

CORTESIA VERBAL E DIÁLOGO NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CLIMA RELACIONAL SIGNIFICATIVO PARA A APRENDIZAGEM

Giovanna Wrubel; João Arthur de Araújo; Thayanne Lima da Silva; Aluma Fatareli

(GEPALLE – Universidade de São Paulo; *Inteligência Relacional*. E-mail: giovanna@inteligenciarelacional.com.br)

Resumo: As práticas discursivas caminham concomitantemente às práticas pedagógicas; assim, fomentar o diálogo, a cortesia verbal nas interações em sala de aula e a escuta empática do outro por meio de atividades cooperativas, contribui para que os alunos possam se envolver democrática e significativamente com o educador e com o seu próprio processo de aprendizagem. No presente trabalho foram analisados excertos de diálogos entre professor(a) e alunos em uma aula de Literatura do 1º ano do Ensino Médio. As transcrições referentes à aula gravadas obedeceram às *Normas para Transcrição* adotadas pelo Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo). Partimos do pressuposto de que esforços do docente para fomentar o diálogo em sala de aula, permeado por estratégias relacionadas à cortesia verbal (ou polidez linguística), tornam-se essenciais para que impasses, conflitos e até mesmo situações relacionadas à violência em sala de aula possam ser prevenidas.

Palavras-chave: diálogo; cortesia verbal; educação socioemocional; interação conversacional.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração o contexto das relações entre professor e alunos no século XXI, observa-se a necessidade de os educadores substituírem uma eventual postura superior e autoritária, para que, junto aos alunos, construam um clima relacional harmonioso e emocionalmente saudável, com diálogos menos assimétricos, empatia, cooperação e colaboração. Do mesmo modo, o aluno deverá ser motivado a sair da posição passiva para uma posição protagonista, questionadora, criativa e comprometida com o exercício de investigação e construção do conhecimento.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que esforços do docente para fomentar o diálogo em sala de aula, permeado por estratégias relacionadas à cortesia verbal (ou polidez linguística), tornam-se essenciais para que impasses, conflitos e até mesmo situações relacionadas à violência em sala de aula possam ser prevenidas.

Sobre os diálogos assimétricos na interação professor/alunos

Marcuschi (2000, p. 16), baseado na obra do linguista alemão Steger, distingue dois tipos de diálogos, sendo que apenas um deles (b) poderia ser considerado como uma conversação em sentido estrito:

(a) Diálogos assimétricos: em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula.

(b) Diálogos simétricos: em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo. As conversações diárias e naturais são o protótipo desta modalidade.

Bohm (1980), nesse contexto, enfatiza uma importante distinção entre diálogo e discussão: a última seria quase como um jogo de pingue-pongue, no qual as pessoas estão rebatendo ideias de um para o outro, com o objetivo de ganhar ou obter pontos para si próprio. No diálogo, por outro lado, ninguém está tentando ganhar; não há tentativa de ganhar pontos ou de fazer sua visão específica prevalecer: em um diálogo, todos vencem. Em outras palavras, no diálogo os significados são mutuamente compartilhados e, por isso, há grande abertura à mudança/transformação de ideias.

Sabemos que as diferenças socioculturais ou de poder entre os participantes dos diálogos pode deixá-los em diferentes condições de participação, afetando a simetria das conversações. Do mesmo modo, a suposta assimetria de um diálogo entre professor e alunos pode, em muitos momentos da interação, ser minimizada em virtude da proposta pedagógica do professor (que pode promover interações conversacionais mais democráticas em sala de aula) ou mesmo em situações em que os alunos protagonizam momentos de indisciplina, desequilibrando a relação de poderes, e colocando em xeque a autoridade do professor.

Para Charaudeau (1984, p. 117), a relação professor/alunos é assimétrica em virtude dos seguintes motivos: a) não é uma relação entre iguais; b) há uma grande diferença de idade; c) há uma grande diferença de experiência; d) há profunda diferença de nível de instrução e de conhecimento.

O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula. Desse modo, a assimetria presente no relacionamento entre professor e seus alunos reflete-se na assimetria da própria interação conversacional. Kerbrat-Orecchioni (1992) reconhece a posição privilegiada que o professor ocupa em sua interação com os alunos, exercendo um certo domínio sobre os mesmos. Esta autora relaciona algumas marcas linguísticas características desse domínio: a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados, a iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais.

