linguagem, com relação à impossibilidade de se separar, como o fizeram os métodos de análise atomísticos e funcionais, os processos psíquicos. Para ele, “a análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer estudo das relações entre a linguagem e o pensamento”. Mais adiante, acrescenta: “Uma palavra não

se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos: portanto, cada palavra já é uma generalização. A generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção” (VIGORSKY, 1987 apud SANTOS, 1998, p. 4).

A indexação proposta por Ochs e Schieffelin (1997, apud SANTOS, 1996, p. 70) relaciona o contexto social, crenças e conhecimento acumulado às preferências e escolhas por formas gramaticais, em situações recorrentes, as quais orientam “a forma como as informações são linguisticamente condicionadas e como os atos de fala são realizados dentro e além de situações socialmente reconhecidas”.

A organização da linguagem reflete, portanto, não uma situação espelhar, mas um processo complexo, socioculturalmente abrangente e, ao mesmo tempo, reflexivo, por estar ligado a visões locais, como pensar, sentir e, principalmente, inter-agir. Dessa forma, estão integradas, aqui, propriedades locais e universais da linguagem, que resultam numa organização que extrapola o local, levando a uma relação estreita entre ideologia local sobre emoção, pessoa, etc, e recursos gramaticais, dando origem a “um modelo culturalmente organizado de meios-fins do desenvolvimento gramatical” (OCHS; SCHIEFFELIN, 1997, apud SANTOS, 1996, p. 7).

Embora, como mencionado no início deste trabalho, alguns autores tenham tratado a questão da correlação entre traços lingüísticos e traços situacionais numa perspectiva unidimensional, sabe-se que, na organização lingüística, dois fatores co-atuam e são determinantes para a identificação do evento comunicativo, tanto com relação ao tipo de texto quanto ao grau de formalidade do mesmo: a estrutura lingüística (competência gramatical) e a estrutura situacional (con-

texto social e situacional). O contexto social (ou situacional social) e o lingüístico condicionam as ações dos falantes e orientam na organização das estruturas comunicativas.

Este trabalho se propõe investigar a correlação entre elementos lingüísticos e a relação de poder no processo comunicativo no que se refere à participação efetiva dos interlocutores no evento de fala. O ouvinte recebe da parte do falante as pistas necessárias à organização e negociação dos passos no momento da fala. O valor das ações lingüísticas resulta da interação desses dois fatores e, somente através do estudo dessa inter-relação, é possível descrever-se o ato comunicativo.

Até os anos 70, a Lingüística quase nunca analisava um discurso além de seus limites gramaticais e preocupava-se apenas com o signo isolado. No decorrer dessa mesma década, porém, os estudiosos perceberam que havia necessidade de tomar como objeto empírico a língua em seu uso no mundo, com maneiras de significar, assim como seus processos e condições de produção. Começou-se a estudar o sintagma, passando para a frase isolada para, só então, chegar ao texto, objeto de estudo da Lingüística Textual, surgida na Alemanha. Marcuschi (1983, p. 12-13) a define como sendo “o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais”. De acordo com Koch e Fávero (1983 apud SILVEIRA; ARRUDA; FONSECA, 1997, p. 27), a Lingüística Textual recebeu influências de três linhas de pensamento: a Retórica apresenta um caráter pragmático; a Estilística e o Formalismo Russo estudam o texto pelo texto.

Contudo foi apenas da década de 80 que o texto foi considerado qualitativamente diferente de uma seqüência de frases, sendo analisado a partir de uma visão funcional e

interacional. No Brasil, um dos grandes pioneiros foi Marcuschi, que elaborou um esquema geral das categorias textuais (1983 apud SILVEIRA; ARRUDA; FONSECA, 1997), composto por fatores de contextualização, fatores de conexão textual (coesão), fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e fatores de conexão de ações (pragmática).

Os estudiosos criaram ainda uma gramática textual, útil a todas ciências lingüísticas e que apresenta três funções básicas (KOCH; FÁVERO, 1983 apud SILVEIRA; ARRUDA; FONSECA, 1997, p. 27): verificar os “princípios de constituição” de um texto, dentre eles o múltiplo referenciamento; identificar os critérios para delimitação dos textos e diferenciar os tipos de texto.

A partir daí, a análise do discurso passou a ser, cada vez mais, interdisciplinar e, entendendo-se o discurso como linguagem em movimento, Orlandi (2000) apontou três influências como sendo as mais marcantes: a da Lingüística, que tem como objeto próprio a língua; a do Marxismo, pelo seu materialismo histórico, e a da Psicanálise, para se entender o homem como sujeito.

Para que haja o processamento do discurso, que é uma representação mental, objetivando a compreensão de um discurso a partir de elementos internos e externos, são necessários, segundo Dijk (1992), dois pressupostos básicos que, por sua vez, subdividem-se em outros pressupostos:

a) Pressupostos cognitivos:

- pressuposto construtivista: construção de uma representação mental a partir de informações visuais e lingüísticas;

- pressuposto interpretativo: construção do significado. É o aspecto semântico do discurso;
- conjectura pressuposicional: ativação de informações internas e cognitivas, assim como seu uso;
- pressuposição “on-line”: a compreensão ocorre ao mesmo tempo em que a informação é processada;
- pressuposto estratégico: as informações são processadas de diferentes maneiras, em diversas ordens. Está intimamente ligado ao pressuposto “on-line”.

b) Pressupostos contextuais:

- pressuposto da funcionalidade: tanto o discurso quanto seu processo de compreensão são processos funcionais localizados em um contexto social;
- pressuposto pragmático: falar é um ato social;
- pressuposto interacionista: a interpretação depende da interação entre os interlocutores e o mundo;
- pressuposto situacional: a situação social interfere no discurso.

