

ESTUDO DA LÍNGUA FALADA
E
AULA DE LÍNGUA MATERNA:
uma abordagem processual da interação professor/alunos

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Maria de Lourdes Meirelles Matencio

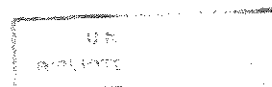
ESTUDO DA LÍNGUA FALADA
E
AULA DE LÍNGUA MATERNA:
uma abordagem processual da interação professor/alunos

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada
do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada
na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna

Orientadora: Profª Drª Angela Kleiman

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
1999

15765



UNIDADE	BC
N.º GRUPO:	1.001.000
V.	Ex.
TOMBO BC	38168
PROC.	229/99
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	23/04/99
N.º CPD	

CM-00125874-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

M416e **Matencio, Maria de Lourdes Meirelles**
Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos/Maria de Lourdes Meirelles Matencio. — Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Angela Kleiman
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Kleiman, Angela.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da linguagem. III. Título.

meus agradecimentos:

à Angela, orientadora precisa, que sempre respeitou meu ritmo de produção;

a Michel Dabène, pela calorosa acolhida e por acreditar em meu projeto;

às professoras acompanhadas e a seus alunos, que viabilizaram este trabalho;

às amigas Jane e Juliana, interlocutoras argutas e sempre presentes;

à CAPES e ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

Este exemplar é a redação final da tese

defendida por MARIA DE LOURDES

MEIRELLES MARINHO

e aprovada pela Comissão Julgadora em

31/03/99.

Des. ANGELA DEL CARMEN BUSTOS R. DE KLEIMAN

Para Tullio e Carol

Prof^a. Dr^a. Angela Kleiman

Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado

Prof^a. Dr^a. Marilda do Couto Cavalcanti

Prof^a. Dr^a. Clélia Cândida Jubran

Campinas, 31 de março de 1999.

RESUMO

Este trabalho apresenta um modelo para a análise da aula de língua materna, considerada como um gênero discursivo típico do discurso didático. Parto de uma perspectiva transdisciplinar, que inclui a revisão das contribuições de estudos que tratam de diferentes formas de interação oral, para investigar as relações de articulação e de hierarquização das unidades constituintes de uma aula, suas particularidades e funções. Considerando as complexas relações institucionais entre a delimitação científica do objeto dos estudos da linguagem e a constituição da disciplina escolar, o modelo permite que se investigue como essas restrições se manifestam na interação em sala de aula, sugerindo alternativas para o exame sistemático da organização da aula. O objetivo é apresentar instrumentos de análise que venham a contribuir teórica e metodologicamente para a investigação desse gênero e de suas atualizações em diferentes eventos de interação.

Palavras-chave: Língua Portuguesa – Estudo e ensino. Línguas – Estudo e ensino.

SUMÁRIO

<i>APRESENTAÇÃO.....</i>	<i>09</i>
<i>CAPÍTULO 01</i>	
<i>Os estudos sobre o ensino de português.....</i>	<i>18</i>
<i>CAPÍTULO 02</i>	
<i>As interações em língua materna: objeto de estudo e de ensino.....</i>	<i>35</i>
<i>CAPÍTULO 03</i>	
<i>Por uma tipologia da interação em sala de aula.....</i>	<i>61</i>
<i>CAPÍTULO 04</i>	
<i>Unidades analíticas da aula.....</i>	<i>81</i>
<i>CAPÍTULO 05</i>	
<i>Análise e representação tipológica das operações didático-discursivas.....</i>	<i>112</i>
<i>CAPÍTULO 06</i>	
<i>A construção do tópico na análise da aula.....</i>	<i>134</i>
<i>CAPÍTULO 07</i>	
<i>A formulação textual e o gerenciamento na aula.....</i>	<i>145</i>
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	<i>167</i>
<i>ANEXO 01</i>	
<i>Transcrição das seqüências analisadas quantitativamente</i>	<i>172</i>
<i>ANEXO 02</i>	
<i>Grade de microanálise.....</i>	<i>180</i>
<i>ANEXO 03</i>	
<i>Tabelas resumidas de microanálise quantitativa</i>	<i>200</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>202</i>
<i>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</i>	<i>212</i>

APRESENTAÇÃO

1 O TEMA DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO E REDEFINIÇÃO

A motivação original para a elaboração deste trabalho — já presente na aluna do curso de graduação que pretendia desvendar o percurso que vai da formação do professor de Português à sua prática em sala de aula — foi a de investigar as ações didático-discursivas realizadas na aula de língua materna.