Silva (2003, p. 202), na mesma direção, ao estudar as estruturas de participação presentes na interação professor/alunos, afirma:

A habilidade do professor em dirigir o discurso determina a conversação em sala de aula, tendo grande influência no processo de aprendizagem. A interação é o ponto central desse processo. Com efeito, de acordo com as intenções e habilidades do professor para promover interação, o aluno pode ou não ser engajado no processo.

Além disso, o autor refere-se a Vion (1992) e a Bourdieu (1983, p. 160-161) para elucidar as relações de poder e submissão que permeiam a interação professor/alunos. Assim, para o primeiro, o professor ocuparia a posição superior e o aluno a posição inferior correlativa, em virtude da existência da relação saber - não saber e poder - não poder. Já o segundo afirma que “a língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos”.

Tais relações de poder também são discutidas por Bourdieu e Passeron (1975), que explanam o conceito de *violência simbólica* — esta seria instituída pelo poder simbólico e se encontraria inerente a toda ação pedagógica.

Para entendermos a noção de violência simbólica, torna-se necessário refletirmos a respeito da assimetria da relação socialmente estabelecida entre professor e alunos, pois, para Bourdieu, as instituições escolares (e os professores) seriam reprodutoras da ideologia dominante, das estruturas de classe e das próprias relações de poder. Para o autor, toda a *ação pedagógica* é objetivamente uma *violência simbólica* enquanto imposição de um *arbitrário cultural*, por meio de um *poder arbitrário*. O arbitrário cultural seria a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo social; de acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p.34), o arbitrário cultural, uma vez que é selecionado pela própria sociedade que o reproduz (dentro outros meios, pelas escolas), legitima a violência simbólica imposta por uma ação pedagógica, bem como legitima a autoridade pedagógica inerente a toda ação pedagógica.

Da mesma forma, Michel Foucault volta o seu olhar às relações de poder inseridas nas instituições socialmente legitimadas. O autor, todavia, introduz a ideia de que o poder nem sempre se associa a uma noção negativa de repressão e proibição. Ao contrário, Foucault (2004, p. 8) considera o poder como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, não se restringindo a uma instância negativa que tem por função reprimir:

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso.

Nesse contexto, para Muller (2006), o professor só adquire autoridade aos olhos do aluno quando este confia que aquele quer vê-lo se desenvolver. Assim, a manutenção de um clima emocional/relacional harmonioso é um meio para que a autoridade docente se constitua e os processos de aprendizagem dos alunos se tornem mais significativos.

A preservação das faces nas interações conversacionais

Para Goffman (1970), a face é a autoimagem pública que todos nós nos preocupamos em preservar, ou seja, a imagem que desejamos manter socialmente:

Pode-se definir o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus méritos (p. 13).

Nas interações conversacionais, o indivíduo espera que os seus interlocutores respeitem sua autoimagem assim como ele respeita a dos demais. Goffman (1970) compreende, assim, dois aspectos que são complementares: respeito à própria face e consideração pela do outro, como verificamos a seguir:

Assim como se espera de um membro de qualquer grupo que ele tenha respeito próprio, assim também se espera que ele mantenha um padrão de consideração; espera-se que ele se esforce por resguardar os sentimentos e a imagem dos outros presentes [...]. O efeito combinado da regra de autorrespeito e da regra de consideração é que a pessoa tende a conduzir-se durante um encontro de modo a sustentar tanto a sua imagem como a dos demais participantes (p. 15-16).

Quando há uma invasão de privacidade ou de espaço do outro ocorrerá o que o autor denominou de perda da face. Aqui, os participantes do diálogo se valem de técnicas de trabalho da *face* (*face-work*) para minimizarem os efeitos desgastantes que a ameaça à face traz.

Estas técnicas auxiliam no acordo tácito da relação interpessoal: são saídas que mantêm a própria face e a do outro. Conforme afirma Goffman (1970, p. 20-21): “Algumas práticas serão principalmente defensivas e outras principalmente protetoras”.