Cada discurso é elaborado de acordo com a situação em que é produzido, por isso há diferenças cognitivas e linguísticas entre os vários discursos e entre os interlocutores, o que pode levar a várias interpretações.

A atribuição de sentido a um texto pode variar desde uma leitura parafrástica, onde há reprodução de sentidos e um discurso autoritário caracterizado pela produtividade e por conter uma reversibilidade (mudança de turno) que tende a zero, até uma leitura polissêmica, em que muitos sentidos são atribuídos ao texto com um discurso lúdico e uma total reversibilidade. Se houver um equilíbrio entre paráfrase e polissemia, ficará caracterizado um discurso polêmico, em

que a reversibilidade é disputada pelos interlocutores. Tais tipologias são úteis para um analista, porém o mais importante é o modo de funcionamento dos discursos. Não há, ainda, uma forma pura de discurso, mas um predominante.

As condições de produção dependem das relações de sentidos, em que todo discurso se relaciona com outros e das relações de força previamente estabelecidas pela sociedade, dependendo também da posição do sujeito na relação.

No que diz respeito ao falante, ele deve observar sua contribuição na conversação, a coerência com os turnos anteriores e supor interpretações do ouvinte; é a chamada “intenção do emissor” (Dijk, 1992, p. 54). Nesse caso, segundo Orlandi, o interlocutor coloca-se no lugar do ouvinte, ativando o mecanismo de antecipação e, para que tais mecanismos de funcionamento do discurso sejam utilizados, as formações imaginárias entram em ação, fazendo com que os sujeitos façam a distinção entre o lugar e a posição de cada um na relação.

A compreensão de um discurso é feita por partes, começando por palavras, orações, para, só então, abranger sentenças complexas. Ocorre também que, no processo de comunicação, os interlocutores realizam a significação ao mesmo tempo, não sendo, portanto, apenas uma transmissão de informação, pois a linguagem relaciona sujeitos e sentidos, havendo, assim, um complexo processo de constituição destes.

De acordo com a teoria pragmática da língua, que analisa as interações entre os enunciados e a interação, a compreensão dos primeiros depende das propriedades de suas estruturas; das propriedades paralingüísticas; da percepção/observação real do contexto comunicativo; de conhecimen-

tos/crenças armazenados na memória em relação aos tipos de interação e a respeito do interlocutor, derivados de outros atos de fala e do conhecimento de mundo, organizado de acordo com determinados conceitos (*frames*).

As estratégias utilizadas pelos usuários da língua também dependem da experiência de cada indivíduo e são aprendidas, para, só então, se tornarem automáticas. Para a construção de modelos estratégicos (representação mental de um acontecimento ou situação), é necessário que haja uma compreensão do discurso, a partir da representação de uma base textual na memória mais um modelo situacional; um sistema de controle geral, onde estão presentes as informações gerais sobre o tipo de discurso, objetivos, situação, entre outros; além de ser relevante uma grande quantidade de conhecimento. Sua aplicação se dá de maneira linear, no entanto não é conhecido o modo como se dá o mapeamento mental.

Outras estratégias são utilizadas para, também, formar proposições, que são feitas a partir dos significados das palavras; para permitir uma coerência, em que os usuários devem procurar, principalmente, ligações entre os fatos e, utilizando-se da memória de curto prazo, estabelecer a coerência o mais rápido possível, sem que seja necessário esperar o final da sentença. As estratégias estilísticas permitem que os interlocutores escolham a opção lingüística de acordo com o contexto. O discurso é ainda auxiliado pela linguagem não-verbal, representada pelos gestos e expressões faciais.

Durante uma conversação, são utilizadas estratégias que determinam, principalmente, a mudança de turno, onde há a presença de marcas ou sinais sintáticos, estando presentes informações não-verbais, tais como: olhar, gestos e pausas. A mudança de turno recebe influência também da

relação de poder previamente estabelecida.

Até mesmo os textos escritos, como as notícias de jornais, fazem uso de estratégias. Esses textos podem ser analisados além do nível sentencial, como as estruturas temáticas (organização geral de “tópicos” globais) e esquemáticas (descrição da forma global de um discurso).

A semântica, que tem por objetivo analisar a linguagem tanto verbal quanto paraverbal, deve fazer uma interpretação intencional (atribuição de significado) e extencional (especificação de conteúdo). Seus princípios básicos são a funcionalidade, em que o significado de uma sentença depende do significado de suas palavras e o estruturalismo, que analisa como seqüências de sentenças se relacionam com outras seqüências e como seus significados são funções dos significados das outras sentenças.

O significado do discurso é obtido a partir do significado das expressões (abstrato) e dos atos reais ou possíveis (cognitivo), sendo sua interpretação objetiva e subjetiva. A primeira é convencional e está relacionada com o léxico, enquanto a segunda depende do conhecimento de mundo do indivíduo e relaciona-se com o contexto. São essas representações que permitem identificar “quais significados merecem atenção especial; quais serão desconsiderados; como o conhecimento, crenças e opiniões são ativados e usados; quais associações são ativadas e como os significados se tornam especiais, pessoais ou contextuais” (Dijk, 1992, p. 41).