Durante a elaboração do projeto de pesquisa, assim como acompanhando as novas descobertas suscitadas pelos levantamentos e estudos bibliográficos iniciais, as dificuldades e prazeres dos primeiros registros de aulas, das primeiras reflexões sobre os dados, que iam, enfim, sendo analisados, meu objetivo geral era investigar e sistematizar — através de estudo etnográfico comparativo da interação (verbal) em aulas de língua materna registradas em dois países, Brasil e França — alguns pontos que havia priorizado em pesquisas anteriores. Devo ressaltar que me interessava estudar particularmente os efeitos da formação teórica para a prática de ensino (Matencio 1990, 1991, 1994a,b), as atribuições, pela instituição, de lugares e papéis aos professores e alunos (Matencio, 1994a), a organização da aula e o contexto construído para a aprendizagem (Matencio, 1994a). Como objetivo específico, pretendia verificar as regularidades e oscilações encontradas nas aulas de língua materna registradas.

O estudo exploratório desenvolvido nas primeiras etapas da pesquisa — entre 1994 e 1995 (cf. Matencio, 1996a,b, 1997) — foi o bastante para que percebesse tanto a pertinência da análise baseada nos aspectos a que me referi anteriormente como sua insuficiência. Em outras palavras, tendo em vista a especificidade de uma aula de língua materna, confirmei a viabilidade de comparar os dados obtidos com base nas dimensões que havia arrolado, mas, pelo mesmo motivo, identifiquei a necessidade de que fosse proposta uma tipologia para a interação em situação didática.

Verificada essa necessidade, optei por reorientar a pesquisa, exatamente com o objetivo de produzir um modelo que ordenasse os dados obtidos em interações em sala de aula de um ponto de vista teórico-metodológico e, conseqüentemente, analítico, através do qual pudessem ser trabalhadas as múltiplas dimensões de uma aula (de língua materna) — um gênero discursivo com características (didáticas) particulares —, o que me levou a considerar a metodologia de análise como tema da pesquisa que ora apresento.

2 A HISTÓRIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA ANALÍTICA

2.1 Os objetivos da pesquisa

Como o objetivo do presente trabalho é apresentar um modelo para o estudo da aula, é preciso definir as propriedades e a abrangência dos instrumentos propostos para a análise.

Em termos descritivos, o modelo deve, primeiramente, delimitar a especificidade da aula: deve ser aplicável a todas as formas textuais desse gênero, além de viabilizar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas particularidades e funções; enfim, deve propor tanto a análise sistemática da dimensão didática de uma aula como a de sua dimensão discursiva.

As unidades analíticas sugeridas pelo modelo devem permitir a delimitação das particularidades do gênero e abranger sua atualização em diferentes eventos de interação, sendo capaz de delimitar as ações didático-discursivas realizadas em sala de aula e sua função para a interação. Assim, para que sejam identificados os elementos que determinam a especificidade de uma aula em relação a outros gêneros orais, as contribuições de estudos sobre as diferentes formas interação devem ser consideradas.

O modelo deve dar conta também de explicar as dimensões que ultrapassam os limites funcionais e estruturais de uma aula. Em outras palavras, deve não apenas descrever as relações hierárquicas e funcionais estabelecidas institucionalmente entre os interlocutores — seus lugares e papéis —, como também explicar os deslocamentos que os sujeitos podem vir a operar nessas circunstâncias. Por outro lado, além de descrever as restrições oriundas dos discursos engendrados na produção de conhecimentos sobre o objeto de estudo (e de ensino) e em sua delimitação — ou seja, as múltiplas relações institucionais entre a delimitação científica do objeto dos estudos da linguagem e a disciplina escolar —, o modelo deve explicar como essas restrições se manifestam na interação.

