

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
GUILHERME PEREIRA MOURA**

**POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE
SOCIOINTERACIONAL DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM
ATIVIDADES DE INSTRUÇÃO**

**BRASÍLIA
2013**

GUILHERME PEREIRA MOURA

**POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL
DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE INSTRUÇÃO**

Monografia apresentada para a obtenção de
graduação no curso de Letras – Licenciatura
em Língua Portuguesa da Universidade de
Brasília-UnB na área de linguística.
Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de
Oliveira Borges

Brasília

2013

GUILHERME PEREIRA MOURA

**POLÍCIA MILITAR DO DISTRITO FEDERAL: UMA ANÁLISE INSTITUCIONAL
DE PISTAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO EM ATIVIDADES DE INSTRUÇÃO**

Monografia apresentada para a obtenção de graduação no curso de Letras – Licenciatura em
Língua Portuguesa da Universidade de Brasília-UnB na área de linguística.

Brasília, 28 de fevereiro de 2013.

Banca examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira Borges

RESUMO

O presente trabalho investiga pistas de contextualização no contexto instrucional de ensino na Polícia Militar do DF. O centro da pesquisa é revelar quais pistas de contextualização são usadas por professor e alunos em sala de aula no curso de formação de oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal, sejam elas verbais, não verbais ou supra-segmentais. A teoria que embasa esta pesquisa é a sociolinguística interacional, teoria que investiga a natureza das interações face a face intermediadas pela linguagem. A metodologia aproveita o contato da sociolinguística interacional com as disciplinas de análise da conversação e de análise do discurso para amparar as análises. Também merecem menção as contribuições da cinésica e da proxêmica para o estabelecimento de relações entre pistas verbais e não verbais. As análises estão baseadas em filmagem com transcrição de dados, recortes direcionados e exploração desses dados. Demonstra-se, nesta pesquisa, que há pistas de contextualização específicas do contexto em estudo e que o entendimento destas pistas pode aprimorar o relacionamento entre os interagentes daquele contexto.

Palavras-chave: Polícia Militar do Distrito Federal, contexto instrucional de ensino, pistas de contextualização.

ABSTRACT

This paper investigates contextualization cues in the context of education in instructional Military Police of the Federal District. The center's research is to reveal which contextualization cues are used by teacher and students in classroom training course for officers of the Military Police of the Federal District, whether verbal, nonverbal or suprasegmental. The theory behind this research is the interactional sociolinguistic theory, which investigates the nature of face to face interactions mediated by language. The methodology leverages the touch of interactional sociolinguistics with the disciplines of conversation analysis and discourse analysis to support the analyzes. Also worth mentioning the contributions of kinesics and proxemics for establishing relationships between verbal and nonverbal clues. The analyzes are based on data recording with transcript, clippings and targeted exploration of such data. It is demonstrated in this research that there contextualization cues specific context in which the study and understanding of these cues may improve the relationship between the interactors that context.

Keywords: Military Police of the Federal District, teaching instructional context, contextualization cues.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	11
2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO.....	13
2.3 A CINÉSICA.....	17
2.4 A PROXÊMICA.....	18
3 METODOLOGIA	20
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	21
3.2 O MÉTODO DESCRITIVO.....	22
3.3 O MÉTODO INDUTIVO.....	23
3.4 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.....	23
3.4.1 A Análise da Conversação Etnometodológica.....	27
3.5 A ETNOGRAFIA.....	28
4 O CONTEXTO DE PESQUISA	30
4.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PMDF.....	30
4.2 OS COLABORADORES DE PESQUISA.....	31
4.3 A GERAÇÃO DE DADOS.....	32
4.3.1 O Ambiente de Pesquisa.....	32
4.3.2 A vídeogravação.....	33
4.3.3 As Notas de Campo.....	33
5 ANÁLISE	35
5.1 AULA 1.....	35
5.2 AULA 2.....	49
6 CONCLUSÃO	60
REFERÊNCIAS	63

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Participantes	Iniciais maiúsculas	P
Entonação ascendente	↑	Né↑
Entonação descendente	↓	resultado↓
Entonação descendente brusca	?	não tem ação?
Ação executada ou observação do pesquisador	(())	((sorrindo))
Pausa preenchida	Eh, ih	No assunto eh:
Ênfase completa	MAIÚSCULA	MAIS
Ênfase parcial	Maiúscula	Tomara
Extensão do som	: :: :::	que: eh:: OS:::IU
Pausa pequena	(.)	entendeu (.)
Pausa média	(..)	Só (..)
Pausa grande	(...)	culpabilidade↓ (...)
Fala sobreposta	[um colchete	Calma [calma
Fala simultânea	[[dois colchetes	[[o cadete [[o cadete
Silabação	a-a-a	Ca-de-te
Auto-interrupção	-	Teu parc-companheiro
Acelerado	Sublinhado + (acc.)	<u>Bora rapidinho</u> (acc.)
Susurrado	Sublinhado + (sus.)	<u>é bandido</u> (sus.)
Fala incompreensível	()	aquele da fó()
Eliminação de trecho	/.../	aí na corregedoria /.../
Contração	‘	de’a

Fontes: Pereira (2009) e Preti (2008) (com adaptações)

1 INTRODUÇÃO

O sistema linguístico de que dispomos serve primordialmente para a expressão do nosso pensamento. É com ele que expressamos aquilo que pensamos ou sentimos. Ao operar esse sistema, podemos escolher fazê-lo na forma escrita ou na forma falada.

O que se escreve pode ser analisado e interpretado desde há muito tempo. Há recursos bem estruturados para que isso seja feito. O léxico e a gramática são instrumentos úteis nessa tarefa, de forma que a língua escrita está bem codificada, estruturada. Então, quando se analisa um texto escrito, observa-se o significado das palavras. Daí, relaciona-se o significado de uma palavra com o de outras, de uma frase com o de outras, de um parágrafo como o de outros, até se alcançar o significado. Pode-se ir além, relacionando um texto com outros textos. Ao se realizar esses movimentos, interpretam-se, na verdade, pistas linguísticas que nos ajudarão a esclarecer o significado. E pode-se proceder da mesma forma com os textos falados, interpretando e relacionando pistas linguísticas. Esses textos, entretanto, requerem mais do que pistas linguísticas na determinação de seu significado. Isso porque textos falados podem ser irônicos, ambíguos ou mesmo estarem carregados de outros sentidos. Tal fato nos leva a buscar algo mais para eliminar interpretações erradas. Nesse caso, buscamos pistas extralinguísticas. São elas que nos fornecem um bom subsídio para saber o que de fato está acontecendo.

A fala, embora opere com o mesmo sistema linguístico, tem estrutura própria. Ela requer o envolvimento entre os falantes, de modo que o texto falado vai sendo construído no momento da execução e por todos os falantes num dado momento. Assim, um falante se ocupa com o outro, ou se preocupa com ele, enquanto faz sua participação.

O que é interessante é que as duas formas, tanto a escrita quanto a falada, de maneiras diferentes, deixam rastros de como foram realizadas. Na escrita, faz-se necessário que o escritor explore ao máximo os recursos linguísticos de forma que consiga passar para o texto tudo que deseja e de forma que seja possível ao leitor a melhor interpretação desse tudo. Na fala, além dos recursos linguísticos, estão à disposição outros recursos que servem como balizadores da interpretação. Dentre esses recursos, estão os para-linguísticos e os supra-segmentais. No conjunto dos primeiros destacam-se o riso, os gestos, o olhar, os movimentos corporais, etc. No segundo conjunto destacam-se a entonação, as pausas, os alongamentos, as hesitações, etc. O estudo desses recursos, tanto linguísticos como extralinguísticos, é o ponto central dessa pesquisa porque é neles que se observa o comportamento que envolve a fala.

A estrutura envolvida na fala já foi e é objeto de vários estudos, de modo que já é possível definir, por exemplo, a estrutura de uma conversa, momento em que a fala está em estado puro, ou seja, momento em que há maior naturalidade na sua realização. Mas também é possível observar a estrutura da fala em situações de interação específicas, como é o caso de audiências de tribunais, de salas de aula ou de conversas ao telefone. Esses usos da fala quando em conversa não espontânea são chamados pelos diversos especialistas de usos institucionais. São usos relacionados a um contexto específico e que, por causa dessa particularidade, apresentam características que os diferenciam de outros contextos.

O objetivo deste trabalho é investigar como se dá a interação entre policiais militares do Distrito Federal em contexto institucional específico de ensino, relativamente às atividades de instrução. Para isso, faz-se necessário investigar: a) que pistas verbais e não verbais são utilizadas pelos integrantes nas atividades filmadas, b) como as pistas auxiliam no processo instrucional, e c) como são instauradas as relações de poder entre instrutor e alunos nesse contexto, bem como em que medida as pistas encontradas revelam essas relações. O local escolhido é a sala de aula da Escola de Formação de Oficiais da Academia de Polícia Militar do Distrito Federal (EsFO PMDF). O curso é o de Formação de Oficiais, cujo objetivo é formar policiais que irão primordialmente administrar as diversas unidades da PMDF depois de formados. Os alunos frequentam aulas tanto de matérias ligadas à aprendizagem da disciplina militar quanto de matérias ligadas à aprendizagem do exercício do policiamento.

O fato de escolher o referido contexto para estudo está diretamente ligado ao contexto de vida do pesquisador. De um lado, é aluno do curso de Letras da Universidade de Brasília (UnB); de outro, pertence ao efetivo de policiais da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF). A motivação está ligada ao ensino, à percepção de como se desenvolveu o curso de formação de soldados de que este pesquisador participou. A experiência deste pesquisador durante o curso de formação de soldados deixou a impressão de que a rigidez militar, muitas vezes vinculada ao uso de gestos específicos da profissão, influencia a interação entre professor e alunos, influenciando inclusive na transmissão e na recepção de conteúdos para os aprendizes. E pode influenciar também, em última instância, no serviço prestado à população, já que a qualidade desse serviço está diretamente ligada à competência do policial, e essa competência se adquire primordialmente durante a formação, pelo menos em tese. A rigidez comentada também se apresenta nas formas verbais durante a comunicação, e é por essa razão que se pretende investigar as pistas verbais e não verbais e seus respectivos significados no contexto de instrução policial militar.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a fundamentação teórica do presente trabalho. Nele são expostas as teorias mais recentes de autores ligados ao tema em questão. A ênfase é dada à sociolinguística interacional, que é a base deste estudo. Entretanto, também são apresentados conceitos correlacionados da análise do discurso, da cinésica e da proxêmica.

O segundo capítulo trata da metodologia empregada para a realização da pesquisa. Nele são esclarecidos aspectos da pesquisa qualitativa, dos métodos descritivo e indutivo e de etnografia.

No terceiro capítulo está descrito o contexto de pesquisa, de forma que ficam esclarecidos o contexto institucional da PMDF, os colaboradores na pesquisa e a geração de dados. Na geração de dados; aborda-se o ambiente de pesquisa, a videogravação e as notas de campo.

O capítulo quatro apresenta as análises de excertos da videogravação realizada. Nessas análises o objetivo é estabelecer a ligação entre as teorias e as pistas de contextualização observadas, de modo a se esclarecer como acontece a interação entre instrutor e alunos policiais militares em sala de aula.

Por fim, apresentam-se as conclusões da pesquisa com algumas reflexões do pesquisador.

Espera-se que as análises contribuam para uma melhoria no relacionamento instrutor/aluno nos cursos de formação da PMDF bem como se espera que as relações de poder sejam mais bem compreendidas nesse contexto instrucional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho em questão se baseia na sociolinguística interacional. Alguns conceitos e métodos serão tomados emprestados de outras teorias, tendo em vista que há um inter-relacionamento em alguns pontos. Essas teorias são a análise do discurso, a cinésica e a proxêmica. Isso é possível porque todas essas disciplinas estão em constante contato.

2.1 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A sociolinguística interacional, cuja proposta teórica está fortemente baseada em Gumperz, aparece como teoria no final do séc. XX. Essa teoria estuda como se dão as interações face a face. Oliveira (2003, p. 26) afirma que “o foco de análise é investigar como a interpretação e a interação são baseadas no inter-relacionamento de significados linguísticos e sociais”. Por se tratar do uso da linguagem em uma situação social, a atenção recai sobre a fala.

Uma interação pressupõe o uso da fala em uma situação real. Segundo Preti, “a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem” (PRETI, 2001, p. 194). Então, faz-se necessário que pelo menos duas pessoas participem, mesmo que uma delas possa agir com passividade (silêncio, por exemplo) enquanto a outra toma a frente da situação. De fato “é possível que duas ou mais pessoas em uma situação social ratifiquem conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel”. É o que Goffman chama de comprometimento de face. (GOFFMAN, 2002, p. 17-18). É também o que acontece rotineiramente em sala de aula.

Entende-se como significado linguístico aquele que deriva da relação entre as palavras. E considera-se que o significado social é aquele que decorre da observação do ambiente, da cultura, do contexto em que se está. Mas o significado em sociolinguística interacional vai além. Ribeiro e Garcez (2002, p.08) o apresentam como sendo situado, ou seja, construído. Ele acontece quando a fala é usada em um contexto determinado. Nesse caso, tanto o falante como o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição sobre “o que está se passando aqui e agora” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.8).

O significado funciona, então, como uma junção do material linguístico com o material social, um servindo de suporte para o outro.

Por isso, o entendimento do conceito de contexto se torna fundamental para construir o significado. Os mesmos autores (2002, p.8) argumentam que o contexto é “uma criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional”. Assim, pode ser que um contexto vá se transformando dentro de numa mesma situação social. Se imaginarmos um caixa eletrônico, podemos dizer que a cada vez que digitamos um número ou letra de senha para avançarmos numa transação financeira, está-se criando um novo contexto onde aparecem outros números ou letras para serem igualmente escolhidos. Nesse caso, cada letra ou número é um requisito para que o dispositivo avance na sequência de ações programadas. E quando o dispositivo avança um passo, já é necessário que se participe com outra inserção de letra ou número. Substitua-se o dispositivo eletrônico por uma pessoa e tem-se um contexto de fala entre duas pessoas. Então, assim como é preciso perceber a necessidade de digitar um número ou letras no teclado do dispositivo, é preciso intuir, por exemplo, quando ou se é hora de falar.

Completando esse raciocínio, Goffman menciona que “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem e em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (2002, p. 19). Segundo ele, “uma vez que um estado de fala tenha sido ratificado, é preciso haver pistas à disposição para requisitar a palavra e cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco de atenção que está recebendo”. Portanto, é fundamental localizar essas “pistas de contextualização” para se entender como uma situação social específica se estrutura.

O conceito de pistas de contextualização é definido como:

“pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. São pistas linguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entonação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Também ocorrem pistas não verbais, tais como o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gestos e etc.” (GUMPERZ, 2002, p. 149).

Portanto, segundo ele,

“é através de constelações de traços presentes na estrutura de superfície das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam qual é a atividade que está acontecendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona ao que a precede ou sucede” (GUMPERZ, 2002, p. 152)

Quando se interpreta o que está acontecendo, pode-se então estruturar-se para assumir novos passos. É nisso que se fundamenta o conceito de enquadre. Esse conceito, segundo Ribeiro e Garcez, foi proposto por Batenson (1972) e desenvolvido por Tannen e Wallat (1987). Batenson, afirmam eles, argumenta que “o enquadre contém um conjunto de instruções para que o ouvinte possa entender uma dada mensagem” (2002, p.85). Lima (2003, p. 78) afirma que para Tannen e Wallat o enquadre “representa a atividade que está sendo encenada, qual sentido os falantes dão ao que dizem.”. Deve ficar claro que em uma mesma situação social pode haver mais de um enquadre. Por exemplo, em uma aula, o professor pode dar uma instrução, depois mudar para a narração de um fato, depois mudar para chamada de atenção de um aluno, depois seguir com outras intenções ou mesmo voltar a dar instrução.