Nas interações conversacionais espontâneas, os interlocutores, em geral, pretendem que sua imagem pública seja preservada, ou ainda que aquilo que eles desejam comunicar seja respeitado e valorizado, sem que sofram imposições. Assim, com o intuito de efetivar a autopreservação de sua imagem, um falante pode utilizar recursos que tornem a interação com o outro mais equilibrada, de modo que se evitem as imposições/contrariedades tanto em relação

à sua fala (e, mais amplamente, à sua pessoa), quanto em relação ao seu interlocutor. Um desses recursos é o da cortesia (ou polidez) linguística.

Dentre os estudos sobre polidez linguística, a teoria da *preservação das faces* é a que se mostra mais claramente articulada. Tal visão da polidez fora preconizada por Brown e Levinson (1987), que retomam e ampliam a conceituação de *face* proposta por Goffman (1970), para quem aquela poderia ser definida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma. Assim, todo ser social possuiria uma face negativa e uma positiva e, aqui, recorreremos a Silva (1998, p. 13) para diferenciá-las:

a) *face negativa*: envolve a contestação básica aos territórios, reservas pessoais e direitos; em outras palavras, a liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição. É o desejo de não ser impedido em suas ações, por isso a preservação da face negativa implica a não-imposição do outro;

b) *face positiva*: representa a autoimagem definida ou personalidade (incluindo principalmente o desejo de que esta autoimagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. É o desejo de aprovação social e de autoestima.

Brown e Levinson (op.cit.), a partir da teoria de ameaça/preservação das faces, diferenciam e caracterizam as diferentes estratégias linguísticas de polidez da seguinte maneira:

- polidez positiva: quando se observa uma compensação em relação à face positiva do interlocutor, isto é, uma satisfação parcial das aspirações do interlocutor;
- polidez negativa: utilização de expressões com o intuito de se evitar imposições/contrariedades em relação ao interlocutor;
- polidez *off record*: representada por atos comunicativos indiretos, evasivos.

METODOLOGIA

Os excertos transcritos e analisados a seguir dizem respeito a uma pesquisa qualitativa de mestrado (WRUBEL, 2005) que utilizou o método da microetnografia educacional, realizada em uma escola pública vinculada a uma universidade estadual, localizada na cidade de São Paulo, para a gravação de eventos de aula completos em diferentes disciplinas do 1º ano do Ensino Médio.

As transcrições referentes às aulas gravadas obedeceram às *Normas para Transcrição* adotadas pelo Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo), que constam em Preti (1999, p. 11). Os exemplos serão analisados à luz de teorias da Sociolinguística Interacional, tais como a teoria de ameaça e preservação das faces

(GOFFMAN, 1970) e da polidez linguística ou cortesia verbal (BROWN & LEVINSON, 1987).

DISCUSSÃO DOS DADOS

Analisaremos, neste trabalho, os excertos de gravações realizadas em uma aula da disciplina de Literatura. A educadora possuía vinte e seis anos de idade e exercia o magistério há quatro anos, no momento da gravação. Em princípio, a disposição das carteiras dos alunos se posicionava de forma tradicional. Posteriormente, a professora solicitou que os alunos formassem duplas, a fim de realizar a leitura de um texto, seguido de atividades.

Após a chamada para verificação de presença, iniciou-se uma discussão a respeito de uma atividade que seria realizada fora da sala de aula, como observamos no exemplo 1:

Exemplo 1:

Alunos: ((conversa generalizada))

P: o proBLEma é o seguinte... moCInhos

Alunos: ((comentários))

P: o filme tem praticamente três horas de duração

A1: AHN?

Alunos: ((comentários))

P: duas ho::ras e cinque::nta... cinquenta e dois minutos

Alunos: ((comentários))

P: A SESSÃO... a primeira sessão da tarde

Alunos: ((conversam, interrompendo o turno da professora))

P: POSSO? ((ironia))

A1: po::de ((ironia))

A2: ÔH:: ((crítica))

P: a primeira sessão da TARde... é às treze e quarenta e cinco... ou seja... temos que sair MAIS cedo ainda daqui pra dar tempo de chegar lá na sessão né?