Enfim, o modelo proposto deve contribuir teórica e metodologicamente para a investigação da interação didática na aula de língua materna, apresentando instrumentos de análise para o estudo da aula em contextos culturais diversificados, como é o caso em países diferentes e também no próprio Brasil, dada a diversidade cultural de nossa nação.

2.2 O *corpus* e a seleção dos dados a serem analisados neste trabalho

Como já disse anteriormente, a pesquisa foi viabilizada pela adoção de um *corpus* constituído de textos e de interações em sala de aula de dois países diferentes — Brasil e França.

A opção pela França deveu-se a diferentes razões. Inicialmente, não se pode omitir que o sistema escolar brasileiro fundamenta-se historicamente na tradição escolar francesa. No ensino de língua materna, esse vínculo é perceptível, por exemplo, na convivência conflituosa de abordagens originárias da gramática normativa tradicional e daquelas baseadas em estudos do texto.

Não se pode tampouco desprezar a influência sobre a pesquisa brasileira concernente à linguagem de trabalhos e reflexões desenvolvidas naquele país. O

intercâmbio entre pesquisadores filiados à Análise de Discursos¹, em plena expansão no Brasil, é um dos exemplos mais recentes do fenômeno.

Finalmente, no que se refere à pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de língua materna especificamente, o contexto diferenciado de instauração da Lingüística Aplicada nos dois países e o crescimento da Didática de Línguas na França fornecem elementos de interesse para a análise da interação em sala de aula, assim como para a reflexão sobre formação de professores, condições de produção do discurso didático e prática de ensino².

2.2.1 Os registros em sala de aula

Os primeiros registros de aulas foram feitos na França, em uma escola do subúrbio de Grenoble, cujos alunos têm origem cultural bastante diversificada. Essa escola é considerada, pelo governo francês, como pertencente a uma "Zone d'éducation prioritaire" (ZEP), por causa de sua localização em uma região dita de estabilidade frágil, possuindo, por isso, investimentos especiais.

Embora o imóvel no qual a escola se encontrava fosse novo e possuísse instalações adaptadas a vários tipos de atividades escolares (sala de música, sala de

¹ Maingueneau (1995) discute a multiplicidade de abordagens e de domínios de interesse no que se tem chamado habitualmente de Análise de Discursos, como resultado, de um lado, do processo de intercâmbio entre pesquisadores de áreas conexas e de diferentes países e, de outro, do estatuto do discurso, que impulsiona pesquisas que articulam a linguagem e as demais ordens da realidade.

² A esse respeito, vale ressaltar que, apesar de a subárea da Lingüística Aplicada concernente ao ensino/aprendizagem de línguas no Brasil e a área da Didática do Francês Língua Materna na França poderem ser comparadas atualmente — e em relação a uma perspectiva internacional —, pelos interesses similares quanto à leitura e à escrita, ou mesmo à formação e à prática em sala de aula, sua constituição deu-se de forma diferenciada em cada país. Ilustra essa afirmação o fato de que, embora a expansão da Lingüística Aplicada na França tenha antecedido a brasileira, a disciplina foi, durante os últimos anos, rejeitada pelos pesquisadores, que apenas em 1996 filiaram-se novamente à AILA. Assim, desde os anos oitenta é a *Didactique du Français Langue Maternelle* que se tem incumbido dos estudos sobre o ensino/aprendizagem.

video, biblioteca, quadras de esporte, cantina), seu terreno pertencia à prefeitura local e, por essa razão, estava sendo construído um novo imóvel em um terreno ao lado.

Nessa escola foram registradas vinte cinco aulas. Dezenove aulas foram registradas em uma turma de quinta série (*sixième*, na escola francesa³) — com alunos de faixa etária entre 11/12 anos —, de uma professora com aproximadamente 20 anos de carreira (doravante, J.), que desenvolve, com um grupo de professores da mesma escola, pesquisa em sala de aula⁴. As aulas acompanhadas nessa quinta série tratavam de conteúdos variados, ligados à leitura, produção de textos e gramática.

As seis aulas restantes, ministradas em uma turma de sétima série (*quatrième*) por uma professora recém-formada (doravante, MC), também envolvida em pesquisa, priorizaram atividades de leitura.