Completando as orientações interpretativas, Goffman (2002, p. 107) introduz o conceito de *footing*, significando “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”. O alinhamento acontece, por exemplo, quando um professor se inclina para atender determinado aluno. Essa postura do professor serve tanto para com esse aluno como para com os outros. Para com o primeiro, de maior atenção; e de quase exclusão para com os demais.

Vale ressaltar que todo o processo ocorre normalmente de maneira automatizada, ou seja, realizamos todo o processo sem nos darmos conta de que ele está acontecendo. Vale ressaltar também, que todos esses conceitos são fundamentais na interpretação do que está acontecendo num contexto de fala determinado.

2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO

Os textos, escritos ou falados, não são produzidos para serem guardados. Ao contrário, devem circular. Segundo Caldas-Couthard:

“Todo texto tem seu próprio ambiente, ou como Malinowski (1935) já dizia, seu ‘contexto de situação’, o qual é sempre inserido num ‘contexto de cultura’. O contexto cultural determina a natureza da produção linguística. Assim, qualquer tipo

de texto, escolhido por qualquer pessoa é previsível de acordo com o lugar desta pessoa na estrutura social e institucional. Espera-se, por exemplo, que políticas falem de política e não de cultura ‘rap’. Então, toda participante de uma sociedade está situada numa rede de relacionamentos que determina que tipos de texto esta pessoa produzirá e consumirá.” (CABRAL; CALDAS-COUTHARD, 2008, p. 31-32)

Conforme essa autora, “o processo de produção textual e de interpretação é chamado de prática discursiva, fazendo parte da ação social” (CABRAL; CALDAS-COUTHARD, p. 31).

O conceito de discurso é proposto por Fairclough como “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (2001, p. 91)

Fairclough segue seu raciocínio, afirmando que:

“[...] por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis [...]”. Assim, o discurso é também “uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (2001, p. 91)

Pode-se dizer então que a prática discursiva é uma prática coletiva, atuando na construção de identidades sociais, na construção de relacionamento social entre as pessoas e na construção de sistemas de conhecimento e crença. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Os sistemas de conhecimento e crença são conjuntos de conteúdos aos quais recorreremos instintivamente para guiar as nossas ações.

Assim, a relação a que se chega é que a linguagem influencia a sociedade e vice-versa. Por isso, a prática discursiva contribui tanto para a reprodução da sociedade como para a transformação desta. É uma relação dialética. Isso significa que a prática discursiva, por si só, não é capaz de determinar a sociedade. Mas significa também que a prática social sozinha não determina o discurso. Desse modo, Fairclough (2001, p. 92) aponta dois erros que se pode cometer ao analisar o discurso: considerar o discurso como mero reflexo de uma realidade social mais profunda ou representar o discurso idealizadamente, como fonte do social.

Consolidando o aspecto dialético, Fairclough afirma haver “dimensões ‘sociocognitivas’ específicas de produção e interpretação textual, que se centralizam na inter-

relação entre os recursos dos membros, que os participantes do discurso têm interiorizados e trazem consigo para o processamento textual, e o próprio texto” (IDEM, p. 109).

No exercício da prática social, então, está inserido o uso do discurso, de modo que ele pode estar presente em todas as esferas sociais, sejam elas econômicas, políticas, culturais ou ideológicas.

Uma das formas da prática social ser investida pela prática discursiva é a prática política. Nesse caso, o discurso “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as identidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder”. (FAIRCLOUGH, p. 94)

Além de prática política, o discurso pode investir uma prática ideológica. Dessa forma, ele “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo em posições diversas nas relações de poder”. (IDEM, p. 94)

Ao apresentar sua definição de ideologia, Fairclough argumenta que ela “[...] são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.” (IBIDEM, p. 102). Ele entende as ideologias como sendo dimensões da realidade que contribuem para a construção de um status social, para a manutenção de um determinado status ou mesmo para a transformação nas relações de poder em curso dentro de um status determinado. (FAIRCLOUGH, p. 117)

Ao mesmo tempo em que propõe seu conceito de discurso como uma prática social, Fairclough elabora uma forma de análise desse discurso. Segundo ele, são três as dimensões passíveis de análise: textual, discursiva e social.

Num primeiro momento a análise é da prática textual, organizando-se em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’. A análise textual se completa com a avaliação da força dos enunciados (um pedido, uma ordem, etc); da coerência entre as partes do texto na formação do sentido do todo; e da verificação dos “fragmentos” de outros textos que estão ali incrustados.

A partir daí, é preciso avaliar a prática discursiva. Essa avaliação é realizada considerando-se os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Os textos “são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” (FAIRCLOUGH, p. 107). Por causa disso, o entendimento do contexto de produção interfere na interpretação. A distribuição de um texto pode ser imediata ou mediata. Numa conversa ela é imediata, pois o significado é construído no momento da interação; mas numa publicação, ela é mediata. Isso acontece porque se recorre a uma edição da informação para, então, uma posterior divulgação.

O consumo de textos, como a produção, está diretamente ligado ao contexto. E o contexto daquele que recebe um texto também influi na interpretação textual.

Após a análise textual e a análise da prática discursiva, a investigação recai no discurso como prática social. Essa análise inclui elementos de ideologia, luta de poder e hegemonia.

Assim, Fairclough deixa claro que:

“O significado potencial de uma forma é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante opção por um sentido particular, ou pequeno conjunto de sentidos alternativos.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103)

Embora Fairclough tenha trabalhado com a ideologia, é Thompson que apresenta um quadro para a análise de construções simbólicas que demonstram modos gerais pelos quais a ideologia opera (Ramalho, Resende; 2006, p. 52). Segundo essas autoras, Thompson descreve os cinco modos gerais: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. A legitimação representa as relações de dominação como legítimas; a dissimulação oculta, nega ou obscurece a dominação; a unificação constrói uma identidade coletiva simbólica; a fragmentação divide os grupos que representam ameaça ao grupo dominante e a reificação retrata uma situação transitória como permanente e natural.

Cada um destes modos pode materializar-se através de treze diferentes estratégias típicas de construção: a racionalização, a universalização, a narrativização, o deslocamento, a eufemização, o tropo, a padronização, a simbolização da unidade, a diferenciação, o expurgo do outro, a naturalização, a eternização e a nominalização/passivação. A racionalização usa uma cadeia de raciocínio para justificar um conjunto de relações; a universalização apresenta interesses específicos como sendo gerais; a narrativização legitima o presente através do passado; o deslocamento atua num determinado contexto, deslocando termos e expressões; a eufemização dá valor positivo a instituições, ações ou relações; o tropo trabalha as metáforas, metonímias e sinédoques; a padronização torna um referencial padrão; a simbolização da unidade constrói símbolos de identificação coletiva; a diferenciação enfatiza características que desunem; o expurgo do outro promove uma construção simbólica do inimigo; a naturalização vê uma criação social e histórica como natural; a eternização apresenta fenômenos sócio-históricos como sendo permanentes; e a nominalização concentra a atenção

em certos temas em detrimento de outros, apagando atores e ações. (Ramalho, Resende; 2006, p. 52).

A análise proposta por Fairclough subdivide-se ainda em ‘microanálise’ e ‘macroanálise’. Segundo ele, “a primeira é o tipo de análise em que os analistas da conversação se distinguem: a explicação do modo preciso como os participantes produzem e interpretam textos com base nos recursos dos membros. Mas isso deve ser complementado com a macroanálise para que se conheça a natureza dos recursos dos membros (como também das ordens de discurso) a que se recorre para produzir e interpretar os textos e se isso procede de maneira normativa ou criativa.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116)

As três formas de análise (textual, prática discursiva e prática social) trabalham juntas na exploração do significado dos textos, quer sejam eles escritos ou falados.

Portanto, a análise do discurso é uma ferramenta importante na exploração dos significados que emanam do uso da fala nas situações sociais de interação em sala de aula entre professor e alunos no curso de formação de oficiais da PMDF.

2.3 A CINÉSICA

A cinésica é o ramo da ciência que estuda os movimentos corporais. Conforme será visto, os movimentos corporais podem funcionar como marcadores não verbais, sinalizando atitudes do falante para com o(s) ouvinte(s).

Entretanto, observar somente os movimentos corporais pode não resultar em uma boa interpretação do que esteja acontecendo. Isso porque é possível dissimular intenções e emoções através da comunicação não verbal.

Para realizar uma boa interpretação, é necessário observar o contexto em que essa comunicação acontece. É preciso também observar que traços de uma cultura ou de uma subcultura estão ali impregnados, já que “toda comunicação não verbal é influenciada por nossa herança cultural”. (GOMAN, 2010, p.26)

Deve-se ressaltar que qualquer movimento pode sugerir uma interpretação específica. Os movimentos de deslocamento de tórax, por exemplo, demonstram emoções. A respiração pode revelar estados emocionais. Prender a respiração pode revelar, por exemplo, autoproteção ou ansiedade. Respirar superficialmente pode sugerir uma baixa autoconfiança. A postura corporal pode manifestar status, podendo ele ser de inferioridade ou de superioridade, de receptividade ou de rejeição. As inclinações (para frente ou para traz) podem revelar simpatia ou desagrado perante o outro. (GOMAN, 2010. p. 31-37)

Como se trata de interação é importante ressaltar que “inconscientemente mudamos nossa postura corporal para coincidir com a da outra pessoa – espelhamo-nos no comportamento não verbal da pessoa e sinalizamos que estamos conectados e comprometidos” (IBIDEM, p. 44).

Esse mecanismo de espelhamento pode explicar porque as pessoas “seguem” um líder. Mas ele serve também para estabelecer a comunicação e deixar o outro mais confortável. (p 45). E, se a situação é desfavorável, é possível usar o mesmo espelhamento para neutralizar a linguagem corporal do outro.

O olhar também é um movimento corporal que funciona como marcador não verbal importante. Segundo a autora, ele é usado como um sinal de sincronização. Portanto, pode-se verificar a cooperação através da observação da manutenção do olhar entre falantes. O direcionamento do olhar também é sugestivo. Esse direcionamento pode revelar envolvimento ou dispersão. O olhar baixo é um sinal de submissão (IDEM, p. 62).

Além do olhar, as expressões faciais também funcionam como marcadores não verbais. Mas elas “não revelam o que estariam provocando uma emoção em particular, apenas que a emoção está ocorrendo”. (IDEM, p. 68-69). Há seis expressões faciais universalmente reconhecidas e compreendidas: alegria, tristeza, surpresa, medo, desprezo/aversão e raiva. (IBIDEM, p. 69)

Os gestos também podem agir como marcadores conversacionais não verbais. Os gestos com as mãos normalmente acompanham a fala, preenchendo-a. “Alguns gestos possuem um significado estabelecido para um grupo, e são conscientemente utilizados no lugar das palavras” (p 94) Esses gestos são chamados de emblemáticos e podem mudar de cultura para cultura. Um exemplo deles é o “jóia”, realizado com o polegar apontado para cima enquanto os outros dedos estão fechados na palma da mão. Na nossa cultura, esse gesto é associado a um aspecto positivo. A gesticulação é importante na interação porque, através dela, pode-se perceber estados emocionais ou características comportamentais de pessoas e grupos.

2.4 A PROXÊMICA

A proxêmica aborda o uso do espaço pelos interagentes. O uso do espaço envia um conjunto de mensagens que permitem compreender uma dada interação. Quando vemos um homem e uma mulher muito perto um do outro, imaginamos que eles se relacionam afetivamente. “Na maioria das vezes, as pessoas escolhem se sentar perto de outros de quem

gostam e com quem concordam acerca do tópico a ser discutido. Elas também encontrarão meios de colocar distâncias entre si e aqueles de quem não gostam” (GOMAN, 2010, p. 126)

Conforme Goman (2010, p. 127), existem cinco zonas de distância dentro das quais nos comportamos: íntima, pessoal próxima, pessoal afastada, social e pública.

A zona íntima é usada na família e entre entes queridos, envolvendo uma distanciação de zero a quarenta e cinco centímetros entre os falantes.

A zona pessoal próxima serve à interação entre amigos e familiares num intervalo entre quarenta e cinco e sessenta centímetros.

A zona pessoal afastada supõe uma distância entre sessenta centímetros e um metro e vinte e dois centímetros, onde é possível demonstrar interesse, mas sem que haja o compromisso do toque.

A zona social demonstra formalidade. Essa zona se insere num intervalo entre um metro e vinte e dois centímetros e três metros e sessenta e cinco centímetros.

O maior distanciamento acontece na zona pública. O espaço requerido é de mais de três metros e sessenta e cinco centímetros, utilizado para se falar em público.

As duas zonas de distâncias anteriores são as que são observadas na realização deste trabalho por causa do contexto em que ele se insere.

Fica ressaltado que as distâncias variam de acordo com a cultura em questão, de modo que as distâncias referidas ela foram relatadas na cultura americana que é o contexto da autora do livro *A Vantagem Não Verbal*, aqui citado.

Além das zonas de distanciamento, há outro fator que influencia na proximidade e no distanciamento das pessoas durante a interação: o gênero. O fato de ser homem ou mulher regula as distâncias de aproximação e de contato durante uma interação.

O uso do espaço em uma interação específica envia um conjunto de mensagens para o outro participante da interação, de modo que podemos presumir o que está acontecendo nessa interação. Isso pode facilitar também na identificação da distância que devemos manter de acordo com o contexto que estivermos vivendo. Como acontecem mudanças dentro do mesmo contexto, a rapidez na percepção dessa mudança proporciona uma mudança também na distância, acomodando novamente o contexto.

A percepção de distância é tão importante que “[...] transgressões não intencionais podem ocorrer resultando em desconforto e desconfiança” (GOMAN, 2010, p. 130). De outro lado, pode ser que ocorra uma violação intencional. Isso é feito quando a intenção é, justamente, gerar desconforto.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho se baseia nos estudos interacionais. Os estudos interacionais relacionam a interpretação de um fato ao contexto em que ele aparece. Conforme Moita Lopes define, “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta, através da interpretação dos vários significados que o constituem”. (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

Como o acesso ao fato se dá através da interpretação, o tipo de pesquisa a ser usado como base é a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa é conceituado por Oliveira como sendo “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (OLIVEIRA, 2005, p. 41). Por esse motivo, os métodos apropriados para complementar esta pesquisa são o descritivo e indutivo.

As teorias da análise da conversação e da análise da conversação etnometodológica emprestam alguns instrumentos necessários para a análise. Dessa forma, percebe-se que há uma inter-relação em vários pontos entre essas teorias e as teorias usadas na fundamentação teórica, uma servindo de suporte para a outra ou completando as lacunas de interpretação.

Alguns conceitos de etnografia, como o contato próximo com os pesquisados, também são úteis no desenvolvimento da pesquisa.

O contexto em análise é o de instrução no curso de formação de oficiais na PMDF. Tal contexto apresenta aspectos culturais específicos, o que justificou o uso de orientações etnográficas nos procedimentos de pesquisa.

Buscou-se descrever em detalhes as interações entre professor e alunos ou entre alunos e alunos para, a partir da observação dessas interações, induzir significados do que de fato esta acontecendo naquelas interações.