Em um discurso, a ordem das proposições deve obedecer a algumas regras de significação, seguindo uma coerência condicional, quando relata causas, conseqüências, ou ainda uma coerência funcional, se há uma relação entre a informação fornecida e a informação anterior. Deve, também, respeitar alguns princípios: informar apenas o necessário; respeitar o tópico e o contexto; ser claro e breve e

apresentar, a cada momento, informações novas que se ligam às antigas; além de conectar todos os parágrafos.

A interpretação de um determinado texto, seja ele oral ou escrito, depende da relação entre seus fatos, acionando modelos, de onde devem ser selecionadas as proposições para a comunicação e expressão, logo uma representação cognitiva de significado do texto pode ser formulada e construída estrategicamente a partir das estruturas lexicais, sintáticas e fonológicas.

Durante esse processo há, no discurso, a formação de uma interpretação mental que se une a um modelo novo ou recuperado da situação; em relação ao texto escrito, a representação textual, somada à idéia sobre o tópico abordado a partir de modelos pessoais ou sociais/culturais, permite sua compreensão, atualizando os modelos já existentes.

Na verdade, ocorre que a interpretação vai além do texto, buscando compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A interpretação é feita, então, em diferentes níveis: semântica, sintaxe, morfologia/léxico, fonologia/fonética e atividades paralingüísticas. Deve-se verificar que funções cognitivas podem estar presentes no discurso e as proposições devem ser interpretadas como unidades de representação de um texto na memória. Tanto na Lingüística quanto na Teoria Cognitiva, não devem ser analisados os referentes reais do mundo, mas o modo como as ações e os episódios são representados pelos usuários da língua.

Faz-se necessário, ainda, distinguir inteligibilidade, interpretação e compreensão. O primeiro refere o sentido à língua; a interpretação é o sentido de acordo com o co-texto e com o contexto, e a compreensão é entender como as interpretações funcionam.

O episódio, como unidade de análise do discurso, deve ser diferenciado do parágrafo, sendo este a expressão do episódio e aquele uma unidade semântica, que tem começo e fim definidos em termos temporais e, assim como no discurso, deve haver aí uma coerência entre as proposições e o início de um novo episódio deve ser marcado por pausas e fenômenos de hesitação; sinalização de parágrafo; marcadores de mudança temporal, de lugar ou de elenco; predicados de introdução ou mudança de mundos possíveis; introdução de predicados que não combinem com o mesmo *script* (modelo de situação na memória) ou *frame*.

O leitor necessita entender a sentença e ativar seu conhecimento de mundo através dos *frames* e *scripts*, além disso, a primeira sentença é usada para derivar uma macroproposição que permanece na memória de curto prazo e, quando uma proposição não se encaixa nesta, novas macroproposições são criadas. Sendo assim, as funções cognitivas do episódio organizam o texto de modo a facilitar sua recordação. Quando adequadamente marcadas, as macroproposições permitem uma melhor e mais rápida compreensão do texto como também sua melhor recuperação e recordação.

Os usuários da língua têm capacidade de resumir as grandes estruturas do texto em unidades menores a partir de regras e estratégias lingüísticas e cognitivas. Essas macroestruturas são denominadas semânticas e pertencem a estruturas globais do discurso. Em relação às macrorreglas, elas podem ser aplicadas de acordo com o tipo de texto e são: o apagamento, as generalizações e a construção.

Os artigos noticiosos também apresentam esquemas formais. É a sintaxe. Então, a estrutura temática junto com o esquema da notícia ajudam a organizar informações na memória.

O indivíduo realiza também um processo de recordação seletiva, em que as macroestruturas são mais fáceis de serem lembradas do que as microestruturas, sendo a memória de curto prazo responsável pela análise e interpretação e a de longo prazo pela aplicação de modelos.

A memória é parte integrante da produção do discurso e é entendida como um interdiscurso. O indivíduo, na verdade, não tem “acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem” (ORLANDI, 2000). Courtine (1984, apud ORLANDI, 2000) afirma haver alguma relação entre o interdiscurso (já dito) e o intradiscurso (está dizendo). O dizer tem relação com o não-dizer, sendo um o complemento do outro e, apesar de o não-dito ficar sempre subentendido, é dependente do contexto.

Durante a produção discursiva, são diferenciados dois tipos de esquecimentos fundamentais (PÊCHEUX, 1975, apud ORLANDI, 2000): o número um é o esquecimento ideológico, em que há a ilusão de que um dizer está sendo dito pela primeira vez, e o esquecimento número dois, o da enunciação, que produz a impressão de que o que está sendo dito só pode ser dito de determinada maneira.

Contudo, seguindo a noção de formação discursiva, os sentidos das palavras não são únicos, sendo determinados ideologicamente, a partir da memória e do esquecimento. A ideologia é condição essencial para constituição do sujeito e dos sentidos, tornando possível a relação entre linguagem, pensamento e mundo.

São de relevante importância, também, as propriedades funcionais da língua e do seu uso, investigadas a partir da análise funcional do discurso que se integra com a análise funcional do texto (relaciona-se com a gramática funcional) e do texto-contexto, que promove explicações sobre relações funcionais em textos e sentenças.

Para uma perfeita análise funcional, é necessário que se descrevam as relações funcionais entre todas as sentenças do texto. Tais relações podem ser obtidas através da descrição da semântica textual funcional, da pragmática funcional e de funções retóricas.