A: AH PROFESSORA

Alunos: ((comentários))

P: A SESSÃO SEGUINTE É SÓ ÀS CINCO HORAS DA TARDE... IMPOSSÍVEL ()

No excerto acima, já é possível observar que, nessa aula, os alunos interagem bastante com a professora: fazem comentários a partir da fala da docente, demonstram seu espanto/desaprovação (“AHN?”, “AH PROFESSORA”), utilizam-se do recurso da ironia (“po::de”) e ameaçam a face dos próprios colegas por meio de críticas (“ÔH::”). Além disso, interrompem o discurso da professora constantemente, conversando entre si. Contudo, a professora logo retoma seu poder discursivo, perguntando, ironicamente se poderia continuar a falar. A ironia, presente neste enunciado (“POSSO?”), advém do fato de que, na verdade, é óbvio que a professora poderia falar, afinal, a sua autoridade pedagógica já é pré-legitimada pela sociedade (BOURDIEU e PASSERON, 1975). A utilização de enunciados irônicos, todavia, pressupõem uma estratégia de polidez linguística *off record* (Cf. BROWN e

LEVINSON, 1987), já que, nesse exemplo, a professora utiliza a ironia como um ato comunicativo indireto, deixando a responsabilidade da interpretação por conta dos interlocutores (dos alunos).

As interrupções dos alunos, nesse exemplo, não denotam uma tentativa de tomada de poder discursivo, uma vez que a professora conseguiu comunicar o que desejava. Mesmo quando os alunos se excediam nos comentários ou interrupções, verificamos que se tratava de um entusiasmo com o assunto que estava sendo discutido com a professora. A respeito dessa questão, Tannen (1996) salienta que nem todas as interrupções podem ser interpretadas como manifestação de poder, já que há a possibilidade de que os falantes considerem que falar ao mesmo tempo signifique um índice de participação entusiasmada na conversação — nesse caso, o interlocutor interrompe com o intuito da solidariedade, e não do poder. Também é interessante notar que a docente utiliza muitas entonações enfáticas em seus turnos conversacionais, o que evidencia a tentativa de controle do poder discursivo, em meio à polifonia presente em sala de aula.

Após o término da discussão a respeito da sessão de cinema, a professora pede que os alunos formem duplas para realizar a leitura e a atividade do livro, como verificamos no próximo exemplo:

Exemplo 2:

P: ESTE texto foi retirado do Livro... Livro dos Seres Imaginários... de Jorge Luiz Borges... ele vai fazer uma descrição detaLHAda...

Alunos: ((conversa paralela, interrompendo o turno da professora))

P: ele vai fazer uma descrição detaLHAda de seres imaginários... lembra que nós tínhamos discutido na Última aula... aquela relação () entre realiDade e fantaSIA? () é o mesmo que está sendo tratado aqui NESTe:... pequeno conto... né?... chamado O Dragão... QUEM começa a ler por aqui?

A: o Maurício

P: candidato...

A1: eu não

A2: não não quero não não quero não

P: Marília você pode começar?

É possível notar que a professora ameaça a face positiva dos alunos ao perguntar, enfaticamente, quem começaria a ler o texto. Um aluno, com o intuito de preservar a própria face, ameaça a face negativa do colega (pois invade o seu “território”), indicando-o para a leitura. O aluno “indicado” não se manifesta, então, a professora solicita possíveis candidatos. Dois alunos, imediatamente, afirmam que não querem ler e nenhum outro aluno aceita a tarefa voluntariamente, o que incentiva a professora a ameaçar diretamente a face de uma aluna. Ainda

que a contragosto, a aluna inicia a leitura do conto e, posteriormente, a professora determina quais alunos lerão os sucessivos parágrafos. Percebemos, neste exemplo, uma certa timidez dos alunos ao se exporem para realizar a leitura em voz alta. Mesmo os alunos que conversam paralelamente, ou até interrompem a fala da professora ou dos colegas durante a aula, recusam-se a cumprir tal tarefa. Isso pode ser explicado pelo grau de ameaça representado pelo ato de ler em frente aos colegas. Para Goffman (1970), um indivíduo pode demonstrar perturbação ou timidez em um encontro/evento, quando existe uma ameaça potencial à sua imagem social. Assim, uma possível resposta para a recusa veemente dos alunos em realizar a leitura, pode advir do fato de que ler em público implica o julgamento simultâneo da professora e dos colegas — qualquer deslize referente ao distanciamento da norma da língua oral considerada culta em nossa sociedade, representará uma potencial ameaça à face positiva do leitor, que poderá ser corrigido, criticado e até ironizado.