A geração de dados ocorreu através da filmagem de interações e da realização de notas de campo que foram transcritas e utilizadas no processamento das análises. Além disso, foram realizadas entrevistas informais para obter acesso ao ambiente de pesquisa, para estabelecer contato com os envolvidos e para aprimorar a percepção do contexto.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é uma forma de pesquisa abrangente que deve ser apresentada de forma descritiva. Oliveira (2005, p. 41) aborda o conceito de pesquisa qualitativa da seguinte forma:

“[...] conceituamos *abordagem qualitativa* ou *pesquisa qualitativa* como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. (OLIVEIRA, 2005, p. 41)

As principais técnicas envolvidas neste tipo de pesquisa são, segundo ela, as entrevistas, observações, análise de conteúdo, estudo de caso e estudos etnográficos. (MARTINELLI, 1999, p.24). Entretanto, resguardados princípios éticos, com o objetivo de não prejudicar os participantes envolvidos, qualquer técnica pode ser utilizada na obtenção de informações.

Oliveira (2005, p. 43 apud GODOY, 1996, p.62), afirma que a pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características:

1. Ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental;
2. Caráter descritivo;
3. Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
4. Enfoque indutivo.” (OLIVEIRA, 2005, p 43 APUD GODOY, 1996, p. 62))

Uma pesquisa qualitativa ainda precisa estar delimitada dentro de um período de tempo e dentro de um lugar específico.

Oliveira (2005, p. 67 APUD SÍLVIO OLIVEIRA 1999, p. 117) argumenta que as abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Em suma,

“A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica, visto que, parafraseando Claudionor de Oliveira (2000, p. 43), “todos os conceitos, teorias e descobertas são limitados e aproximados”. Esse tipo de postura se fundamenta no novo paradigma da ciência contemporânea, oposto ao antigo paradigma, que preconizava a verdade absoluta das coisas.” (OLIVEIRA, 2005, p. 68)

Deve-se ressaltar, por último, que uma pesquisa qualitativa não exclui dados quantitativos, desde que estes sejam usados para aprimorar a análise.

3.2 O MÉTODO DESCRITIVO

Oliveira (2005, p. 74) se reporta a Rudio para trazer uma importante contribuição sobre o conceito de descrever:

“A diferença que geralmente se estabelece entre os conceitos de *descrever* e *explicar* pode aproximadamente, indicar como a pesquisa descritiva se distingue da experimental. *Descrever* é narrar o que acontece. *Explicar* é dizer porque acontece. Assim, a *pesquisa descritiva* está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. A pesquisa experimental pretende descrever de que modo ou por que causas o fenômeno é produzido.” (RUDIO, 1999, p. 57)

Dessa forma, a pesquisa descritiva procura “analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada.” (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

3.3 O MÉTODO INDUTIVO

Oliveira (2005) explica que o método indutivo é um processo organizado em uma sequência de três passos: a observação de um ou mais fenômenos, a descoberta de uma ou mais relação(ões) entre eles e, então, a generalização da(s) relação(ões). Esse conceito utilizado por ela foi tomado emprestado de Izequias Santos:

“[...] Na primeira fase é feita a observação dos fatos ou fenômenos, a análise para descoberta e explicação das causas de sua ocorrência. Na fase seguinte, a da descoberta da relação é feita entre conhecer a relação ente os fatos ou fenômenos. Na terceira fase, generaliza-se o que existe de comum entre fenômenos iguais, inclusive daqueles que não foram observados”. (OLIVEIRA 2005, p. 55 APUD SANTOS, 2003, p. 179).

Dessa forma, nesse método a progressão do conhecimento se inicia em um fato particular e avança para uma generalização.

3.4 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Marcuschi (1999, pg. 05) introduz o seu livro *Análise da Conversação* afirmando crer que:

“há boas razões para o estudo da conversação. Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas de controle social imediato; por fim exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.” (MARCUSCHI, 1999, p.05).

Num primeiro momento do seu texto, o foco recai sobre a estrutura da conversação. Então, esse autor propõe uma estrutura para a análise de conversas, considerando conversas aquelas que se dão de forma natural no dia a dia, de forma aleatória.

A ideia principal é que a conversa (termo generalizante) é regulada por princípios organizadores. Primeiro, ela requer pelo menos dois participantes, alternando pelo menos uma

vez o momento de falar. Depois, ela necessita que a participação aconteça ao mesmo tempo e, depois ainda, ela requer que os participantes estejam focados num interesse comum (MARCUSCHI, 1999, p. 15).

Admite-se que a cooperação também envolve conteúdo, ou seja, se faz necessário que o que se comunica esteja assentado em conhecimentos prévios partilhados entre os interlocutores, caso contrário, as inferências bem como a construção do significado podem resultar falhas.

Além disso, fatores como convenções sociais, normas culturais e imagens mútuas que as pessoas fazem umas das outras também influenciam a interpretação e, portanto, a interação.

Portanto, afirmar “que o desempenho linguístico na fala não se serve apenas da gramática e do léxico da língua, mas lança mão dos mais variados recursos, sejam eles verbais ou não, é repetir o óbvio” (IDEM, p. 05).

Partindo deste princípio, Marcuschi apresenta a regra geral da conversação: *‘fala um de cada vez’* (1999, p. 21). E com isso introduz também o conceito de turno “como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio.” (IBIDEM, p. 89)

Já que fala uma de cada vez, é preciso saber quem vai falar e também quando parar de falar ou voltar a falar. É aqui que entra um outro conceito importante: o de organizador conversacional. Um organizador conversacional pode materializar-se na forma de um organizador local ou de um organizador global.

Um organizador local pode ser qualquer aspecto que regule as trocas dos turnos conversacionais. Para que fique mais claro, quando um falante termina de falar, é natural que o outro inicie seu turno. Entretanto, pode ser que isso não se dê de forma natural. Nesse caso, é provável que aquele que quer falar interrompa o primeiro, ou se intrometa na fala do que já está falando ou no silêncio deste, significando assim uma tomada de turno. Essa tomada de turno é um dos organizadores locais da conversa, mas não o único. Também são organizadores locais as falas simultâneas, as pausas, os silêncios e as hesitações. Esses mecanismos podem ser vistos como lugares relevantes para a transição de um turno a outro. O mesmo autor ainda afirma que “em geral as hesitações (ou pausas preenchidas) servem como momentos de organização e planejamento interno do turno e dão tempo ao falante de se preparar [...] e que “às vezes, funcionam para o ouvinte como um pedido de socorro” (MARCUSCHI, 1999, p. 27)

Os turnos em sequência podem formar uma estrutura aleatória. É assim uma conversa informal, lugar em que os assuntos e os falantes vão se alternando sem critério. Os turnos

também podem formar uma sequência estruturada. Uma sequência estruturada básica requer que o segundo turno complete o primeiro. Um exemplo disso é o par “cumprimento-cumprimento” citado por Marcurschi. Nesse par acontece uma fala sucessiva onde o primeiro falante seleciona o segundo, obrigando que este tome uma atitude pré-determinada, qual seja a de ocupar o próximo turno, respondendo. Esse mecanismo demonstra que a conversação estruturada “consiste normalmente numa série de turnos alternados, que compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos.” (IDEM, p. 34)

Junto com os organizadores locais, que regulam a progressão de turnos, estão os organizadores globais. Estes organizadores regulam a conversa de uma forma mais abrangente, sendo “usados normalmente para atrair a atenção, estabelecer contato ou indicar uma disposição para o diálogo” (IBIDEM, p. 54). Os mais comuns são a abertura ou o fechamento das conversas. A seção de abertura, por exemplo, “apresenta normalmente o contato inicial, com os cumprimentos ou algo semelhante [...]”. (IBIDEM p. 53). Essa estrutura de abertura é observável para praticamente todo início de conversa, podendo revelar fenômenos de natureza emocional pela intensidade em que se realizam. E, pela forma que são realizadas, podem revelar também estratégias de aproximação e de distanciamento.

Por último, mas não menos importantes, estão os marcadores conversacionais. Eles são elementos de natureza sintática ou comunicativa que servem para orientar os participantes durante as trocas de turnos. Marcuschi (1999, p. 61) os divide em verbais, não verbais e suprasegmentais. Funcionam basicamente como índices de orientação tanto para o falante quanto para o ouvinte.

Os marcadores verbais podem ser sinais dos falantes ou dos ouvintes. São exemplos de sinais verbais dos falantes as formas ‘olha’, ‘daí’, ‘certo’, ‘entende’, dentre outros que podem aparecer tanto no início quanto no fim de um turno. Os ouvintes sinalizam com ‘ahã’, ‘ué’, ‘duvido’, ‘não diga’, entre outros (MARCUSCHI, 1999, p.68).

Os marcadores não verbais regulam o contato entre os falantes, evidenciando significados na interação. São exemplos o olhar, o riso e os gestos (IDEM, p. 63). É de grande valor para o entendimento desses recursos o livro *A Vantagem Não Verbal*, de Carol Kinsey Goman.

Nesse livro, a autora estabelece ligações entre as intenções dos participantes, os sinais corporais que empregam e as ações que executam de fato. Embora tenha se debruçado sobre o contexto profissional, a autora afirma que os conceitos elaborados podem ser transportados para outras áreas.

Na avaliação dela “os sinais silenciosos da comunicação não verbal tendem a revelar razões e emoções ocultas – medo, honestidade, alegria, indecisão, frustração e - muito mais.” (GOMAN, 2010, p. 10). A interpretação dessa linguagem dependerá da capacidade de o ouvinte decifrar aqueles sinais. Isso se faz necessário porque à medida que crescemos, aprendemos inconscientemente a dissimular comportamentos de acordo com nossas intenções. Mas para interpretar bem é preciso não ficar nas impressões. É preciso analisar a linguagem corporal “no contexto, observada em grupos, avaliada pela congruência e filtrada pelas influências culturais” (IDEM, p. 20)

O contexto, por exemplo, muda o significado dos sinais não verbais. Um xingamento, por exemplo, num contexto de piada é visto diferentemente do que num contexto de discussão. Além da percepção do contexto, os sinais não verbais precisam ser avaliados no conjunto deles, pois “um único gesto pode ter vários significados ou não significar absolutamente nada” (IBIDEM, p. 92)

Os marcadores supra-segmentais também organizam a conversa. Os mais importantes são as pausas e o tom de voz (GOMAN, 2010, p. 63).

As pausas podem ter tamanhos variados bem como assumir posições variadas dentro de um turno. Elas funcionam como um momento propício para a troca do turno entre os falantes ou como um momento para que o falante se organize.

O tom de voz usado pode influir no significado do que se está dizendo, podendo, por exemplo, abrandar uma notícia ruim, se for usado de maneira amena.

Deve-se ressaltar, além do que foi dito, que os recursos que organizam a conversação podem ocorrer de maneira isolada, embora seja comum que ocorram associados entre si. Apesar disso, a significação de um recurso depende diretamente do contexto em que ele está sendo usado.

As análises realizadas por Marcuschi foram viabilizadas através da transcrição de excertos de conversas. A transcrição é o mecanismo de passagem da fala para o papel. Entretanto, a escrita (com o sistema ortográfico) não dispõe de todos os recursos para representar aspectos envolvidos na fala como, por exemplo, a gesticulação e a entonação. Dessa forma, ele afirma que é necessário recorrer a um conjunto de símbolos que possam representar esses recursos da melhor maneira possível. Nesse trabalho, isso foi feito e consta na tabela Convenções de Transcrição.

3.4.1 A Análise da Conversação Etnometodológica

O modelo de conversa analisado por Marcuschi, como ele mesmo diz, é preferencialmente a conversa cotidiana, ficando de fora a conversação em meio a interações institucionais. De fato, Corona (2009, p.13) afirma que “[...] as interações de caráter institucional têm características peculiares, que justificam sua diferenciação das interações cotidianas.” (CORONA, 2009, p. 13)

Segundo essa autora, “o que dá caráter institucional à fala é a co-construção das identidades dos participantes como representante e cliente da instituição” e não o lugar físico onde a fala acontece. (CORONA, 2009, p.16)

A proposta é que a fala institucional possui as seguintes características: a) os participantes se orientam para a realização de um objetivo comum, b) o tipo de evento a ser realizado restringe os tipos de contribuições que podem ser feitas pelos falantes, e c) é possível inferir uma rotina de procedimentos a serem seguidos. Assim, a observação do modo como acontece uma aula, por exemplo, pode evidenciar essas características.

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) pode então revelar aspectos produtivos na análise de interações institucionais. A observação da escolha lexical, por exemplo, pode evidenciar que determinada escolha favorece ou não uma interação. Além disso, a escolha do léxico “desempenha um papel importante quando se busca investigar que ações estão sendo co-construídas ao longo dos turnos de uma interação” (CORONA, 2009, p. 27).

A análise da construção dos turnos, de outro lado, pode revelar qual ação um turno realmente está desempenhando, evidenciando assim, detalhes da construção verbal desse turno.

A análise da organização de sequências “permite apontar características das ações sociais que são normalmente co-construídas naquele ambiente específico” (CORONA, 2009, p. 31). Nesse caso particular, pode-se observar, por exemplo, aspectos de formalidade ou de informalidade do evento.

A observação da organização macroestrutural da conversa pode revelar que em contextos institucionais, alguns eventos possuem mais procedimentos padronizados do que outros eventos. A autora cita as audiências em tribunais para demonstrar o quanto alguns contextos seguem uma padronização. A observação dessa padronização pode revelar questões de assimetria entre os interagentes. A assimetria é a condução dos turnos por um dos

participantes, de modo que ao segundo cabe se encaixar nos procedimentos do primeiro. No exemplo de audiência, citado pelas autoras, o Juíz é o condutor. A autora avalia que nesse caso, embora haja uma co-contrução da conversa, essa co-contrução também é guiada por fatores externos como quem pode participar, o quanto e quando pode participar.

A conversação cotidiana também pode ser assimétrica. Isso acontece quando um dos participantes domina os turnos, a progressão deles, ou mesmo os tópicos conversacionais (assuntos). Mas essa assimetria pode ser revertida pelo outro participante a qualquer momento. Em um contexto institucional, ao contrário, a assimetria tende a se manter intacta. É aqui que podem ser revelados aspectos sociais da identidade dos participantes do evento.

A relação entre a análise da conversação e a identidade nas interações está ligada ao fato de que “todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam papéis dos participantes, direitos e deveres em relação de um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação”. (GUMPERZ, 1982, p. 164)

3.5 A ETNOGRAFIA

Moura Filho (APUD ANDRÉ, 1995, p.27) descreve o conceito de etnografia como “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Esse esquema pode descrever tanto uma localidade exótica quanto uma sala de aula num bairro de classe média”.

Entretanto, Moura Filho (IDEM, p. 27-28) acrescenta que o termo etnografia comporta dois sentidos para os antropólogos. O primeiro refere-se a um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. O segundo entende a etnografia como um relato escrito resultante do emprego das técnicas etnográficas.

Como a PMDF apresenta aspectos culturais específicos, inseridos num contexto social amplo, alguns desses aspectos podem ser observados, levando-se em consideração alguns princípios da etnografia. Para o mesmo autor, dois princípios são basilares em etnografia: o holístico e o êmico.

O princípio holístico “possibilita ao(a) etnógrafo(a) uma visão ampla e completa do grupo social em estudo ao buscar realizar descrições completas que levem em conta todo o sistema de relações sociais e os padrões culturais do grupo em estudo e relacionar os dados

levantados com outras características da cultura em estudo e com eventos semelhantes que ocorrem em culturas diferentes da que está em análise” (MOURA FILHO, 2000, p. 12). Ele permite, por exemplo, que o pesquisador relacione a visão que tem das relações sociais e dos padrões culturais de um grupo à visão de grupos de culturas diferentes.