A primeira está mais relacionada com o conhecimento de mundo do indivíduo do que com as relações entre as proposições, sendo um texto coerente quando interpretado em um modelo. As condições para que haja uma coerência textual são referenciais ou extencionais, que se referem a fatos relacionados com alguma situação, e funcionais ou intencionais, que adquirem uma função de explicação, fornecendo informações sobre o texto e não sobre o mundo de que o texto fala.

De acordo com a segunda, assim como há relações funcionais entre sentenças e proposições, há também entre os atos de fala, que podem vir para explicar, generalizar, especificar ou oporem-se a atos anteriores. Os atos de fala não devem ser confundidos com funções dos atos de fala, que devem, por exemplo, qualificar ou certificar algo que já foi dito. Já funções retóricas são as relações que existem entre uma proposição e uma outra esperada. No entanto algumas funções semânticas ou pragmáticas podem ser analisadas retoricamente, como em concessões, contrastes ou recusas.

Ao analisar as funções sociais e culturais do discurso, torna-se explícito que este é uma forma de interação, que se relaciona com as funções já citadas, sem que tais relações sejam diretas, requerendo modelos específicos.

É relevante ainda ressaltar que um texto não é definido pela sua extensão, mas pela sua historicidade, assim como a natureza oral ou escrita não muda sua definição. Todos são textos, pois significam. O grande objetivo do ana-

lista, portanto, não é extrair do texto um conteúdo, mas compreender como seus sentidos se constituem.

A Análise da Conversação (AC), ramo da Lingüística que observa quais os recursos utilizados pelas pessoas para que, no processo de interação, compreendam e sejam compreendidas, recebe influências de várias disciplinas, como, por exemplo, a Sociolingüística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Lingüística Textual e a Etnometodologia, linha esta que iniciou, na década de 60, os estudos na área da AC. Todas elas, apesar de serem diferentes quanto ao objeto e à natureza, apresentam em comum o fato de a análise ser feita dentro de um contexto, onde a atitude natural dos falantes é o mais importante.

Como afirma Schiffrin (1994, p. 3 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997): “o conhecimento não é autônomo nem descontextualizado; conhecimento e ação são ligados e mutuamente constitutivos”. Os enunciados, assim, não são analisados apenas de acordo com suas relações sociais, mas junto a outros enunciados.

Hoje, a AC observa os vários processos encontrados durante a conversação. “A AC deve preocupar-se sobretudo com a especificação dos conhecimentos lingüísticos, paralingüísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida”. (Gumperez, 1986, p. 6 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997). No entanto o código lingüístico é o mais importante e os demais funcionam apenas como suporte.

A conversação decorrente da interação entre dois indivíduos apresenta, segundo Marcuschi (1986 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997), cinco características: interação entre, pelo menos, dois falantes; ocorrência de pelo menos, uma troca de falantes; presença de uma seqüência

de ações coordenadas; envolvimento numa “interação centrada” e execução numa identidade temporal, contextualizada. O autor (1990, p. 3 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997) enfatiza ainda a diferença entre conversação e interação: “ a interação diz respeito à natureza das atividades realizadas na conversação, sendo a conversação uma atividade de fala na forma dialogada”.

Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997) determina que as atividades interacionais entre os interlocutores são divididas em:

Unités Dialogales (unidades dialógicas)

Interaction: é a própria conversação, compreende a maior das unidades e é dividida em três estágios (abertura, desenvolvimento e fecho).

Sequência: a sequência se organiza pelas trocas e deve apresentar grande coerência semântica e/ou pragmática.

Échange: a troca é a menor unidade dialógica e é formada por dois ou três turnos. “A existência das trocas repousa, portanto, sobre uma relação de determinação unilateral entre seus constituintes: o primeiro é condicionante e o segundo é condicionado; o primeiro cria obrigações que o segundo deve cumprir.” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997)

Unités Monologales (unidades monológicas)

Intervention: pode ser considerada como um turno, no entanto Vion (1992, p. 162) ressalta que uma intervenção só pode ser considerada como um turno quando não for do tipo reativo.

Actes de Langage: compreende tudo que está no processo de interação e inclui participantes, contexto e tema,

além de ser uma produção voluntária e intencional. O ato da fala, muitas vezes, é confundido com *interventions*.

Na fala ou na escrita, estão presentes os marcadores lingüísticos que, apesar de serem unidades, não são, necessariamente, formados por um único elemento. Durante a conversação, tais unidades podem ser analisadas, dependendo do objetivo, a partir das relações que estabelecem com os turnos, tópicos e subtópicos.

Ocorre, ainda, que não há diferenças entre marcadores discursivos e pragmáticos, no entanto, segundo Fraser (1996 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997), os marcadores discursivos constituem uma subclasse de marcadores pragmáticos, que são expressões de variados tamanho e complexidade, além de serem divididos em quatro tipos, sem diferenciar as funções textuais e interativas:

1. marcadores básicos: incluem o modo verbal e as expressões lexicais;
2. marcadores analíticos (ou de comentário): comentam as mensagens básicas dos enunciados;
3. marcadores paralelos: indicam as mensagens adicionais;
4. marcadores discursivos: relacionam a mensagem básica com o que foi dito anteriormente.