Os registros realizados na França foram feitos com um câmara fixa na parte da frente da sala de aula e com um pequeno gravador com microfone "gravata" mantido pela professora. Foi realizado, também, um diário de observação das aulas registradas, elaborado após cada aula, enquanto a fita de gravação era revista. Por esse método, registrei informações gerais de cada aula (conteúdo, organização das atividades e comentários individuais sobre possíveis pontos de interesse para a análise).

Durante o período de coleta de registros foram gravadas duas conversas com a professora J.; a primeira delas focalizou o programa de Francês para o colégio como um todo, e data do início da coleta em sala de aula, originando-se de questões presentes no diário de observações; já a segunda teve como base um bate-papo que eu havia registrado com os alunos acompanhados, o que possibilitou que eu obtivesse tivesse acesso a concepções da professora e dos alunos sobre a prática cotidiana em sala de aula.

³ Essa turma de quinta série foi a única, das três turmas da professora em questão, a aceitar a presença de uma pesquisadora em sala de aula.

⁴ Essa foi uma das razões pelas quais a professora solicitou que algumas das gravações que fiz fossem doadas ao acervo da escola.

Após a análise de duas aulas de cada professora, foi gravada, ainda, uma conversa com cada uma, com o objetivo de contrastar minha análise às impressões das professoras sobre suas aulas⁵.

Os registros de aulas de Português como língua materna são constituídos de 12 aulas para o primeiro grau, todas elas com professoras que haviam se formado há aproximadamente oito anos.

Quatro aulas foram registradas em turma de sétima série do período vespertino, com alunos na faixa etária entre 13/14 anos, em uma escola pública da região central de Belo Horizonte; essas aulas foram ministradas por V., que cursava, na época, faculdade de Direito. Em suas aulas, V. abordou principalmente a leitura, mas tocou também em questões gramaticais.

As demais aulas foram registradas em uma escola particular de Campinas; cinco aulas foram ministradas por E., professora que procura participar constantemente de cursos de atualização profissional; duas aulas ocorreram em turma de oitava série e três em turma de sétima série, ambas com alunos dentro da faixa etária esperada. Três aulas foram registradas em turma de sexta série, também com alunos dentro da faixa etária padrão para essa série, e foram ministradas por M., que na época acabava seu mestrado em Linguística. Em suas aulas, E. e M. privilegiaram as práticas de leitura e produção de textos, mas tocaram também em questões gramaticais.

As duas escolas em que foram registradas as aulas no Brasil possuem instalações similares: imóvel novo, sala de vídeo, biblioteca, quadra de esporte, cantina.

A coleta de dados no Brasil restringiu-se à gravação em áudio das aulas, porque a diretoria das escolas não aceitou a gravação em vídeo, com o gravador sobre a mesa da professora. Foi elaborado, também, o diário de observação das aulas registradas.

Uma vez que a primeira etapa da pesquisa levou-me à redirecioná-la, o que reduziu meu interesse propriamente etnográfico na análise, as conversas com as professoras envolvidas davam-se imediatamente antes ou depois de cada aula, apenas

⁵ Elaborei, ainda, um questionário, sobre a história de vida e de aprendizagem dos alunos das professoras acompanhadas, que seria aplicado após a análise inicial das aulas registradas. A reorientação da pesquisa, entretanto, levou-me a abandonar a idéia de utilizá-lo.

para que elas procurassem esclarecer suas intenções na abordagem do conteúdo valorizado na aula.

2.2.2 Os dados selecionados para a análise

Para as análises apresentadas neste trabalho, são utilizados dados de quatro aulas⁶, duas de Francês como língua materna e duas de Português como língua materna.

As duas primeiras aulas foram ministradas por J. e organizaram-se em torno de um exercício proposto pela professora. O objetivo foi verificar os recursos gráficos utilizados para indicar o discurso direto. Essas aulas basearam-se no capítulo seis do livro *Tistou, les pouces verts* (*Tistu, o menino do dedo verde*, de M. Druon), que os alunos já haviam discutido. Vale acrescentar que, embora os alunos não possuissem o livro solicitado pela professora como leitura do bimestre, a biblioteca da escola havia fornecido exemplares para todos eles.