O princípio êmico prioriza a visão que os participantes têm do seu contexto sob pesquisa, ou seja, a visão daqueles que estão sendo observados, têm na interpretação de suas próprias condutas, de eventos e de contextos em que se inserem.

Além dos princípios, é condição indispensável numa orientação etnográfica que o pesquisador tenha contato próximo com o pesquisado. Neste trabalho, isso foi realizado no momento das videograções e das entrevistas informais.

4. O CONTEXTO DE PESQUISA

4.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PMDF

A PMDF é uma instituição baseada na hierarquia e na disciplina, pertencente à estrutura do Governo do Distrito Federal. Por ser uma instituição pública, a forma de ingresso possível se dá através da aprovação em concurso público.

Há duas carreiras diferenciadas dentro dessa estrutura: a carreira de praças e a carreira de oficiais. As duas têm em comum o exercício geral do policiamento. A primeira é destinada à área fim, à execução do policiamento no dia a dia. A segunda dedica-se preferencialmente à área meio, planejando as ações do policiamento e a distribuição dele pelo território.

Então, é possível ser policial trabalhando na instituição como praça ou como oficial. O primeiro dedica-se primordialmente ao policiamento enquanto o segundo dedica-se, sobretudo, à administração da polícia.

Na primeira carreira, inicia-se o exercício da função na graduação de soldado e progride-se até a graduação de subtenente. Na carreira dos oficiais, inicia-se como cadete e a progressão alcança o posto de coronel.

Uma distinção importante está na formação. Os policiais da carreira dos praças fazem um curso de aproximadamente dez meses, podendo ser maior ou menor o tempo, dependendo do planejamento da direção da instituição e da exigência legal prevista no edital de realização do concurso. O curso de formação de oficiais possui atualmente a duração de três anos.

O presente trabalho foi realizado no contexto do curso de formação de oficiais que está em andamento na Academia de Polícia Militar do Distrito Federal.

Levando-se em consideração que o contexto policial militar está baseado na hierarquia e na disciplina, era esperada bastante rigidez no contato pessoal, com um grau de formalidade elevado, o que poderia ter dificultado a coleta de registros. Havia também a suposição de que este pesquisador seria “tolerado” no ambiente de filmagem, o que se explica pela própria rigidez militar, um aspecto cultural onde os papéis sociais são altamente delimitados e respeitados.

No militarismo, os lugares sociais são tão demarcados que há círculos de convivência. Nesses círculos, somente devem ficar presentes aqueles policiais cuja graduação ou posto seja aceita. O controle de participação é feito com o auxílio das marcações de graduação e de

posto afixadas nos uniformes dos policiais. Além disso, a aceitação ou rejeição são automatizadas. Esses aspectos influenciam a interação entre os policiais, principalmente quando há uma grande distância entre eles na estrutura hierárquica.

4.2 OS COLABORADORES DE PESQUISA

Os colaboradores são alunos do curso de formação de oficiais da Academia de Polícia da PMDF. Além destes, colabora também um policial militar atuando como professor.

Os alunos ingressam no curso de formação de oficiais, já possuindo escolarização superior, não importando qual seja a área. Muitos deles ingressam no curso motivados pelo retorno financeiro proveniente da formação bem como pelo *glamour* da atividade policial. Outros ingressam por causa da estabilidade que o serviço público proporciona. Ainda há o caso daqueles que ingressam porque possuem parentes que são policiais, os quais lhes serviram de inspiração.

A quantidade de alunas é bem menor se comparada ao número de alunos, algo em torno de dez por cento. Isso acontece por obediência a uma determinação legal, regulada pelo edital do concurso de que participaram.

A maioria dos alunos não teve contato anterior como o meio militar, a não ser os homens, no período de alistamento militar.

Esses alunos assistem às aulas, estando uniformizados. O uniforme observado durante as gravações é composto por tênis, calça, camiseta e agasalho. Os tecidos são leves, o que facilita a movimentação. O uso deste uniforme é altamente regulado, fazendo jus ao seu conceito. Dessa forma, há pouca liberdade no seu uso. Um exemplo disso é o uso da parte de cima do agasalho, algo como uma jaqueta. A previsão é de que todos os alunos usem essa peça ao mesmo tempo ou de que todos eles estejam sem ela. A oportunidade para que uns queiram usá-la de acordo com suas percepções de calor ou frio enquanto que outros queiram estar sem a peça é vedada. Como nesse contexto específico o professor pode regular aspectos disciplinares iguais a este, a propensão do professor para o abrandamento ou para o enrijecimento da regra pode afetar a interação entre eles.

O professor é policial militar de carreira, tendo sido formado no mesmo local onde ministrou as aulas que serviram de base para este trabalho. Os professores daquela Academia são primordialmente oficiais de carreira; depois, instrutores.

Dizer que são oficiais de carreira significa que esses policiais são formados para gerir a PMDF. Mas também significa que eles não recebem formação para que atuem como professores. Em alguns casos, quando o próprio policial se sente inclinado a trabalhar nessa área, ele se capacita através da realização de cursos com essa finalidade específica. Esses cursos podem ser oferecidos pela própria PMDF, mas normalmente são cursos realizados em instituições externas.

O colaborador em questão atende ao convite feito pelos responsáveis pela Academia de Polícia Militar da PMDF para que ele ministre aulas de uma disciplina específica, de natureza técnica. Apesar de aceitar o convite, o referido colaborador não deixa de exercer suas funções anteriores na unidade em que trabalha, acumulando as obrigações de administração e de instrução. Ao contrário do que possa parecer, tal fato não é percebido por ele como um prejuízo. É encarado, sim, como uma possibilidade de retomar os estudos e de se atualizar.

4.3 A GERAÇÃO DE DADOS

3.3.1 O Ambiente de Pesquisa

O ambiente de pesquisa selecionado é a sala de aula. As duas salas onde a pesquisa foi realizada são semelhantes às salas de aula tradicionais.

Quanto à disposição dos móveis, as cadeiras (que na verdade são um conjunto mesa-cadeira) estão dispostas em fileiras de modo que os alunos ficam um atrás do outro.

As salas comportam os trinta e cinco alunos de cada turma, mas não muito mais do que isso. O espaço entre os alunos é organizado de modo que a mobilidade está preservada.

Uma das laterais de cada uma das salas é composta de janelas que ocupam o comprimento de toda a parede da sala. Entretanto, apesar de a abertura das janelas ser suficiente para a ventilação, não parece ser adequada para a refrigeração da sala. Por causa disso, há aparelhos de ar-condicionado instalados.

A iluminação das salas é do tipo branca, com luminárias afixadas no teto. O número de lâmpadas parece adequado para preservar a visibilidade interna. Também parece suficiente para a leitura.

A entrada se faz pelo final da sala, onde estão os alunos que ficam no fundo. Assim, o professor, ao entrar, atravessa toda a sala para chegar à sua mesa.

O espaço do professor é separado do restante da sala por um tablado incorporado ao chão. A altura do tablado é de aproximadamente vinte centímetros. Isso aumenta a visibilidade do professor com relação aos alunos e com relação ao fundo da sala. Além disso, pode influir no momento da interação.

Dentro das duas salas há duas mesas. Na primeira sala uma mesa comporta um computador e a outra fica livre para os objetos do professor. Na segunda sala, uma das mesas comporta um computador enquanto a outra serve de apoio para uma cafeteira que foi utilizada pelos alunos durante uma das aulas.

4.3.2 A Videogravação

As filmagens foram realizadas em duas turmas em salas de aulas do curso de formação de oficiais na Academia de Polícia Militar do Distrito Federal. A duração de cada aula é de duas horas.

Com a videogravação, o pesquisador fica livre para poder observar todos os aspectos que o envolvem, mesmo aqueles os quais julgava descartáveis.

Segundo Moura Filho, “as audiogravações têm como vantagem a possibilidade de serem reanalisadas quantas vezes forem necessárias” (2000, p.41). Acredita-se que essa característica também é válida para as videogravações, que são importantes no registro de todos os aspectos envolvidos na interação, tanto os verbais como os não verbais.

Posteriormente, as aulas gravadas foram transcritas para que fossem feitos os recortes relevantes para o objeto de investigações da presente pesquisa. Esse processo, embora demorado e minucioso, é importante para a garantia de uma análise acurada.

4.3.3 As Notas de Campo

As notas de campo são o registro de quaisquer informações que possam ser úteis à pesquisa, mesmo que as informações não sejam interessantes num primeiro momento.

Moura Filho (2000, p. 34), citando Chiseri-Strater & Sunstein (1997, p. 73), coloca como necessários o registro de impressões sensoriais (visão, audição, tato, olfato); de fatos específicos, números e detalhes do que acontece no local; e de questões sobre pessoas ou comportamentos locais para investigações futuras, dentre outros.

Além disso, Moura Filho (2000, p. 35) usa a classificação proposta por Richardson para explicar os subtipos:

- i) notas de observação: são as mais claras e detalhadas notas que o(a) etnógrafo é capaz de redigir. Elas são representações razoavelmente exatas do que o(a) etnógrafo(a) vê, escuta, sente e experimenta;
- ii) notas metodológicas: são mensagens dirigidas ao(a) próprio(a) etnógrafo(a) a respeito de como coletar dados – com quem conversar, o que ouvir, quando telefonar, por exemplo. É uma forma de o(a) etnógrafo(a) administrar sua pesquisa.
- iii) notas teóricas: são as que registram palpites, hipóteses, conexões pós-estruturalistas e críticas do que o(a) etnógrafo(a) está fazendo/pensando/vendo.
- iv) notas pessoais: são notas que contemplam os relatos das impressões do etnógrafo(a) sobre a pesquisa, sobre as pessoas com as quais ele/ela fala e os registros das dúvidas, das ansiedades e alegrias do(a) etnógrafo(a). Não há qualquer tipo de censura durante a elaboração dessas notas. (RICHARDSON, 1994, p. 526)

Para explicar a elaboração de uma nota, Moura Filho (2000, p.36) recorre a Clifford (1990, p. 51-52), o qual afirma seguir três passos: inscrição, transcrição e descrição.

No primeiro, quando é necessário fazer as notas e ao mesmo tempo observar o contexto, utilizam-se anotações que servirão para lembrar o que estava acontecendo.

Na transcrição, registra-se com maior estrutura o que foi observado, de forma que os fatos fiquem mais bem assentados e prontos para a descrição.

E na descrição, faz-se uma representação do contexto observado. É o momento de reflexão, com análise e interpretação.

As notas que complementam este trabalho são, principalmente, as de observação e as pessoais, servindo como um importante suporte à memória do pesquisador.

5 ANÁLISE

A geração de dados desta pesquisa, após efetuados os recortes necessários, resultou em 19 excertos para análise. Para facilitar a localização, o capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção estão transcritos os excertos da primeira aula. Na segunda seção, os excertos da segunda aula. Nas duas seções, os excertos estão sequenciados da seguinte forma: a letra “a” maiúscula significa a aula em questão, o número após a primeira letra “a” maiúscula representa a aula que está sendo analisada, a letra “e” maiúscula significa excerto e o número após essa letra “e” representa a sequência de progressão dos excertos dentro da aula. A leitura realizada da direita para a esquerda pode facilitar a identificação. Assim, se tivermos A1E1, teremos a seguinte leitura: primeiro excerto da primeira aula. Dentro dos excertos, a representação dos participantes é feita com as letras maiúsculas P e A. A letra P significa professor e não vem seguida de números porque se trata de um único colaborador. A letra A significa aluno. Ao lado dela segue um número para identificar os alunos na sequência em que participam.

O contexto geral de instrução em sala de aula policial militar é parecido com qualquer outro contexto de instrução em quaisquer outras salas de aulas. Entretanto, os contextos específicos de cada excerto têm relevância na análise porque é neles que se revelam as pistas sociolinguísticas específicas do contexto de instrução policial militar.

Por isso, observar quais são essas pistas permite de entender como elas auxiliam no processo de construção de significados nesse contexto. E também o quanto essas pistas revelam relações de poder entre os participantes.

5.1 AULA 1

A1E1

Contexto: em sala de aula, o professor faz perguntas sobre um determinado conteúdo.

1	P	/.../ antecipação mental do resultado↓ HÁ antecipação mental do resulTAdo (.) nos dois↑ (.)
2	A1	Sim
3	A2	[[Sim

- 4 P É claro que há né ((rindo)) porque ele não está DANdo a provisão pro filho↓ (.) E↑le não vai ver o garoto emagrecer↑(.)
- 5 A3 Vai
- 6 P Ele vai ver PÔ (.) ((gesticula tocando o dedo indicador na frente e afastando-o no ar)) isso pode causar uma doENça (.) uma baixa imunidade

Nesse excerto, os alunos percebem quando se trata de um questionamento cuja resposta seria óbvia por causa da pronúncia acentuada da sílaba “TA” em 1 e da sílaba “cer” (com entonação ascendente) no final de 4. Ou seja, eles recorrem a dados linguísticos para efetuar a construção de sentido. Além disso, as respostas monossilábicas dos alunos em 2, 3 e 5 sinalizam para o professor que os alunos já dominam o conteúdo em questão. Ao perceber isso, o professor utiliza, em 6, um marcador conversacional (PÔ) aliado a um gesto para indicar que a segunda parte de 4 é resultado da primeira parte de 4, e que é portanto, uma conclusão lógica.

A1E2

Contexto: um aluno explica um conceito e ao final o professor confirma estar correto.

- 1 A /.../ então aí↑ (.) alguns utilizam a teoria bipartida (.) conceito analítico de crime e outros utilizam a teoria tri (.) então vai depender da: (.) doutrina
- 2 P É ↑isso aí (.) CERtinho (..) BeLEza

Nesse excerto, A ao fazer uma pausa breve antes de “conceito analítico”, sinaliza que esse conteúdo faz referência à “teoria” um pouco antes, no mesmo turno. Assim, a pausa dá um status de sinônimo aos termos “teoria bipartida” e “conceito analítico”. Quando A faz referência a tri, sem terminar a palavra, os alunos induzem que o restante da palavra é partida. Isso acontece por causa da referência anterior à palavra bipartida, mas acontece também porque os alunos já possuem essa referência no repertório de palavras que forma o vocabulário deles. E quando P enfatiza as duas últimas palavras em 2, ele está expressando o contentamento com a resposta bem sucedida do aluno. Com relação a esse uso feito por P na interação realizada em 2, Cunha (1996, p. 232) afirma que “... as estratégias discursivas (do professor) servem para mitigar o seu status superior frente aos alunos, facilitando e mesmo

efetivando o fluxo interativo, sem o qual não seria possível realizar integralmente os objetivos previstos para a aula.”

A1E3

Contexto: O professor está explicando para os alunos um pouco da rotina de um comandante de unidade policial.

- 1 P E ele vai aproveitar essa reunião (.) PRÁ: (.) JÁ: (.) o QUÊ↑ ((gestos com as mãos))
 2 A1 ()
 3 P [[fãZER aquela reunião da semana ou (.)
 4 A2 ((sinalizando com a mão)) permissão
 5 P ((sinal de positivo com a cabeça))
 6 A2 pra sair↑
 7 P ou de um período praQUÊ pra atualiZAR as coisas do batalhão (.) CERto NIsso ele vai fãLAR de missões de resultTado ((gesticula com a mão esquerda a frente e depois retorna com ela para próximo do corpo, então leva a mão direita a frente)) NÉ de↓ emprego de policiamento

O excerto em questão mostra a capacidade de o professor participar de dois enquadres simultaneamente. O participante A2 aproveita que o professor faz uma breve pausa em 3 e, percebendo que ele está concentrado no que irá falar, utiliza dois marcadores (um verbal e outro não verbal) para inserir um turno. Primeiro ele faz um gesto balançando a mão em 4 para chamar a atenção visual de P, depois ele utiliza um elemento verbal específico do contexto militar (o marcador verbal permissão) também em 4 para completar a informação. P também utiliza um marcador não verbal (balança a cabeça pra cima e pra baixo em sinal de positivo) em 5 enquanto A2 completa em 6 o turno iniciado em 4. P interage com A2 por meio de marcador não verbal (sinal de cabeça) e de marcador supra-segmental (entonação), ao mesmo tempo que interage com os demais participantes por meio da fala. Assim, continua a falar do assunto que já falava, demonstrando dar importância à concentração dispensada a ele pelos outros participantes. Isso demonstra que P não queria interromper a explicação ou então não queria perder o fio da meada da sua fala. P continua, então, seu turno em 7 sem interromper sua fala e sem precisar mudar de tópico. Os turnos de P demonstram sua capacidade de interpretar enquadres diferentes e de agir simultaneamente nos dois enquadres que surgiram.