Ao longo do discurso, são utilizados pelo falante alguns mecanismos de correção, com o objetivo de consertar os próprios erros. Barros (1993 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1996) identifica dois tipos de correção: reparação, que existe para melhorar a conversação, e a correção propriamente dita, é reformular que permite a intercompreensão no diálogo. Seus mecanismos, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson apud SANTOS; MELLO;

DUQUE-ESTRADA, 1997), são quatro: autocorreção auto-iniciada; autocorreção iniciada pelo outro; correção pelo outro e auto-iniciada e correção pelo outro e iniciada pelo outro. De grande importância são, também, os silêncios, as pausas e as hesitações, que permitem tanto as mudanças de turno quanto seu planejamento e organização.

É, através do discurso, permeado pelas ações não-verbais e pelo contexto social, que se estabelecem as relações de poder entre os falantes, caracterizadas pela assimetria na interação (um falante tem mais poder que o outro). Exerce poder o falante que possui o controle de quem *pode* ou *deve* falar *o que* e *em que momento* (DIJK, 1997), exercendo um domínio sobre os participantes, definindo o papel a ser desempenhado por cada interlocutor no momento da interação. Esse tipo de interação pode ser observado na relação professor-aluno (SANTOS, 1998), médico-paciente (CORRÊA; MARTINE, 1989 apud SANTOS, 1998), cujo discurso é definido como autoritário. Por meio da observação de marcas lingüísticas, pistas fornecidas pelos falantes, seja através de estruturas ao nível sintático-semântico, seja ao nível prosódico ou, ainda, situacional (acesso ao contexto de produção), esse poder aparece de forma implícita, por intermédio de estratégias discursivas textuais e contextuais, possibilitando o controle sobre o discurso do outro. Os padrões entoacionais, por exemplo, refletem as ações do falante tanto em nível lingüístico propriamente dito (estrutura gramatical) quanto no nível situacional (intenções do falante em consequência de seu conhecimento prévio da situação e do seu interlocutor).

Teóricos como Dijk (1997 apud SANTOS, 1998), Gnerre (1995 apud SANTOS, 1998), entre outros, relacionam o poder com o discurso, sendo aquele formado a partir das rela-

ções entre os indivíduos (interação). Segundo Fowler (1985 p. 61 apud SANTOS, 1998), “[...] essas relações de poder não são naturais e objetivas. Elas são realidades artificiais, intersubjetivas e socialmente construídas.” Ou seja, as relações fazem parte de um processo de construção da realidade que se sustenta de maneira intersubjetiva e socialmente nas relações entre indivíduos.

De acordo com Tannen (1987, p. 5 apud SANTOS, 1998), há diferentes formas de poder e várias maneiras de exercê-lo: “Quando as pessoas estão exercendo papéis diferentes, pode não ser o caso de uma ter o poder e a outra não, mas que elas/eles têm tipos diferentes de poder e que o estão exercendo de maneira diferente”.

A relação professor-aluno é tida como sendo uma relação assimétrica, onde o primeiro é o único detentor do poder. É quem controla a distribuição do turno, determina o tópico e o tipo do discurso.

“É o professor quem escolhe e muda o tipo de atividade da lição e, portanto, do tipo de discurso (monólogos, diálogos de questão-resposta, sessões de leitura, exames, etc.), quem controla a distribuição do turno e quem seleciona, mantém e conclui os tópicos de fala da lição. O professor também controla o estilo da fala, incluindo a escolha lexical, polidez e deferência”. (DIJK, 1998, p. 43 apud SANTOS, 1998)

O discurso pode-se apresentar monologicamente (professor domina a palavra) ou dialogicamente (há uma constante de perguntas/respostas). Em sala de aula, esse discurso se dá, em grande parte, monologicamente, e o aluno (ouvinde em potencial) apenas intervém quando solicitado pelo professor.

No decorrer do discurso, em sala de aula, o aluno pode assumir uma posição de obediência passiva (não-participa-

ção) ou de participação livre ou forçada (interlocução). No entanto, tem-se observado que nem sempre o professor controla o poder; há a possibilidade da contrapalavra (BAKHTIN, 1979 apud SANTOS, 1999) ou do contrapoder (DIJK, 1997 apud SANTOS, 1999).

As relações de poder estabelecidas entre professor e aluno (Tannen, 1987, apud Santos, 1999) só são possíveis graças à presença dos elementos lingüísticos, descritos como elementos formais do discurso (modalizadores, conectores, repetições etc.), além de apresentarem estratégias lingüísticas que denotam poder: pergunta (provém de quem tem poder), tópico (depende dos sujeitos interacionais) e interrupção (pode ser usada pelo dominante, por ter o poder, ou pelo dominado, para chamar a atenção do dominante).

Schiffler (1991 apud SANTOS, 1999) define dois tipos de estilo educativo com características opostas: estilo dominante ou autocrático (controle e apreciação são fortes) e estilo integrativo ou sociointegrativo (controle e intensidade emocional são neutros).

No estilo dominante, ocorrem:

1. palavras não-compreensíveis, irreversíveis [...];
2. proibições pronunciadas de maneira pessoal;
3. recusas diretas;
4. convites à atenção;
5. punições arbitrárias;
6. repetições de frases começadas;
7. ameaças;
8. condições são postas;
9. expressões que não encorajam;
10. convites e ordens.

No estilo integrativo:

1. palavras compreensíveis, reversíveis [...]
2. proibições pronunciadas de maneira impessoal
3. indicações úteis
4. convite a fazer por si mesmo
5. punições como consequência natural
6. ajuda na formulação dos pensamentos
7. crítica objetiva e construtiva
8. expressões elogiosas
9. outros reforços
10. verbalização dos pensamentos e das intenções do aprendiz.