Após a leitura dos alunos, a professora inicia a interpretação do conto. A princípio, a interpretação parece ser realizada junto com os alunos, já que a professora faz indagações em vários momentos. Contudo, verificamos que as perguntas incitam, sim, a participação dos alunos, mas a interpretação efetiva do texto é direcionada pelo saber docente, como observamos no exemplo a seguir:

Exemplo 3:

P: ... então têm TANTas pessoas e há TANTas crenças envolvidas... aí nessa estória aí desse:: SER IMAGINÁRIO... que a gente acaba compactuando com o TEXTO né? eu consigo imaginar... eu consigo DAR significado para esse ser que não existe... é o COMPLEtamente... imaginário... mas ele está preso a elementos... da minha experiê::ncia... da realidade... E O ÚLTIMO PARÁGRAFO? pra que que serve? no primeiro eu fiz descrição fazendo comparação com elementos rea::is... no segundo eu vou falar das cre::nças e o terCEIRO?

Alunos: ((não respondem))

P: ele reúne () pra falar do quê?

A: dos fenômenos

P: fenômenos... que fenômenos?

Alunos: ((comentários))

P: fenômenos que são aí desencadeados pela presença do DRAGÃO... são os tufõe::s... ou a reação que ele causa em contato com outros seres... ele pode ferver as águas... assar os peixes... ele causa redemoinhos... causa tufões... então são vários fenômenos que estão ligados à presença desse dragão...

A: ele destrói ()

P: destrói:: vilas... cidades... baleias... “são IMORTais e podem comunicar-se entre si apesar das distâncias que os separam... e sem necessidade de PALAVRAS”

A: ((faz um comentário))

P: () é uma possível descrição do dragão ()... alguém quer comentar mais alguma coisa desse texto? que que cês acharam?

A: ah eu achei nada a ver

Alunos: ((risadas))

Inicialmente, a docente ameaça a face negativa dos alunos, chamando-os à participação da interpretação. Como não obtém resposta, ela reformula a pergunta e um aluno, então, esboça uma resposta que, contudo, não satisfaz a professora. Ela, então, pede que os alunos sejam mais específicos e expliquem quais eram os fenômenos. Uma vez que os alunos não respondem novamente, a professora decide prosseguir sozinha na interpretação. Um aluno contribui com um comentário e a professora o considera e, posteriormente, explora-o, citando literalmente uma parte do conto. Desejando encerrar a interpretação, a professora pergunta se algum aluno gostaria de comentar mais alguma coisa e também os questiona sobre o que acharam do texto. Um aluno responde que achou o texto “nada a ver”, causando risadas entre o restante da sala.

É possível perceber que a interpretação efetiva do conto é totalmente direcionada pela docente, ao ponto de ela utilizar a expressão “a gente” (em: “a gente acaba compactuando com o TEXTO né?”) como se os alunos estivessem incluídos nessa elaboração de conclusões sobre o conto. Na verdade, esta forma de gestão da aula de leitura, remete-nos às considerações de Coracini (2001, p. 190) sobre a questão da autonomia e do poder na aula de língua materna e estrangeira:

O aluno deve aprender o que o professor deseja e da maneira como ele deseja, estimulado pelas estratégias de ensino de que o professor acredita fazer uso “conscientemente” (...). Observe-se que é sempre o professor quem “dá” ou “deixa” espaço; é sempre o professor quem autoriza/ “permite”, ou não, que o aluno fale, discuta ou reaja. Aliás, convém lembrar, com base nas observações de classe, realizadas no âmbito de nosso projeto, que o professor parece ser formado para isso: para controlar, para decidir, para assumir os turnos principais, para avaliar.