A1E4

Contexto: o professor explica um conceito específico da disciplina.

- 1 P conduta é o movimento corporal voluntÁRIO né causador de motivação no mundo exterior (.) só (.) só (..)
- 2 A1 Se preocupa com o resultado
- 3 P faLÔ em finaliDAde da ação ((olha para o aluno rapidamente e olha para a turma)) qual o objetivo o cara QUÉ qual ele ((olha para um papel na mão com referências) não QUÉ tal tal tal (.) NÉ↑ Então pra finaLISta né↑ (.) qual vai ser né↑ (.) pra finaLISta vai TER o desvalor de aÇÃO né↑ (.) tanto que o crime doloso é punido mais gravemente que o culposo né↑ (.) PORque (.) porque o comportamento voluntÁRIO ele é dirigido a um↑ fim né (.) Eh:: eles viram né em um estudo de direito penal↑ (.) OS FINALISTAS eles viram o QUE (.) o cara ((olhando para o horizonte)) (.) cheGOU e peGOU a arma (.) VIU o desafeto dele ali saindo e↑ ((simula sacar uma arma da cintura e aponta para frente) né chegou na hora alguém DEU (movimento de cortada no ar , de cima para baixo) uma mãoZAda nele E ((riso)) (.) tirou a pistola (.) ((andando pelo tablado na frente da sala)) ele (.) na conDUta dele (.) está incluída a vonTAde de de maTÁ ou feRI o ↑outro ((apontando para o vazio))
- 4 A1 sim
- 5 A2 [[está
- 6 P ESTÁ não ESTÁ↑
- 7 A3 Com certeza
- 8 P TÁ (.) isso tá (.) inserido aí nessa von-nessa conduta (.) na ação (gesto simulando uma arma)) dele↓ entendeu↑ só que o fato externo à vontade dele impediu que ele ((aponta para um dos alunos))
- 9 A3 prosseguisse
- 10 P [obtivesse aquele resultado desejado.

O excerto em questão é rico para a observação de pausas e hesitações. O turno 3 apresenta uma grande quantidade das duas formas. As pausas depois do marcador conversacional **supra-segmental “né”**, seguidas de entonação ascendente, indicam uma atitude do participante que é a de manter a atenção dos interagentes. Indicam também que P usa esse momento para pensar no que vai dizer logo a seguir. As entonações ascendentes a partir de OS FINALISTAS em 3 acompanham uma encenação que funciona para melhorar a transmissão do conteúdo de P, ao mesmo tempo que prende a atenção dos interagentes. De fato, é o que diz França (1996, p.194) sobre as duas funções dos marcadores de interação: “dar maior credibilidade ao discurso do locutor, isto é, reforçar o caráter persuasivo do discurso”.

Observando visualmente o tamanho dos turnos do professor e dos alunos, é possível se inferir uma assimetria. Essa assimetria é comum em interações institucionais como o caso em questão. Galembeck define assim o diálogo assimétrico:

“No diálogo assimétrico, um dos interlocutores ‘ocupa’ a cena, por meio de uma série de intervenções de nítido caráter referencial, ao passo que o outro participante só contribui com intervenções esporádicas, marginais em relação ao tópico do fragmento”. (GALEMBECK, 1996, p. 123)

Então, a assimetria em questão acontece principalmente porque os turnos de A (4, 5, 7 e 9) ocorrem somente para manter a interação deles com P, sem trazer informação nova ou que modifique o sentido da interação.

A1E5

Contexto: igual ao anterior.

- 1 P eh: (.) para eh não no: no: pra teoria causal↑ essa vonta↑de ela é pre-prescindível SE SÓ VAI avaliar isso aí (.) lá na frente (.) quando for (.) fazer o (.) juízo de culpabilidade ↓ (...) ((30 s de pausa))
- 2 A4 hum ((os alunos se esticam, um deles levanta no fundo e vai até à frente falar com a xerife da turma))
- 3 P e aí↑ eh /.../
- 4 A5 ((a aluna xerife vira na diagonal, fala como um aluno e aponta outro aluno)) Chama o ((diz o nome do aluno)) aí↑ ((diz o nome do aluno com quem está falando)) noME↑
- 5 P no↓ (.) ((os alunos estão dispersos))
- 6 A6 ()
- 7 P comportamento culposo /.../

Nesse excerto há uma pausa longa realizada por P no final de 1. Os alunos interpretam essa pausa como um rompimento do fluxo de informação e passam a desfocar a atenção. Quando P volta a iniciar um turno em 3, A5 desconsidera e começa um turno de interação rápido em 4 com outros dois alunos, um após o outro. Há também um marcador verbal “Eh” realizado por P tanto no início quanto no meio ou no fim do turno dele. Esse marcador vem seguido de pausas breves e longas, o que indica o processamento do pensamento em P durante a interação.

A1E6

Contexto: Apresentando o conteúdo, o professor faz uma pergunta a qualquer dos alunos.

- 1 P Eh:: e QUANdo há uma inobservância no caso de crime culposos () o que acontece por exemplo (acc.) (.) o cara(.) que vai pegar o caminhão de DEZ Toneladas (.) que SAbe que não tem freio (.) e aí↑
- 2 A1 dolo () igual
- 3 A2 [dolo
- 4 A1 ou culpa consciente
- 5 A2 ou ()
- 6 A1 ()
- 7 A2 eh: porque se ele (.) se perante né aí vai
- 8 A1 [se ele tinha
- 9 A3 [()
- 10 A1 [eh (.) não assumiu o risco de produzir o resultado (.) ((conversa ao fundo) dolo eventual (.) se ele embora tenha previsto a possibilidade ele não aceitar a ocorrência
- 11 P [o cara tá aFIADO (.) ((indicando o aluno e sorrindo)) isso AE ((vários alunos falando)) exi↑ste (.) ele con↑templa ((dedo indicador afastando-se da frente) a possibilidade lá

Entre os turnos 1 e 10 os interagentes constroem em conjunto o significado de um conteúdo. Em 10, o aluno A1 arremata os turnos anteriores, concluindo acertadamente. Em 11 P usa uma entonação enfática, um gesto e um sorriso para indicar aprovação desse aluno perante os outros interagentes. São duas formas de marcadores que trabalham ao mesmo tempo. O marcador verbal através da prosódia, com a ênfase; e o marcador não verbal através dos movimentos corporal e de face. Ao final, P ainda completa o turno, trazendo uma informação acessória, fechando o turno, mas sinalizando que detém o domínio do tópico. O começo do turno de P em 11 com “o cara” funciona como uma tentativa de nivelamento de P com os demais interagentes que são mais jovens e, portanto utilizam uma linguagem mais informal; a metáfora “AFIADO” significa o reconhecimento por P de que A1 domina o conteúdo. O turno 11 ainda revela descontração de P, com uma diminuição do seu status superior, que logo é retomado ao final do turno com o uso do verbo contemplar, forma linguística mais ligada à formalidade.

A1E7

Contexto: o professor e os alunos discutem sobre um conteúdo em clima descontraído.

- 1 P /.../ alguém aqui acha que não é (.) que é dolo eventua↑al
 2 A1 a realidade ((levanta a mão para falar))
 3 P [fala ae Ó
 4 A2 [dolo eventual
 5 A1 ()
 6 A3 [calma
 7 A4 [calma
 8 P CALMA CALMA GENTE CALma
 9 A1 () ((risos e ruído ao fundo))
 10 P é (.) um só de cada ↓ve-ó é imporTante (.) a pessoa que está em posição de comando(.) é importante saBER a HOra de falar↑ (.) saber COmo falar seNÃO você não vai ser ouvido↓ (.) não↓ vão levar↓ em consideração o que você está falando também (.) então↑ não hora de falar↑ CALma (.) entendeu (.) espera (.) pontua direitinho ((riso)) (.) fundamenta que a pressa só esTRaga ainda mais na nossa atividade↓ (..) entendeu (.) a PREssa () tem uns momentos que: procê DAR a ordem: i'embora (.) usa até força (.) mais no debate (.) CALMA (.) vai lá ((aponta para um aluno))
 11 A5 [é (.) o (.) é (.) o (.)
 12 P [pra você↑ seria dolo eventual
 13 A5 [dolo eventual (.) se ficar comprovado no meio de testemunhas /.../ ((professor balançando os braços ao lado do corpo))

Nesse excerto observa-se a mudança de *footing* de P, que produz uma mudança no *footing* dos demais interagentes. Passa-se da informalidade e da leveza para a formalidade e para a seriedade. A troca de turnos de 1 a 3 mostra a descontração dos interagentes. A descontração aumenta e o domínio da interação sai do controle de P. Dois interagentes (A3 e A4) percebem e tentam estabelecer a normalidade em 6 e 7, usando o mesmo recurso linguístico: o marcador verbal “calma”. No entanto, P vai além em 9. Utiliza o mesmo marcador verbal usado por A3 e A4 nos turnos 6 e 7, só que emprega entonação forte. Em 9 ainda há um resquício de descontração. Mas em 10, P controla o turno e insere um tópico (etiqueta) que finaliza a mudança no enquadre. O novo enquadre passa de construção conjunta descontraída para comentário sobre etiqueta social no início do turno 10. Somente em 13, A5 responde o turno 2 de A1, depois de hesitar em 11 e ser novamente confrontado em 10.

A1E8

Contexto: próximo ao final da aula, o professor comenta aspectos característicos da carreira de oficial.

- 1 P vai caber ao júri ((apontando para frente e para baixo)) decidir sobre isso (.) então (.) pra você ver (.) NEM o juiz LÁ vai julgar isso
- 2 A1 [eu acho que ele
- 3 P [vão deixar- no caso do homicídio
- 4 A2 ()
- 5 P [vão deixar
- 6 A2 ()
- 7 P [no caso de uma morte (.) se esse caminhoneiro vem ((gesto indicando dirigir)) PÁ e atropela- essa discussão↑
- 8 A2 vai ser pronunciado
- 9 P é vai (.) lá (.) então o nosso trabalho (.) ele é tranquilo (.) entendeu (.) o nosso trabalho ele é tranquilo (.) né (.) MAIS (.) como oficial (.) você vai ser mais exigido por exemplo na hora duma entre↑vista (.) né (.) na hora de chegar em juízo lá (.) né (.) você é cobrado diferente↑mente de um PRAÇA↑ ((braço esticado, apontando o indicador))
- 10 A3 Sim senhor↓
- 11 A4 é
- 12 P é óbvio que é (.) a lei te DÁ uma SÉrie ((movimento circular com as mão em frente ao corpo)) uma série de atribuições↑ que você tem que observar (.) entendeu↑ (.) a lei exige de você uma série de compeTÊNCIAS que às vezes o cara não teve↓ (.) não estou querendo menosprezar não (.) o cara pode ser muito bom policial (.) pode fazer um trabalho como brilhantismo (.) como eu já falei: aqui tem vários praças que se tornaram até juízes: promotores: delegados: (.) já estudei com vários desses aí (.) né (.) pessoas inteligentíssimas (.) não é menosprezar não (.) mas o ca-você vai ser cobrado diferente↑mente
- 13 A5 Vai
- 14 P Vai ou não vai↑
- 15 A5 Vai
- 16 P Vai ser né (.) é importante que (.) você sabe que tem que pontuar melhor ((engole seco)) pontuar com precisão e certeza (.) éh:
- 17 A6 [é o ideal
- 18 P [porque eu estou aqui
- 19 A6 [é o ideal
- 20 P com quinze anos de serviço (.) o que↑ reestudando tudo (.) entendeu↑ (.) o CAO↑ (.) o CAO é um curso bom DEMAIS (.) que você revê e vê coisas que você nem conhecia (.) entendeu (.) eh: a vida de um comandante↓ (.) é diferente da vida de um tentente↑
- 21 A7 é
- 22 A8 ((gesto afirmativo com a cabeça))

- 23 P totalmente diferente (.) quem trabalha mais↑
- 24 An ((ruído e riso geral) tenente (risos)
- 25 P ((balança a cabeça em sinal negativo))
- 26 A9 o cadete
- 27 A10 [[o cadete
- 28 A11 [[o cadete
- 29 P cadete trabalha↑ AH((riso))
- 30 A12 e muito
- 31 P [cadete é RALAdo? não né (.) eu sei (.) aqui é trabalho (.) mais aqui é light ((mão em concha passando pela boca)) tendo aula é bom demais ((alunos murmurando)) então (..) aqui tem uma decisão /.../ um material que eu vou passar pra vocês (.) vocês não ((vira para uma aluna)) precisam se preocupar com isso certo↑ (.) que horas são aí xerife↑
- 32 A13 acorda xerife
- 33 P ((riso))
- 34 A14 são duas e
- 35 A15 e meia
- 36 P ((riso)) xeRIfe↑
- 37 A15 senhor↑
- 38 P ah↑ TU que é a xerife então né↑
- 39 A15 sim senhor (.) eu que sou /.../ ((alunos rindo))
- 40 P o intervalo é que horas aí↑ /.../

Esse excerto começa com um turno sobre um tópico que já estava em discussão. Entre 1 e 8, P e poucos A trocam turnos estabelecendo uma confluência no conteúdo. P aproveita a intervenção de A2 em 8 pra sair do tópico conteúdo e aproveitar para inserir um tópico com aspectos práticos da profissão em 9. A asserção de A2 em 8 é fechadora do conteúdo. A palavra “pronunciado” com a vogal “a” emitida com entonação forte, sugere que A8 tem certeza do que diz. A locução (vai ser) contribui para a força desta interpretação. P percebe essa força e fecha o tópico conteúdo no começo do turno em 9 com duas afirmações breves. Depois, nesse mesmo tópico, insere o tópico prática profissional. A resposta de A3 em 10 “sim senhor” mostra que os interagentes mudaram do plano “ensino” para o plano “profissional”. Essa mesma resposta mostra a formalidade que a interação passa a ter. Entre 13 e 19 há somente a confirmação de sintonia entre os interagentes. Em 20 há novamente uma mudança de tópico feita por P. Nesse outro tópico há quatro novas informações: vida pessoal de P, curso de aperfeiçoamento, vida de comandante de unidade e vida de tenente. De 21 a 26 acontece a progressão equilibrada da última parte do tópico 20. Em 21 há uma nova mudança

de tópico, que passa a ser “cadete” até o tópico 31. Em 31, do meio até quase o final, P retorna ao tópico inicial “conteúdo” para “fornecer informação para uma futura prova”. No final de 31, P muda o tópico “para horário de fim de aula” com uma pergunta. Em 32, A13 percebe que A15 não havia escutado e intervém ironicamente. Então, em 33 P sorri, sinalizando que entendeu a ironia de A13 e sinalizando paciência com A15. Em 34, A14 intervém para ajudar A15, que só em 35 responde a pergunta que P fez em 31. Em 36 P aciona novamente A15, agora usando uma escolha lexical típica militar (xerife). Em 37 A15 responde de maneira formal militar “senhor”, percebendo a formalidade de P. Em 38 P percebe que A15 era o mesmo participante que estava desatento em 31, e confirma a informação. Em 39, A15 responde reafirmando e em 40 P questiona A15 sobre o horário de intervalo. Nesse excerto as situações de formalidade e informalidade se misturam, bem como as de descontração e de seriedade.