(Quadro 1: SCHIFFLER, 1991, p. 43 apud SANTOS, 1999)

A interação propicia que os interlocutores expressem, interpretem e negociem os signos verbais de acordo com a situação discursiva. A negociação do sentido é o que mais interessa no processo interlocutivo, pois é quando se tem uma interpretação do uso dos turnos da fala, com a finalidade de saber quem domina ou não o turno ou se há obediência às exigências constantes no uso dos turnos na conversação face a face.

Entende-se por turno o uso ou não da palavra por um dos falantes e é condição básica para que haja uma conversação, podendo ser concluído a qualquer momento através de uma concessão ou de uma interrupção, muito comum entre os brasileiros.

O interlocutor deve, em condições normais, esperar para iniciar seu turno. É ele também quem permite que haja observações relacionadas ao poder no discurso pedagógico (NG & BRADAC, 1993 apud SANTOS, 1996), além de discutir, planejar, refazer e construir o sentido pedagógico (FAIRCLOUGH, 1989 apud SANTOS, 1996).

Os turnos podem ser de dois tipos: os *nucleares*, característicos de diálogo simétrico (valor referencial) e os *inseridos*, mais comuns no diálogo assimétrico (não apresentam nítido valor referencial). O turno inserido tem uma função interacional, além de contribuir para o desenvolvimento do tópico.

Durante a interação, o falante que está com a palavra fornece pistas aos interlocutores, indicando quando o turno está chegando ao fim; por sua vez, estes produzem breves enunciados, tais como: “sim”, “claro”, “é”, mostrando que estão seguindo o discurso do falante. No entanto, tais enunciações não são consideradas como um turno, mas como uma sobreposição de vozes. Quando as sobreposições são mais longas e ocorrem no início ou no final dos turnos, ocorre uma fala simultânea.

Na passagem do turno de um interlocutor para outro, faz-se uso de uma pergunta direta ou de marcadores (né?, entende?, sabe? etc.) que constituem a chamada *passagem requerida*. A *passagem consentida* ocorre quando um interlocutor permite que o outro fique no turno. Esse procedimento é comum ao final de frase declarativa.

Além disso, observa-se ainda o assalto ao turno, podendo ser *com* deixa, onde ocorre a invasão do turno por motivo de pausas ou alongamentos, ou *sem* deixa, quando a entrada no turno é feita de forma brusca, sem que haja a ocorrência de hesitação (GALEMBECK, 1993 apud SANTOS, 1999).

Em momentos como os supracitados, são utilizados alguns mecanismos para a reorganização dos turnos (MARCUSCHI, 1986 apud SANTOS; MELLO; DUQUE-ESTRADA, 1997). Entre eles estão: os marcadores metalingüísticos, a parada prematura por um dos falantes e os marcadores paralingüísticos.

Dentre os vários elementos que permitem a sustentação do turno, está a repetição, por dois motivos: o primeiro, para indicar que o interlocutor deseja permanecer como tal e o segundo, para mostrar que ele está entendendo as palavras do ouvinte e concordando com elas (GALEMBECK, 1993, apud SANTOS, 1999).

“Para uma conversação ter sucesso, o turno de cada falante não deve ser muito longo e deve ser realizado sem interrupção; e, ao fim de cada turno, o outro falante deve prosseguir sem um intervalo longo demais.” (Cutler & PERSON, 1986, p. 139 apud SANTOS, 1999)

O mesmo tipo de relação observada entre professor e aluno pode ser encontrado na relação psicólogo-cliente. Com o objetivo de observar como se dá o processo de formação do discurso do aluno de Psicologia, que, como futuro terapeuta, assumirá uma relação assimétrica semelhante à de médico-paciente, e de identificar os elementos lingüísticos que caracterizam esse discurso na interação face a face, esta pesquisa visa a: 1) investigar, nas ações do falante, onde e como o texto discursivo começa a assumir uma característica de papel dominante; 2) como a troca de turno está associada ao papel de dominante; e 3) em que circunstâncias essas mudanças ocorrem.

Material e métodos

Com base na exposição do problema investigado no presente trabalho, procurou-se desenvolver os passos para sua elucidação em duas etapas, a saber:

1. análise do texto discursivo já coletado numa primeira etapa do projeto geral;
2. análise dos dados e apresentação dos resultados.

Para o estudo dos fatores lingüísticos do texto discursivo, foram observadas, nas produções textuais da fala, as escolhas gramaticais do emissor, correlacionando-as com as estratégias de formulação em sala de aula e atendimento na clínica-escola em formas organizacionais distintas (monólogos e diálogos), com base nas referências destacadas na fundamentação teórica deste trabalho.

2.1 Coleta dos dados

Os dados utilizados foram obtidos de gravações da fala dos alunos em interação professor-aluno em sala de aula e de observação de atendimentos na clínica escola.

2.2 Seleção do corpus

O “corpus” para a análise constou de material com dados da fala (monólogos e diálogos) em situações de sala de aula e momentos de atendimento na clínica-escola do Departamento de Psicologia, da UNICAP.

2.3 Seleção dos sujeitos

Foi selecionado, na primeira etapa do projeto geral, dentre as nove turmas do curso de Psicologia, um total de 50 (cinquenta) alunos na faixa etária de 18 a 35 anos, distribuídos pelos períodos do curso (do 3º ao 11º, este último referente ao estágio).