Assim, com base nas considerações acima, podemos perceber que, nessa aula, os alunos têm “espaço”, isto é, têm autonomia para fazer seus comentários e para emitir opiniões, e os processos dialógicos são incitados, mas, a palavra final, pertence sempre à professora — o que garante a manutenção de seu poder discursivo e, conseqüentemente, de sua autoridade em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas discursivas caminham concomitantemente às práticas pedagógicas; assim, fomentar o diálogo, a cortesia verbal nas interações em sala de aula e a escuta empática do outro por meio de atividades cooperativas, contribui para que os alunos possam se envolver democrática e significativamente com o educador e com o seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, fala-nos Erickson (2001, p. 11):

Numa sala, o professor pode expor e transmitir o conhecimento como uma mercadoria possuída por alguém que não o aluno. Isso é o que Paulo Freire chamou de “modelo bancário” de educação. Em outra sala, o professor pode expor, mas, na sua interação com os alunos e os materiais didáticos, pode apresentar o “saber escolar” como algo que é construído conjuntamente pelos alunos e pelo professor. (...) Em algumas salas de aula do tipo “bancário”, alunos podem ficar entediados e resistentes, enquanto, em outras do mesmo tipo, eles demonstrem vivo interesse em aprender (...). É necessário realizar um escrutínio das sutilezas das práticas discursivas por meio das quais ambientes de aprendizagem são constituídos interacionalmente, se quisermos desenredar os mistérios da pedagogia e do aparente paradoxo de que professores e alunos podem construir situações de aprendizagem fundamentalmente diversas em circunstâncias semelhantes.

Além disso, quando se tem por objetivo refletir sobre o estabelecimento de uma relação democrática (e menos assimétrica) no contexto educacional da atualidade, pensamos ser necessário o exercício da autoridade do professor com base em suas competências e empenho em interagir cooperativamente, visando ao exercício conjunto do poder com os alunos, sendo a autoridade, dessa forma, um produto da relação professor/alunos que é construída cotidianamente, e não apenas uma reprodução da hierarquia social/escolar e de práticas pedagógicas engessadas, arcaicas, que situam o professor como o único detentor do conhecimento. Nesse sentido, Estrela (1994, p. 41) ressalta a importância do clima relacional e disciplinar construído em sala de aula e, desse modo, afirma: “ao professor só resta abster-se de toda violência desnecessária e legitimar aos olhos dos alunos a sua função, reforçando a sua autoridade através da competência profissional de ordem científica e relacional”.

Vale ressaltar que as demandas por autonomia e personalização do ensino dos alunos do século XXI não implicam a minimização da importância de uma relação professor-alunos que mantenha a proximidade entre educadores e educandos; ao contrário: a inserção massiva das tecnologias digitais de comunicação e informação em meio educacional, se, por um lado, propicia que o aluno ultrapasse definitivamente a posição passiva, tornando-se protagonista em seu processo de construção do conhecimento, por outro demanda novas competências de ordem relacional e discursiva pelos professores, em sala de aula ou em contextos virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOHM, D. *Sobre o diálogo*. David Bohm Seminars. Transcrição e edição: Phildea Fleming, James Brodsky, 1980.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. São Paulo: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- CHARAUDEAU, P. Linguagem, cultura e formação. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 3, p. 111-119, 1984.
- CORACINI, M. J. R. F. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L. e ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 2001.
- ERICKSON, Frederick (2001). Prefácio. In: COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras. p. 9-17.
- ESTRELA, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GOFFMAN, E. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Garden City, 1967.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les Interactions verbales*. Paris: Armand Colin. Vol. 2, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- MULLER, Jean-Marie. *Não Violência na Educação*. 1ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- PRETI, D. (1999). (Org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.
- SILVA, L.A Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas. p. 109-30, 1998.
- SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas. p. 179-203, 2003.
- TANNEN, Deborah. *Gender and Discourse*. New York: Oxford University Press, 1996.
- VION, R. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.
- WRUBEL, G. Assimetria na interação professor-alunos revisitada: sobre o protagonismo do aluno no século XXI. In: ASSOLINI, Filomena Elaine P.; PIMENTA, Leny A.; DORNELAS, Camila C. (Org.). *Mosaico Discursivo: Diferentes Materialidades e Sentidos*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.
- WRUBEL, G. *Estudo qualitativo das relações de poder em interações conversacionais entre professor e alunos*. 140f. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, 2005.
- WRUBEL, G. et al. As possibilidades do Ensino Híbrido na construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula. *Revista Letra Magna*, n. 20, 2017.