A1E9

Contexto: a aula transcorre normalmente com o tópico risco.

- 1 P pro direito penal (.) o risco é o que↑ (.) a possibilidade de lesão (.) de haver alguma lesão no direito penal (.) esse risco aí vai estar relacionado à possibilidade de ocorrer alguma lesão né (.) então: (.) que risco que ele está falando aí↑ qual é o risco proibido↑
- 2 A1 é o que está no meio né
- 3 P é o que o direito proíbe entendeu↑ (.) é o que a lei vai proibir né (.) num pode ser qualquer um né (.) quais exemplos de risco↓ CITA'í xerife↑
- 4 A2 posso dá um exemplo↑
- 5 A3 [risco
- 6 A2 que a gente passa aqui capitão↑
- 7 P pode
- 8 A2 já pensei sobre isso (.) Essas ÁRvores aqui ((sugerindo o pátio externo)) a gente entra em forma aqui e tem alguns troncos que eles estão que-podres (.) então: o comandante já foi adverTido a respeito disso (.) então ele está correndo um risco ((professor mordendo os lábios, andando e olhando no vazio)) aí vai ter que ser feita a análise (.) Ele não tem dolo e culpa se isso cair na nossa cabeça MAIS vai ser feita a aNÁLise (.) o RIsco que ele corre é permiTido ou proiBido (.) então aí vai ficar a critério do: da análise do julgador' aí numa situação dessa pra haver responsabilidade penal
- 9 A3 ()
- 10 A4 ((levanta a mão))
- 11 A2 se ele já foi avisado

- 12 A4 ((baixa a mão))
- 13 A2 pode se ter até uma responsabilidade penal
- 14 A4 ((levanta a mão))
- 15 P quando é fato da naturREza:
- 16 A4 ((baixa a mão))
- 17 P tem ação↑
- 18 A2 não
- 19 P não tem ação? (.) é só um comentário↓
- 20 A2 [certo
- 21 P mais aí ele tinha dever de↓
- 22 A2 [já foi avisa:do↓
- 23 P observar a norma e não observou
- 24 A2 já foi avisado
- 25 P seria CUlpa↑
- 26 A2 já foi avisado (.) já foi avisado que:
- 27 P então
- 28 A2 qualquer hora esse galho MAta'o cadete ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 29 P porque () ((todos falam)) Ele está gerenciando ((mão direita na frente do corpo, girando horizontalmente)) ele está ADministrando o bem público né↑ (.) e (.) tem vidas aqui sob o comando dele não é↑
- 30 A5 [é
- 31 P é que nem o caso do trote (.) você se tornou garantidor dele se você: ((murmúrio na sala)) se você colocar o cara em risco você tem que tirAR LÁ do risco (.) se não↑ (.) pela teoria você (.) é culpado

No excerto em questão, A2 intervém em 4 para dar um exemplo relacionando teoria e prática. Em 8, o mesmo A2 dá o seu exemplo, que além de tudo é uma crítica. E prossegue assim até 13. Em 15 P (por meio de pergunta indireta) insere uma informação que esvazia a crítica de A2. Em 10, 12, 14 e 16, A4 ora tenta dar sua contribuição ora desiste, levantando e abaixando a mão sucessivamente porque não consegue chamar a atenção de P. Em 19 P termina a informação iniciada em 15 e faz uma breve justificativa “é só um comentário”. Essa justificativa serviu para diminuir o desconcerto de A2 por ter tentado sustentar uma tese vazia. Em 22, 24 e 26, A2 volta com a crítica que termina com a demonstração de preocupação em 28. Em 29, P insere um argumento que encerra o conteúdo, utilizando ainda as formas “gerenciando e administrando” para sustentar a sua tese. E em 31, P insere um subtópico, acabando de vez com a discussão. Nesse caso, percebe-se a habilidade de P em lidar com uma situação em que o aluno, certo de um conteúdo, vai descobrindo que o seu conhecimento deve ser substituído por um mais completo.

A1E10

Contexto: o professor comenta com os alunos alguns aspectos práticos da matéria.

- 1 P /.../ perito no assunto eh:
 2 A1 ele assume o risco
 3 P se ele caIR (.) meTER o braço LÁ
 4 A2 não ()
 5 P [cair assim ((torce o tronco simulando queda lateral com o braço estendido)) ((vários alunos falando)) e bater né- o cara foi botar a mão ((rindo))
 6 A3 tem um aqui de quebra ossos
 7 A4 é (.) o apelido dele é quebra ossos ((risos ao fundo))
 8 A5 ((riso)) deve ter quebrado
 9 A6 [tadinho dele
 10 A7 olha lá é esse terceiro alí
 11 A6 [até parece
 12 A4 o último lá
 13 P primo do TÚlio ((rindo)) né (.) beleza
 14 A8 são só dois ossos só
 15 A7 é mataDOR mesmo
 16 A9 CHOrã não /.../
 17 A8 dois ossos em cinco lugares cada um
 18 P então (.) vimos por essa teoria a parte da imputação /.../

Nesse excerto, P controla o tópico em 1. Ele demonstra performance comunicativa ao utilizar a ênfase e os movimentos corporais encenados para potencializar o sentido das formas verbais em 5. Alguns A também demonstram domínio da ênfase: A7 e A9. A6 usa o diminutivo para se valer de eufemismo para combater as críticas de outros interagentes (A3 A4 A5 A7 A8 e A9) a um dos participantes. Além disso, esse diminutivo demonstra o envolvimento emocional com a situação (sentimento de dó) de A6. As ênfases aliadas ao conteúdo da brincadeira “ossos frágeis” dão o clima de descontração que é suspenso por P em 18 para retornar ao tópico “conteúdo”.

A1E11

Contexto: O professor está dando um exemplo, se lembra de uma história vivida, e passa a narrar essa história.

- 1 P /.../ vou citar o exemplo aqui e vocês fazem a avaliação em relação à imputação tá bom↑
- 2 A1 [tá
- 3 P o policial afasta a
- 4 A2 [ah e agora
- 5 P é esse policial- contribuição minha né ((rindo)) (.) um comentário rápido- fiz um ajustezinho (.) um policial afasta a arma do outro que iria atirar na cabeça de alguém (.) o tiro então atinge a per:na (.) o policial que afastOU né (.) aí (.) vai responder pela lesão na perna↑
- 6 A3 [não
- 7 P [do cara (.) ((vários alunos negam)) porque não↑ usando a teoria da imputação objetiva↑
- 8 A4 o risco é permitido
- 9 P não (.) não é essa a justificativa
- 10 A5 pra evitar um mau maior
- 11 P [rapidinho (.) isso acontece no dia a dia↑
- 12 A5 sim
- 13 A6 acontece
- 14 A7 sim
- 15 P eu já passei por uma situação que eu tive que: ((movimento de cortada de cima para baixo)) segurar o cara (.) quase (.) a gente- a gente estava numa abordagem a uma moto veio um carro que quase me atropelOU com o ((cita o nome do parceiro)) né (.) a gente até ((movimento rápido de esquiva)) eu VI era um gaROto (.) devia ter uns quatorze anos (.) e uma velha (.) ele- na hora de fazer a curva ele perdeu o controle do carro mesmo (.) aí eu VLUPT /.../ é bandido (sus.) ((simulando alguém falando)) ((sinaliza apontar a arma)) IH CARACA sangue quente ((rindo)) aí eu pô (.) () atira (.) não atira (sus.) ((movimento brusco com as mão cortando de cima para baixo)) PUM aí PÔ qual é tenente segurando a minha arma que papo é esse () é bandido (.) é criança (sus.) entendeu↑ e tem uma velha do lado do cara (.) né (.) isso pode acontecer num pode (.) digamos que ele atirasse (.) né (.) /.../ então (.) esse camarada (.) uSAndo a teoria da imputação objetiva que que a gente poderia falar (.) ele não vai responder porque↑ o camarada que empurrou↑ ele criou risco proibido↑ ele aumentou ou diminuiu o risco↑ ((os alunos dizem diminuiu))
- 16 P quem age pra DIMINUIR o risco não responde

No excerto em questão P tenta relacionar teoria e prática sem muito sucesso com os interagentes até 11. Em 11 ele usa a forma (rapidinho) que embora seja um diminutivo, funciona como um pedido de atenção, compreensível aos alunos. Ainda nesse turno, P refaz a tentativa de relacionar teoria e prática com uma pergunta direta. Após ser correspondido por

três interagentes diferentes, P abandona o tópico conteúdo e entra no tópico narrativa, passando a narrar uma experiência dele em 15. Nesse momento ele faz uso da narração, construindo, na verdade, sua própria identidade e contribuindo para a construção da identidade policial dos demais interagentes. O uso da narrativa é comentado por Bastos (1996, p. 98): “Ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças e valores; ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidade.” As formas verbais VLUPT, IH CARACA, PUM E PÔ (ênfaticadas) servem ao propósito de dar veracidade e vida à narrativa. Ao final, em 15 e 16, P retoma o tópico conteúdo.

A1E12

Contexto: próximo do final da aula, a aluna responsável pela turma (xerife) informa o tempo que resta.

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | A1 | CapiTÃO↑ |
| 2 | P | Só pra vocês terem ((olha e aponta para a aluna)) uma ideia aqui dum: |
| 3 | A1 | faltam dez minutos |
| 4 | P | Tá bom (.) <u>bora rapidinho</u> (acc.) (.) eh:: tem uma questão aí na corregedoria /.../ |

Nesse excerto aparece um termo específico do contexto militar: “Capitão”. Esse termo demonstra um degrau dentro da hierarquia dos oficiais. Usado por A1 mostra a posição de inferioridade em que está. A entonação explosiva no final da mesma forma serve para chamar a atenção do interlocutor. Serve também para demonstrar firmeza por parte de quem fala. P, apesar de ouvir A1 e olhar para ela, continua mantendo seu foco em 2. Ao perceber a hesitação de P no final de 2, A1 insere outro turno em 3, trazendo uma informação com o objetivo de situar P no tempo. Dessa vez P responde em 4 com “tá bom “ e “bora rapidinho”, confirmando entender o recado.

5.2 AULA 2

A2E1

Contexto: os alunos estão em pé ao lado das carteiras, dispostos em formação militar – com aparência séria, mãos atrás do corpo e pernas semi-abertas. Um deles (xerife) - o responsável por apresentar a turma ao instrutor – está na frente da sala esperando a entrada do professor e comandando os demais alunos. Isso acontece antes do início da aula.

- 1 A1 segundo peloTÃO senTido
- 2 P [CALMA CALMA primeiro bota ordem no teu pelotão (.) aí Ó ((apontando o fundo da turma))
- 3 A1 Ô (.) Ô (.) ((falando com algum aluno do fundo))
- 4 A2 comé que se diz comandante↑
- 5 A1 desliga esse () aí Ô ((murmúrios))
- 6 P () eu até falei isso na outra sala lá né↑
- 7 A1 [não (.) mais eles estavam ouvindo
- 8 P [além de te ouVirem: assimilarem o que tá falando né (.) então fala Ó calma aí que o cara alí tá enroLado (.) mas num vai jogar ele pro pior não (.) de repente (.) é teu parc-companheiro né /.../ ((silêncio geral, seriedade))
- 9 A1 ((de frente pra turma)) segundo pelotão seTido ((barulho forte das mãos dos alunos batendo nas pernas deles; os alunos estão de pé com as pernas juntas, as mãos ao lado das pernas, olhando para frente sérios))
- 10 A1 ((se vira para o instrutor)) com licença capitão (.) ((presta continência)) cadete ((diz o nome)) xerife do segundo pelotão (.) da segunda companhia ((desfaz a continência)) apresenta o pelotão pronto e sem alteração?
- 11 P apresentado (.) ao meu comando (.) descansar (.) à vontade (.) ((os alunos relaxam a posição e se acomodam)) bom↑ hoje (.) é a última Aula Antes da revisão

Nesse excerto A1 demonstra nervosismo ao executar a tarefa de apresentação da turma ao instrutor. Então P passa a corrigi-lo, dando dicas. O nervosismo aparece em 3 [Ô(.)Ô(.)] funciona como um chamamento ao mesmo tempo que funciona como um chamado de atenção de alguém em atitude inconveniente). Em 5, A1 dá uma ordem direta mas que não dá muito resultado, pois ainda há barulho quando os alunos deveriam estar quietos. Em 6, P faz um comentário geral que situa os interagentes (principalmente A1) quanto ao que ele quer. Em 7, A1 tenta justificar o seu comportamento e a desobediência dos colegas. Em 8, P toma o turno,

inicia uma crítica e evolui para uma explicação sobre o modo de agir que a situação exigia. Em 9, A1 se compõe e demonstra controle da turma. Em 10, A1 finalmente realiza a ação pretendida em 1. E em 11, P retoma o turno restabelecendo a assimetria institucional.

A2E2

Contexto: No início da aula o professor está comentando sobre a prova que seria daí a alguns dias.

- 1 P /.../ vou pontuar as questões para que: ((percebe alguém que quer falar) fala aí ((gesticulando jóia))
- 2 A1 capitÃO (.) cadete ((diz o próprio nome)) o senhor tinha comentado que ia tirar as questões da prova do:
- 3 P [do livro ‘aquele das questões jurídicas
- 4 A1 não
- 5 P sabe qual é ((mão simulando um livro grosso) aquele da fó()
- 6 A1 [() não (.) é só questão de defensoria pública (.) magistratura (.) e ministério público não↑
- 7 P é (.) só que tem muitas questões muito fáceis lá NÉ
- 8 A1 normais↓
- 9 P [entendeu tem questão muito FÁcil lá

Nesse excerto P cede o turno ao interlocutor, usando a associação entre uma forma verbal e um gesto em 1. A forma verbal usada é “fala aí” e demonstra informalidade e descontração de P. Além disso, o gesto (jóia) usado em conjunto corrobora esse fato. Apesar disso, A1 insere um turno formal em 2. A justificativa está nas escolhas lexicais “capitão”, “cadete” e “senhor”, usadas para guardar a distância pública entre os interlocutores. Essas formas são usadas também como indicativo de respeito para com o superior e como sinal de obediência. Apesar disso, P reassume em 3 e continua informal. Tal fato possibilita que A1 assumira uma postura mais solta durante as demais trocas de turno.

A2E3

Contexto: antes de iniciar o conteúdo, o professor faz comentários sobre a futura prova, sobre a formação policial, sobre a função dele lá e sobre atitudes policiais.