Inicialmente, foram observadas, nos períodos referentes à sala de aula, as ocorrências das concessões; das sobreposições e dos arrebatamentos professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno. Em relação ao décimo primeiro período, foram analisadas as concessões; as sobreposições

e os arrebatamentos aluno-cliente e cliente-aluno. Além disso, em ambos os casos, foi observado o tempo de duração do discurso de cada um: dos professores, dos alunos e dos clientes. Para se chegar aos valores apresentados, foi verificado o número total de turnos, com posterior contagem de cada um dos tipos analisados (concessões dos tipos professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno; sobreposições e arrebatamentos dos tipos professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno). Além disso, foi cronometrado o tempo total de aula assim como dos discursos dos alunos e do professor, para que a percentagem de cada um fosse encontrada, tornando possível verificar o quanto o professor fala em sala de aula.

3 Resultados

De acordo com os dados analisados, os alunos, nos períodos referentes às salas de aula, utilizaram os turnos em poucas ocasiões, mesmo quando solicitados, ocupando uma posição passiva no aprendizado. Essas ocorrências correspondem a menos da metade do tempo total de aula (20,69%).

O professor, como principal detentor do poder, era quem definia quando o aluno poderia falar, autorizando-o a ficar com o turno ou interrompendo-o, tomando-lhe o turno. Tais circunstâncias são indicadas pelas concessões do tipo professor-aluno, com um índice de 31,72%, e pelos arrebatamentos do tipo aluno-professor, com 19,18%.

Além disso, a interação entre os alunos é quase inexistente, fazendo com que, praticamente, não haja trocas de turnos entre eles sobre os assuntos discutidos em sala de aula, seja a partir de concessões (3,43%), seja a partir de arrebatamentos (1,23%).

Mesmo nos períodos mais adiantados, quando era de se esperar maior interação, a participação do aluno é restrita, apresentando um aumento apenas no número de passagens de turno e uma duração tão baixa quanto os demais períodos.

É, apenas, no período referente aos atendimentos na clínica, que o aluno passa da situação de dominado para a de dominante, assumindo a posição de terapeuta. O poder, nesse caso, fica caracterizado por ele iniciar e terminar os atendimentos, além de conduzir o assunto, permanecendo em um determinado tema ou passando para outro. No entanto ele fala muito pouco, cerca de 7,68% do tempo total, permitindo que o cliente fale a maior parte do tempo, já que a função principal do estagiário é escutar.

4 Conclusões

Uma das possibilidades de se conhecer quem possui ou não o poder na interação é observar o uso dos turnos de fala. Sendo assim, a partir das observações realizadas, o aluno, ao longo do curso de Psicologia, na díade professor-aluno, encontra-se numa relação assimétrica previamente estabelecida, em que o detentor do poder é o professor, pois é ele quem possui o controle de quem pode ou deve falar o quê e em que momento.

Desse modo, considerando os papéis assumidos nessa interação de característica assimétrica, a posição de dominante seria aquela definida para o professor, enquanto o aluno estaria no papel de dominado o que, salvo algumas exceções, permite que o discurso em sala de aula seja, em grande parte, monológico, assumindo, assim, uma posição de ouvinte em potencial ou de obediência passiva, onde ele utiliza menos da metade do tempo de aula.

Esse poder também acarreta um maior respeito do aluno em relação ao turno do professor. No entanto o contrário não acontece, o que pode ser constatado pelo alto índice de arrebatamentos do tipo aluno-professor, quando o professor interrompe o turno do aluno.

Neste trabalho, verificou-se que a maior participação do aluno ocorre quando há leitura de textos ou discussão de trabalhos, como ocorreu nos 4º, 5º e 7º períodos, enquanto as aulas expositivas, presentes nos demais períodos, inibem essa participação, pois o professor é visto como o único que possui o conhecimento e o aluno como aquele que deve recebê-lo.

Mesmo quando está no último período cursado em sala de aula (o décimo), a participação do aluno continua restrita é muito pouco ou quase nada participativo, apenas recebe informações. Embora se esperasse que o discurso do aluno fosse adquirindo características de dominante aos poucos, durante a sua formação como futuro terapeuta, essa construção é silenciosa, só ocorre, de forma explícita, a partir do momento em que ele ocupa a posição de estagiário na clínica-escola, pois, a partir daí, o conhecimento pertence apenas ao aluno/estagiário.

Nessa situação, é ele que inicia e finaliza os atendimentos, além de determinar o tipo de tópico abordado e fazer a escolha lexical, sendo esses os fatores lingüísticos identificados como marcas de poder, presentes também nas situações em sala de aula, ocorrendo no discurso do professor.

Tais mudanças acontecem apenas quando o aluno assume essa posição dominante, comandando totalmente a situação, dando surgimento, assim, à relação assimétrica, tal qual ocorre na relação médico-paciente, pois ele, nesse momento, passa a atuar como terapeuta.

Referências

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford Press, 1962.

BATESON, G. Conventions of communication: where validity depends upon belief. In: RUESCH, J; BATESON, G. (Ed.). **Communication: the social matrix of psychiatry**. New York: Norton, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1970. v. 1.

BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. New York: Cambridge University Press, 1988.

BUHLER, K. **Sprachtheorie**. Jena: G. Fischer, 1934.

CHAFE, Wallace. **Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CORRÊA, Luiza; CASTRO, Martine . Análise da constituição e reprodução no discurso médico-paciente: uma abordagem sociolingüística interacional. In: TARALLO, Fernando (org.). **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1989. p. 239-68.

CROFT, William. **Syntatic categories and grammatical relations**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CUTLER, Anne; PEARSON, Mark. **On the analysis of prosodic turn-taking actions**. In: JOHNS-LEWS, Catherine (Ed.). **Intonation in discourse**. London: Groom Helm, 1986.

DANES, F. Functional sentence perspective and the organization of the text. In: _____. **Papers on functional sentence perspective**. Paris: The Hague-Mouton, 1974. p. 106-128, .

_____. On prague functionalism in linguistics. In: DIRVEN, Rene; FRIED, Vilem (Ed.). **Functionalism in linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1987.

DAVIDSE, K. M. A. K. Halliday's functional grammar and the prague school. In: DIRVEN, Rene; FRIED, Vilem (Ed.). **Functionalism in linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1987.

DIJK, Teun A. van. **Discourse, power and access**. Amsterdam: University of Amsterdam, 1997. Mimeografado.

_____. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

DUNCAN, Starkey. Face-to-face interaction. In: AARONSON, Doris; RIEBER, Robert W. (Ed.). **Psycholinguistic research: implications and applications**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1979.

ERWIN-TRIPP, Susan. On sociolinguistic rules: alternation and co-occurrence. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Ed.). **Directions in sociolinguistics**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

FERGUSON, Charles. Diglossia. **Word**, v. 15, p. 325-40, 1959.

GOODWIN, Charles. The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: PSATHAS, George. (Ed.).

Everyday language: studies in natural conversation. New York: Irvington, 1979.

GRICE, H. Paul. Lógica e conversação [Trad. De João Wanderley Geralgi] In DASCAL, Marcelo (org.) **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Campinas, SP: IEL: UNICAMP, 1982. v. 4, p. 81-103.

HALLIDAY, M.A.K. The place of functional sentence perspective in the system of linguistic description. In: DANES, T. (Ed.). **Papes of functional sentence perspective**. Paris: The Hague-Mouton, 1974. p. 43-53.

———. **Spoken and written language**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

———. Spoken and written mode of meaning. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Ed.). **Comprehending oral and written language**. New York: Academy Press, 1987. p. 55-82.

HASAN, R. Coherence and cohesive harmony. In: FLOOD, J. (Org.). **Understanding reading comprehension: cognition, language and the structure of prose**. Delaware: International Reading Association, 1984.

HJELMSLEV, L. **Prolegomena to a theory of language**. Madison: University of Wisconsin Press, 1959.

HOPPER, Paul. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society**, v. 13, p. 139-157, 1987.

IRVINE, Judith. Formality and informality in communicative events. In: BAUGH, John; SHERZER, Joel (Ed.). **Language in use: readings in sociolinguistics**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1984. p. 211-28.

JAKOBSON, R. Linguistics and poetics. In: SEBEEK, T. A. (Ed.). **Style in language**. New York: Wiley, 1960. p. 350-377.

LEHISTE, I. Phonetic characteristics of discourse: transactions of the committee on speech. **Acoustical Society of Japan**, v. 4, p. 26-38.

LIBERMAN, P. **Intonation, perception and language**. Cambridge: MIT Press, 1967.

LYONS, John. **Introduction to theoretical linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

MAEDA, S. **A characterization of American English intonation**. PhD Dissertation. MIT, 1976.

MARCUSCHI, L. A. Manifestações do poder em formas assimétricas de interação. **Investigações** – Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE, Recife, v. 05, p. 51-71, 1988.

MCNEILL, David. **Psycholinguistics: a new approach**. New York: Harper and Row Publishers, 1987.

OCHS, Elionor. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (Ed.). **From discourse to syntax: grammar as a processing strategy**. Amsterdam: John Benjamins, 1979.

OLLER, D. K. The effect of position in utterance on speech segment duration in English. **Journal of Acoustic Society of America**, v. 54, p. 1235-1247, 1973.

ONO, TSUYOSHI; THOMPSON, Sandra A. **What can conversation tell us about syntax?** [s. l. : s. n.], 1994. Mimeografado.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PAWLEY, Andrew. Natural selection in syntax: notes on adaptive variation and change in vernacular and literary grammar. **Journal of Pragmatics**, v. 7, p. 551-579, 1983.

SANTOS, M. F. O. **As relações de poder na interação professor/aluno, em contexto universitário**. Tese de Doutorado Universidade Federal de Pernambuco, 1998.

PROFESSOR-ALUNO: as relações de poder. Curitiba: H.D. Livros, 1999.

O poder no discurso pedagógico. 1996. (trabalho monográfico): Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SANTOS, Gilberlande Pereira dos; MELLO, Luciana carneiro Leão; DUQUE-ESTRADA, Megan. **Análise da conversação** (trabalho monográfico): Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

SCHEGLOFF, Emanuel. The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T.Givón (ed) Discourse and syntax. New York: Academic Press: 1979. p. 261-286.

E. A.; Sacks, H. Opening up closings. **Semiótica**, v. 8, p. 289-327, 1973.

SILVA, Marconi Oliveira da. **Lingüística textual**. 2000. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVEIRA, M^a Inez Matoso; ARRUDA, José Elizaldo do Carmo; FONSECA, Agripino José Freire. **Linguística textual**. 1997. Monografia (Especialização) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.