1 P A gente-vocês estão hoje aí (.) sentado assistindo muita aula (.) ((começa a abrir uma bolsa)) mais daqui a pouco- aqui (.) eu aqui ((mexe dentro da bolsa)) trouxe aqui pra vocês verem né (.) vocês vão ocupar (.) uma posição que é importantíssima aí na sociedade (.) eu trouxe aqui para vocês verem (...) ((ainda mexendo na bolsa, alunos observando)) que eu havia falado no CAO: ((olha pra frente)) a gente foi recebido na Onu (.) teve palestra pra gente LÁ na Onu (.) então (.) havia um interesse de ministrarem pra gente e trocaram conhecimento /.../ ((olha para as mãos, segurando algo na altura do umbigo)) todos os oficiais da viagem ganharam ((mostra para todos)) é um souvenir: institucional né (.) mais a gente ganhou lá do: ((olhando o objeto)) departamento de estado /.../ ((mostra para todos)) /.../ aí fomos na polícia de Los Angeles (.) né (.) mesma coisa /.../ esse aqui (mostra um souvenir) eu comprei (.) lá eles vendem uma série /.../ essa calça aqui é de lá ((segurando a calça)) /.../e uma lanchonete lá (.) o melhor hambúrguer que eu já comi /.../ FEcha o computador aí gente (.) por favor (.) celular aí (.) bolso aí (.) se for uma emergência pode atender intendeu↑ Essa: Essa: regra aí não mudou não tá↑ (.)

2 A1 [capitão

3 P vamos fechar aí:

4 A1 [tem cadeira sobrando aqui pro nosso convidado alí

5 P () beleza (...) vou passar procês verem: então vocês hoje estão aqui: amanhã ((passa o objeto para um aluno)) (.) o major ((cita o nome)) por exemplo o major né (.) da turma acima da minha (.) foi mandado para ao Rio de Janeiro ((os alunos olham o objeto nas mãos do primeiro aluno)) tá representando a pm nos eventos /.../ tem o (.) ((cita o nome)) que era daqui (.) que cês conhecem /.../ tá no ((nome de país)) de novo (.) né↑

6 A2 uhum:

7 P no ((cita o nome de um país))

8 A3 uhum:

9 P com a ((cita um nome)) né (.) que também /.../ PRA VÁrios lugares aí: do mundo né (.) o pessoal (.) é mandado oficial daqui (.) o cara que era TENEnte foi mandado /.../ às vezes: o cara está aqui naquele a (.) de'a- alerta'vião ((alunos riem)) (.) tem mais isso pra vocês não

10 A3 TE:M↑

11 A4 tem

12 A5 na:da (.) hoje em dia tem mais não ((irônico))

13 P né ESSE ANO também vai ser o ano de uma grande melhoria pra vocês↓ qual vai ser↑

14 A6 o cinco por cento de aumento

15 A7 segundo ano né

16 P não (.) toMAra também né ((olhando pra A6)) MAIS conCREto (.) com: certeza: pra vocês: é o que↑ a promoção né ((movimento rápido de mão fechada de cima para baixo)) porque: na MInha época eu

lembro que: segundo ano eu quase não tinha aquele último tempo /.../ são cinco tempos de manha↑ são ((gagueja))

- 17 A8 [são quatro
18 P na minha época eram /.../

Aqui P insere o turno em 1, falando das perspectivas de progressão funcional. Nesse mesmo turno ele insere uma narrativa que serve para justificar as qualidades da carreira, ao mesmo tempo em que incentiva os alunos. No final desse mesmo turno ele muda o tópico para “chamar atenção”, focalizando regras de conduta. Em 2 A1 toma o turno, fazendo um chamamento formal, reconhecido pela escolha lexical “capitão”. P continua no seu foco de controlar a disciplina e desconsidera A1. Em 4, A2 muda o tópico para “oferecimento” mas também não recebe atenção. Em 5, P retorna ao tópico inicial abordado em 1, continuando até 9. Em 6 e 8, A2 e A3 demonstram cooperação e escuta. No final de 9, P muda o tópico para “práticas antigas” e os alunos percebem esse novo enquadre. Os turnos 10, 11 e 12 completam o turno 9, sem a participação de P. Essa liberdade permite uma ironia de A5 em 12. Em 13, P retoma o controle e insere o tópico “novidade na carreira”. A6 e A7 percebem esse novo enquadre e colaboram com P em 14 e 15. Em 16, P insere um subtópico que também é assimilado e correspondido em 17 por A8.

A2E4

Contexto: enquanto o professor está falando, um aluno levanta no fundo e vai para frente da sala.

- 1 P ((com uma folha nas mãos, percebe que o aluno levanta e caminha para frente; ignora, olhando para o texto que tem em mãos) Eh:: tem outra↑ detalhes aí ((o aluno que levantou está mexendo numa cafeteira em cima de uma das mesas na frente da sala))
2 A1 voluntária ((alguns alunos observam o aluno mexendo na cafeteira))
3 P voluntária↓ porque ela é voluntária↑ tem que ser voluntária
4 A2 ()
5 P Galera é afia:da ((rindo))
6 A3 ((riso))
7 P pode ser () ou↑ senão↑ tá ligada à vontade do ↑Cara

Aqui P ignora em 1 a ação do aluno que se levanta. A intenção de P parece ser manter o foco, não perder o contato visual e proximal e, então não perder o controle da interação. Há uma pequena participação de A1 em 2. Dessa participação e da observação da audiência, P insere o turno 5. Nesse turno há um elogio geral e direto. As escolhas lexicais “Galera”, “aí”, “afiada” e “cara”, aliadas ao sorriso de P, demonstram a predisposição dele para a informalidade nesse momento de instrução.

A2E5

Contexto: o professor está explicando o conteúdo e um aluno mexe na cafeteira.

- 1 P /.../ a tua finalidade era louVÁvel cheGÁ na hora né ((os alunos estão dispersos, conversando; o professor sobe o tom)) Mais POR INOBSERVÂNCIA DE UMA REGRA: ACONTECEU NÉ
- 2 A1 ()
- 3 P se eu perguntar aqui pra o:: ((olha uma lista em suas mãos)) ca-de-te ((cita um nome))- pra cadeti: ((cita um nome))
- 4 A2 uhm
- 5 P ((fala o nome da aluna)) qual é a diferença entre a ação e omissão PAra a teoria do crime↑
- 6 A2 bom: eh:: teoria eu não entendo muito bem que eu não sou formada em direito↓ mais quanto a ação e omissão
- 7 P [como policial vai
- 8 A2 eh: ação é quando eu faço né quando eu tenho uma conduta
- 9 P [rapidinho (.) você é operadora do diREItO
- 10 A2 não senhor
- 11 P [é (.) você é
- 12 A2 ah (.) operadora
- 13 P [é
- 14 A2 [e omissão
- 15 P VOCÊ É OPERADORA DOS DIREITOS HUMANOS↑
- 16 A2 também
- 17 P é (.) entendeu (.) você ((apontando para a aluna)) é ope↑-você não dá voz de prisão↑ você não tem que fundamentar sua prisão no código penal↑
- 18 A2 uhum:
- 19 P você não manda SOLTAR numa prisão ilegal↓ como tentente↑ como cadete↑ fala: Ô: não pode fazer isso não meu irmão (.) entendeu↑ você é operadora↓
- 20 A2 uhum
- 21 P então (.) você tem que↓ é (.) pode ((riso))

- 22 A2 então a ação é quando eu pratico né determinada conduta e a omissão quando eu Deixo de praticar aquilo que eu devia
- 23 P alguém tem mais alguma coisa aí: ((chama um nome))
- 24 A3 pronTO
- 25 A4 au ()
- 26 A6 IH::
- 27 A4 ()
- 28 P [faltou só um detalhe aí↓
- 29 A6 a omissão
- 30 P [que ela falou (.)
- 31 A6 [a omissão
- 32 P não (.) a omissão ela faLOU↑
- 33 A3 existe omissão própria e imprópria
- 34 P [o que que vai carac-deixar de fazer alguma coisa↑ (.) o que que caracteriza a omissão↑ (.)
deixar de fazer alguma coisa (.) essa coisa o que↑
- 35 A7 ser obrigatória
- 36 A8 ser obrigatória né↑
- 37 A2 eh ENTÃO quando deveria: por isso que eu disse
- 38 P [ah (.) falOu↑
- 39 A2 quando deveria
- 40 P [desculpa não percebi (.) na verdade essa ação ou omissão /.../ tem a omissão própria e a imprópria né
- 41 A3 é
- 42 P é importante a gente pontuar isso (.) que a própria que que é a imprópria (.) aí Ô:: ((chama outro nome)) qual a diferença /.../
- 42 A8 a própria /.../ de fazer
- 43 A9 [NÃO
- 44 A10 NÃO ()
- 45 P [QUAse↓ ((rindo)) mais chegou↑ perto
- 46 A12 A pró-na pró- a pró- a própria lei ela descreve /.../

Nesse excerto, a forma “se” condiciona a pausa preenchida em 3 (o::). Junto com a escolha lexical “cadete”, usada com entonação descendente, as formas sugerem aleatoriedade na escolha do interlocutor. Apesar disso, P direciona o turno para A2. A2 responde brevemente em 4, somente com o recurso linguístico “uhm” que nesse caso parece demonstrar pouco envolvimento. Mesmo assim se instala uma sequência de pergunta-resposta que prossegue até 23. Durante a sequência referida, P faz tomadas de turno de A2. Tais tomadas de turno parecem funcionar como uma importunação. Mas também podem ser vistas como

uma repetição com o intuito de compelir A2 a pensar no assunto, firmando seus conceitos a respeito do tema. Podem servir ainda como uma intimidação particular de P sobre A2. E essa intimidação pode ter um efeito geral na turma. A2 consegue resgatar a paridade com os interagentes somente em 37, quando enfim consegue demonstrar que já havia introduzido o conceito correto. Nesse momento P percebe o equívoco e se desculpa em 40. Em 24 há uma escolha lexical “pronto” usada especificamente no meio militar cujo significado é demonstrar que se está atento e disposto a cooperar. A3 usa essa forma, enfatizando a última sílaba, o que sugere melhor ainda aquela intenção. Em 23, P faz uma pergunta geral (uso do pronome indefinido alguém), mas depois especifica quem deve responder, citando um nome. Assim, além de oferecer o turno a outros participantes, P sugere o esgotamento do tópico em questão. Em 25, 26 e 27 os interlocutores A4 e A6 parecem desconfiar de A3. Isso é evidenciado pela pausa preenchida (Ih:). Em 28, P retoma o tópico inicial e prossegue com ele até 44. Em 44, P muda o tópico para avaliação. Nesse momento P parece estar descontraído. A entonação elevada da sílaba “QUA” aliada ao riso, junto com a expressão “mais” sinalizam para isso. A tentativa dele aqui parece ser a de corrigir de maneira branda, sem expor o aluno a constrangimento.

A2E6

Contexto: o professor continua explicando a matéria e faz uma pergunta a um aluno.

- 1 P Que que você vê de semelhante nos dois ((um aluno levanta no fundo da sala e caminha para frente)) alguém quer dar uma opinião↑
- 2 A1 omissão imprópria no caso seria a:: finalidade
- 3 P [é (.) imprópria a gente vai falar só da imprópria aqui
- 4 A1 a finalidade: tanto na ação a pessoa acaba: ela: visa uma finalidade (.) na omissão ela deixa de agir eh: o eh: querendo eh: visando o resultado né (.) visando que com aquela omissão dele aconteça algo↓
- 5 P [a FInalidade↓ a FInalidade↓ não é bem a finalidade não? está perto (.) está perto (.) porque você po:de agir se uma finalidade né e causar um resultado /.../ ((o professor continua falando; o aluno que levantou ainda está na frente, fazendo café)) que mais::: escolha dos meios ((um aluno levanta na frente e vai para o fundo da sala)) tu vai agir (.) vai escolher um meio de agir /.../ E pra finalista↓ teoria finalista↓ ((o aluno que está fazendo café caminha para o fundo da sala)) a finalista vai dar um desvalor na Ação /.../ ((passam alguns minutos)) botando em risco a vida de outro (.) entendeu (.) aí ((outro aluno se levanta e vai para o fundo da sala, permanecendo lá de pé)) ele vai ser punido é: por isso né (.) então↑ ele ↑tinha o que↑ uma dever de cuidado /.../ ((mais alguns minutos e outro aluno levanta e vai para o fundo, onde permanece de pé)) essa ação é um comportamento voltado para essa finalidade /.../ ((mais

alguns minutos)) eu já sei QUE que tu quer FaLAR ((outro aluno levanta e vai para o fundo da sala)) o que ele quer falar é o seguinte: PREsta atenção ó eu trouxe como exemplo aí /.../ ((mais um minuto e o aluno que preparou a cafeteira vai para a frente da sala)) e o dolo eventual gente↑ ((os alunos dizem: ASSUME O RISCO)) assumiu o risco↓ que que é a culpa consciente↑

- 6 A ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 7 P pro:: ((silêncio)) a culpa consciente o cara sabe /.../ se↑
- 8 A ((vários alunos falando))
- 9 P CALMA GENTE CALMA ((o aluno da cafeteira volta para o seu lugar)) aí (.) você certo↑ está vindo com sua viaTura vê uma caminhão de DEZ TONELADAS /.../ então você está falando em /.../ ((uma aluno levanta e vem até a mesa da cafeteira, passando por trás do professor))
- 10 A ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
- 11 P PRA ele↑ crime de trânsito
- 12 A alunos falam ao mesmo tempo
- 13 P CALMA CALMA gente (.) um de cada vez (.) Ó lembra? estou falando aqui:: o oficial tem que saber se colocar ((um aluno que estava em pé no fundo da sala vai até a frente, na mesa do café)) não adianta ficarem DEZ falando que aí ninguém vai saber () ((o aluno que preparou o café vai até á frente)) CERTO↑ ((outro aluno que estava no fundo vai até à frente)) vamo lá ((olhando para a mesa do café)) quem acha que é O:
- 14 A2 ()
- 15 P hoje
- 16 A2 () ((outro aluno do fundo vai para frente))
- 17 P () quem acha que ele está errado↑ que não é crime de trânsito↑ ((mais dois alunos saem do fundo e vão até a frente, um deles passando por trás do professor)) alguém acha que ele está errado↑
- 18 A3 ()
- 19 P PS:::IU
- 20 A5 silêncio AE
- 21 P ((olha para os alunos no café)) Ah:
- 22 A3 () culpa consciente ()
- 23 P [ae: a: a: bagunça tem que ser organizada (.) entendeu (.) bebeu ali:: ((rindo)) ((os alunos saem do café, ficando só um)) um só aqui ((olha para o aluno que está no café)) CALMA AÍ que a aula agora virou festa (.) vou suspender o café↑ (.) Ó ((mãos cruzando o ar)) SENTA aí gen:te (.) senta aí:
- 24 A6 professor
- 25 P pode entrar ((sinalizando como a mão))
- 26 A6 professor você aceita↑
- 27 P quero não (.) brigado↓ CALMA AÍ CALMA ((mão espalmada para os alunos))
- 28 A8 um de cada vez ((o aluno que entrou na sala caminha até o professor, que assina algo)) SENTA ae gen:te (.) senta ae: senta ae
- 29 A9 capiTÃO ()
- 30 A10 tem que ter o garçom de dia
- 31 P quem que é o garçom de dia aí (riso) senta aí
- 32 A11 () mais respeito

- 33 P Senta ae: senão vou cancelar o café↑
- 34 A12 ÔPA
- 35 P militarismo é cruel ((alunos em silêncio)) o BOM de você ser militar é que se você reg-você – comandante num TÁ subcomandante num TÁ tu tá LÁ assumindo o comando (.) que o tenente um dia: um dia vai acontecer o-a tipo hoje (.) você é o de dia (.) quem comanda o quartel é você (.) né CAra (.) militarismo né brincadeira (.) você vai falar↑ né vai ter que acontecer se não acontecer (.) o cara se enrola MUIto entendeu É PESADO (.) a legislação é pesada (.) é bom que facilita a administração↓ entende↑ facilita (.) é fácil você administrar (.) com essa legislação é fácil né /.../
- 36 P agora deixa ele faLAR (.) fala’í ((diz o nome do aluno)) você acha que é /.../
- 37 A13 é dolo eventual /.../

O turno 5 desse excerto demonstra a concentração de P ao continuar a explicação sem se importar com as ações de alguns interlocutores (que ficam de pé e andam pela sala). Entretanto, pode significar também uma tentativa de manter o foco dos demais interlocutores, pois nesse mesmo turno há vários termos com entonação ascendente que poderiam servir para essa manutenção. Além desse recurso, P mantém o olhar pulando entre alguns interlocutores, o que faz com que eles tenham que corresponder. Isso pode explicar porque alguns ficam sentados enquanto outros levantam. Ainda nesse turno é possível verificar que vários alunos se levantam e se dirigem ao fundo da sala, permanecendo em pé. Trata-se de uma opção para aqueles que sentem sono durante a aula. Nesse caso eles podem, na verdade devem, ir para o fundo. Essa é a única opção já que não podem abandonar aula sem motivo justificado. Além disso, dormir na cadeira em aula pode gerar uma punição de acordo com o regulamento interno da escola. Por isso, os interagentes preferem ir para o fundo. Talvez por causa disso haja uma cafeteira na sala (admitindo-se que o café é estimulante). Talvez por isso também P não tenha se importado, a princípio, com a movimentação em sala. O fato de P ter estudado ali, talvez o tenha feito ser maleável. Entretanto, como pode se visto no início do turno 9, P percebe o excesso de movimento e faz um primeiro aviso. Em 13 ele adverte novamente, mas dessa vez, ele relembra formalmente aos interlocutores algumas regras de conduta para os oficiais. Em 19 P sinaliza sua intenção verbalmente com “psiu”. Esse operador verbal indica pedido de silêncio. Com a pausa preenchida esse operador ganha ainda mais força de persuasão. Em 22 P tenta retomar o conteúdo do tópico principal. Em 23, P adverte novamente sobre organização, mas dessa vez ele muda o estilo para informal. Entretanto, embora use esse estilo, ele o usa no mesmo tópico também para fazer uma ameaça (suspender o café). Em 24 e 25, P suspende o tópico para atender um interlocutor pessoalmente. Em 26 A6, oferece café a P, que recusa. E no final de 27, P aumenta a ênfase na advertência sobre a

disciplina em sala. Em 28, A8 se solidariza com P e também adverte os co-interlocutores. Em 29, A9 usa a escolha lexical “capitão” com ênfase na última sílaba, com o intuito de ser ouvido e atendido rapidamente. Em 30, 31 e 32, A11, P e A10 brincam a respeito de um possível cargo de garçom na sala. Em 33 P adverte e ameaça novamente. Em 34, A12 entende o recado e se expressa verbalmente constrangido “OPA”. Em 35 P retoma a assimetria e então faz comentários sobre a especificidade militar, pesando prós e contras. E termina a sequência passando o turno.

A2E7

Contexto: ao explicar um assunto, o professor comenta sobre um livro que está lendo.

- 1 P /.../ aGOra não é REgra (.) tem gente que consegue ganhar(.) tem gente que não Mais o STJ reiteradamen- no livro que eu tô lendo↓ em trouxe pra vocês aqui verem ((caminhando até a bolsa onde o livro está)) não sei (.) lançaram (.) eu tenho () no final do’ano passado(.) lançaram esse d-início desse ano- lançaram esse livro no final do ano passado (.) em setembro aí Ó é um juiz (.) eh: ((diz o nome e mostra o livro)) /.../ ((passa o livro para um aluno ver))
- 2 A1 quanto é que foi↑
- 3 P CENto ih:: quarenta três::
- 4 A2 ((assovia))
- 5 A1 deixa pra quando () ((todos riem)) ((alguns comentam baixo))
- 6 A3 Professor↑ Professor↑
- 7 P fala’í (.) fala’í /.../ que que tu í fãLAR aí↑
- 8 a3 ()
- 9 P ENTÃO vamo lá aí (.) voltando aí (.)
- 10 A3 professor (.) tem uma: tem uma: ()
- 11 P [é o que
- 12 A3 até abri o computador pra abri: aqui: pra pesquisar↑ aqui- que eu tinha visto:
- 13 A4 [tá errado né ((rindo))
- 14 P já se justificou logo ((rindo))
- 15 A3 eh: no caso de Belo Horizonte (.) 2008 (.) o tribunal de justiça eh: tinha de () e colocou /.../
- 16 P AH tambÉM ah muito comum /.../ ((sinaliza com a mão para o aluno continuar))
- 17 A3 excesso de velocidade /.../
- 18 P então (.)
- 19 A3 ()tucionalmente↓
- 20 P [[QUANdo eu falei
- 21 A3 [[()

22 P quando eu falei do livro /.../

Nesse excerto P comenta sobre um livro seu e A1 faz uma pergunta, mudando o tópico. P responde a pergunta em 3, mas nessa resposta há pausas preenchidas que dramatizam a fala. Em 4, A2 usa um marcador paralinguístico (assovio) para indicar surpresa. O turno de A1 em 5 também sugere desagrado e espanto com o valor do livro. Em 6, A3 repete a forma verbal “professor” para chamar atenção de P. P cede o turno de modo informal em 7 e em 9. Em 10 A3 assume o turno. Em 11 P também retoma o turno brevemente e logo o cede. Em 12, A3 insere um subtópico (uso de computador em sala), o qual A4 denuncia em 13. Em 14, P toma como banal uma situação que a princípio feria uma regra. O riso aqui serve como abrandamento de postura e demonstração da relação de confiança. De 15 até o final, há a progressão do tópico conteúdo da disciplina.

6 CONCLUSÃO

Ao fim deste trabalho é possível apresentar as pistas de contextualização que são específicas do contexto de instrução na PMDF.

A postura militar, por exemplo, sinaliza os propósitos comunicativos, principalmente do professor. Quando este utiliza uma postura corporal mais próxima da marcialidade, está revestindo sua comunicação (uma ordem, por exemplo) com a força da persuasão e, dessa forma, controlando a interação. A postura do aluno, quando próxima da marcialidade, normalmente indica que ele está de acordo com as regras estabelecidas. Mas pode significar também que ele está fechado para a comunicação, o que pode influenciar o aprendizado.

Nesse propósito de controlar a interação em sala de aula, destaca-se também o olhar. Por diversas vezes ele foi usado pelo professor para assegurar que os alunos mantivessem o foco nele. Mais do que isso, o olhar foi percebido como um instrumento de manutenção da disciplina. Dentro do contexto policial militar, o olhar focado pode funcionar como um índice de intimidação de quem está numa posição inferior (o aluno), fazendo com que este corrija posturas, faça uma participação ou mesmo deixe de fazê-la. Nesse caso, tende a favorecer o processo instrucional por minimizar a desatenção e a desconcentração.

Além do olhar, há o distanciamento entre os interagentes. A própria estrutura policial militar, baseada na hierarquia, estipula um distanciamento institucional entre os interagentes. Esse distanciamento é reforçado pelo aspecto físico da sala onde ocorrem as instruções. Nela há um tablado onde o professor anda, e as cadeiras estão dispostas em fileiras.

O distanciamento nesse contexto de instrução é reforçado também através do uso de seleções lexicais específicas desse contexto: “senhor”, “capitão”, “cadete” e “xerife”. Tais escolhas, além de servir como formas de chamamento, funcionam como índice de formalidade do contexto policial militar.

A escolha “senhor”, por exemplo, está associada a sinais de submissão e obediência do subordinado para como o superior. O uso dela é uma exigência regulamentar. Quando esta escolha está associada à entonação, altera-se a interpretação. Usada pelo aluno com uma entonação mais alta, essa escolha pode ser interpretada como um bloqueio frente ao professor. Esse bloqueio pode ser entendido como uma auto-afirmação, uma demonstração de respeito aliado a um enfrentamento de face pacífico, subserviente quanto à disciplina militar mas firme quanto à postura pessoal de preservação. Com a entonação mais elevada ainda, pode ser visto

também como uma auto-proteção, uma resistência à uma possível opressão por parte do professor que fosse baseada em aspectos da disciplina militar.

A escolha lexical “capitão” revela, por parte dos alunos, respeito e atenção para com o superior professor. Mas também pode ser usada quando o aluno quer chamar a atenção o mais rápido possível do professor ou quando quer solicitar a pronta resposta do superior. A entonação forte na sílaba final é produtiva nesse caso. Existe ainda a possibilidade de que essa escolha seja utilizada por um aluno somente com o intuito “esperto” de avisar aos interagentes a presença ou a chegada desse oficial, evitando que todos sejam chamados à atenção.

A seleção lexical “cadete” é usada para se auto-referenciar em situações de rotina militar que exigem apresentações formais do aluno diante do instrutor ou de superior. Pode ser usada pelo superior quando este quer sugerir que o aluno-oficial é iniciante e que, portanto, ainda está meio sem rumo na instituição, caso em que a subordinação e obediência deste devem ser ainda mais elevadas e sua experiência anterior, subvalorada. Essa escolha lexical sinaliza também uma chamada ou um pedido de atenção, quando está associada a gestos. Ela ocorre quando um aluno quer inserir, tomar um turno ou mesmo sair do contexto de instrução. A forma específica para isso é levantar o braço, pedir licença, dizer o posto e o nome daquele com quem se quer falar, e por último, dizer “cadete” seguido do nome. Essa é uma forma mais ritualizada, que pode aparecer simplificada pelos alunos em: posto daquele que ouve seguido de “cadete” e nome do que fala.

A seleção “xerife” aciona resposta imediata dos alunos que estão nessa posição, funcionando como um mecanismo de disparo em que, ao ouvi-lo, o aluno se volta imediatamente para o instrutor.

A escolha “pronto” significa, nesse contexto, uma disposição de ânimo imediata. É utilizada pelo subordinado quando responde ao superior. Mas ela é produtiva também nas verificações de comunicação, quando se quer saber se o outro está em condições de interagir.

A escolha lexical “permissão” sinaliza um pedido, seja um para falar, seja para se deslocar, ou mesmo para sair da sala. É usado pelos alunos e, ao invés de ser percebido como uma sinal de polidez e de ordem, é visto como um sinal de rebaixamento e como um elemento linguístico que atrapalha a fluidez da comunicação em sala de aula.

Além da postura, do olhar, da distância e das escolhas lexicais, os gestos também são importantes no contexto pesquisado. A encenação realizada pelo professor em alguns momentos foi útil na elucidação e na explanação de conteúdos, auxiliando assim o processo de instrução. A continência, por outro lado, é um cumprimento militar, executado através de uma sequência de gestos ou de gestos e expressões linguísticas. O segundo caso é observado

em sala de aula no início, no fim ou em ambos os momentos. Ela é realizada para que um aluno - o responsável pela turma - coloque os colegas em formação militar e os apresente para o instrutor. Assim, esse aluno fica de frente para o oficial, de pés juntos, leva a mão espalmada até a sua têmpora, comunica a apresentação (dizendo se há faltas ou algum problema com a turma) e baixa a mão. Feita dessa forma, a continência sinaliza para o instrutor que os alunos estão prontos para o início da aula. Ela é também um elemento de disciplina, deixando os alunos em silêncio enquanto o professor entra em sala. O elemento verbal inicial ligado a ela “com licença,” mais o posto do oficial instrutor confirma a submissão do que se apresenta perante o apresentado. Isolados, tais elementos não teriam coerência. Mas em conjunto, como ocorrem, constroem significados específicos para os policiais militares, que funcionam dentro e fora do contexto de instrução policial.

Normalmente, a continência é percebida por eles como uma obrigação desnecessária, embora tenha previsão regulamentar. Assim, é um gesto que, salvo algumas exceções entre os policiais mais ligados aos valores e à história militar, é visto mais como uma atitude de servidão do que como um cumprimento, já que a obrigação parte de quem está em posição inferior para quem está acima.

Os elementos verbais e não verbais revelados na interação em sala de aula entre policiais militares revelam, portanto, as posições sociais dos sujeitos envolvidos na interação. São posições de comando e de subordinação, de superior e de subordinado, de instrutor e de aluno, que revelam também as dimensões das relações de poder entre eles. A observação de uma pista contextualizada neste contexto instrucional específico demonstra, ainda que superficialmente, como essas relações de poder, podem ser e são mediadas pela linguagem.

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- BASTOS, Liliana Cabral. Estórias, vida cotidiana e identidade – uma introdução ao estudo da narrativa. In: COULTHARD, Carmen Rosa Caldas; CABRAL, Leonor Scliar. (Orgs.). *Desvendando Discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- CORONA, Márcia Del. *Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais*. In: LODER, Leticia Loder; JUNG, Neiva Maria. (Orgs.). *Análises de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- COULTHARD, Carmen Rosa Caldas; CABRAL, Leonor Scliar. (Orgs.). *Desvendando Discursos: conceitos básicos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- CERQUEIRA, Homero de Giorge. *A Disciplina Militar em Sala de Aula: a relação pedagógica em uma instituição formadora de oficiais da Polícia Militar de São Paulo*. 2006. 199 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo.
- CUNHA, Mônica Laboissière e. *O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade*. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas Faces da Linguagem*. Brasília. ed. Universidade de Brasília. 1996.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FRANÇA, Nilcéia Albuquerque. *Marcadores de interação em narrativas orais e escritas*. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas Faces da Linguagem*. Brasília. ed. Universidade de Brasília. 1996.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. *Simetria e assimetria em textos conversacionais*. In: MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas Faces da Linguagem*. Brasília. ed. Universidade de Brasília. 1996.
- GOFFMAN, Erving. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- GOMAN, Carol Kinsey. *A Vantagem não Verbal: segredos e ciência da linguagem corporal no trabalho*. Tradução de Denise Jardim Duarte. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- GUMPERZ, John J. *Convenções de Contextualização*. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2 ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A Inter-ação pela Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, Elcira Maria Rodrigues de. *O Emprego das Noções de Enquadre e 'Footing' em uma interação de Tribunal do Júri*. In: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da (Orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Plano Editora, 2003.

- LODER, Leticia Loder; JUNG, Neiva Maria. (Orgs). *Análises de Fala-em-Interação Institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- MAGALHÃES, Izabel. (Org.). *As múltiplas Faces da Linguagem*. Brasília. ed. Universidade de Brasília. 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.) *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras editora, 1999. OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas*. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 191 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.
- _____. *Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2005, 281p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
- OLIVEIRA, Cibele Brandão de. *Contribuições teórico-metodológicas para análises da interação verbal*. In: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da (Orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.
- PEREIRA, Débora Maria Russianoetal. NBR 14724: trabalhos acadêmicos – apresentação. Florianópolis; Araranguá, 2011. 73 slides, color. Acompanha texto. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/TrabalhoAcademico.pdf>. Acesso em: 30.11.2012.
- PEREIRA, Rodrigo Albuquerque. *O Processamento de Pistas de Contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português*. Brasília, 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB), Brasília.
- PMDF. *Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar do Distrito Federal*. Lei N 7.475, de 13 de maio de 1986. Disponível em: http://www.pmdf.df.gov.br/legislação/estatuto_pmdf.html. Acesso em 30.11.2012.
- PRETI, Dino. (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.
- RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 9. ed. Petrópolis: Vozes. 1985. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.
- SANTOS, Izequias Estevam dos. *Métodos e técnicas de pesquisa científica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Recife: Bagaço, 2005.

SILVA, Denize Elena Garcia da; LEAL, Maria Christina Diniz; PACHECO, Marta Carvalho de Noronha (Orgs.). *Discurso em questão: representação, gênero, identidade, discriminação*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sócio-linguística*. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da (Orgs.). *Práticas de Análise do Discurso*. Brasília: Plano Editora, 2003.