A atividade resultava de uma primeira análise de redações dos alunos, em que estes deveriam recorrer ao discurso direto. A previsão era de que, após a aula, os alunos pudessem reestruturar suas redações utilizando como referência as conclusões a que chegaram sobre o discurso direto. Embora tenha baseado a análise no original em francês, optei por apresentar também a tradução da aula (como será possível verificar a partir do capítulo 03).

As outras duas aulas, ministradas por V., organizaram-se por meio de um debate entre os alunos. Essa atividade baseou-se, principalmente, no livro *O cavaleiro da Távola Redonda* (de T. Malory, com adaptação em português por A. M. Machado). Como boa parte dos alunos não possuía o livro solicitado pela professora como leitura do bimestre, e a biblioteca da escola não possuía exemplares para todos, alguns deles

⁶ Como ocorre com grande frequência, essas aulas de Português e de Francês foram conjugadas, sem que houvesse qualquer intervalo entre elas. Por essa razão, sempre irei me referir à aula de Português ou à aula de Francês.

havia recorrido a bibliotecas públicas e encontrado outras versões, outros haviam assistido ao filme *Excalibur*, sugerido pela professora como uma maneira de viabilizar seu acesso à história.

A proposta das aulas era a realização de um seminário com perguntas produzidas pelos alunos, para que fossem discutidas questões gerais referentes ao livro/filme sobre a lenda do rei Artur. No dia anterior, os alunos haviam trabalhado em grupos, sob orientação da professora, com o objetivo de elaborar as perguntas, baseando-se na diretriz de que não deveriam elaborar questões óbvias em relação ao texto.

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, a seleção das aulas cujos trechos irão ilustrar o modelo analítico a ser proposto seguiu apenas duas restrições. A primeira delas foi a de que as aulas deveriam ser de séries diferentes — no caso, uma quinta série e uma sétima série —, portanto com alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis. A segunda restrição foi a de que as aulas deveriam possuir uma abordagem diferente de uma mesma prática. A primeira aula é baseada em exercício proposto pela professora, já a segunda é fundamentada em questões propostas pelos alunos. Minha intenção foi, a esse respeito, trabalhar com dados que me permitissem o acesso a diferentes formas de organização de uma aula.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esta tese é dividida em sete capítulos: no primeiro capítulo, traço um panorama dos estudos sobre o ensino de língua materna; nos capítulos seguintes, identifico os mecanismos de homogeneização da interação didática; já nos capítulos finais averiguo a heterogeneidade que lhe é também característica.

O primeiro capítulo tem o objetivo de expor o percurso das pesquisas sobre o ensino de língua materna no Brasil e demonstrar que uma de suas demandas mais recentes é justamente a de que seja feita, de forma sistemática, a análise da especificidade da aula de língua materna.

Abro o segundo capítulo discutindo os principais conceitos de língua e de linguagem com os quais operam os meios acadêmicos desde o advento da chamada Linguística Moderna, bem como as categorias essenciais ao funcionamento desses conceitos — as concepções de sujeito (falante) e dos processos de simbolização e significação. Em seguida reflito sobre os modos de materialização, circulação e divulgação dos discursos. Para encerrar o capítulo, discuto os efeitos das mudanças nos estudos da linguagem para a prática em sala de aula e formação de professores.

Tendo sempre como referência os demais eventos de interação verbal, no terceiro capítulo investigo as complexas relações discursivas que se estabelecem em sala de aula entre os *interlocutores* — seus lugares e papéis —, entre *tradição oral e escrita* — as diferentes formações culturais e seus efeitos na configuração de um evento didático — e, também, entre *palavra escrita e fala* — os instrumentos de mediação e planificação do evento e sua realização efetiva.

Nos demais capítulos, procuro articular a macro e a microanálise da interação em sala de aula. No quarto capítulo proponho a análise hierárquica e funcional da interação didática, o que viabiliza a identificação e classificação das diferentes etapas de uma aula e o estudo de sua constituição interna. Para essa discussão, foram estudadas diferentes propostas de análise da interação oral dialogada, sobretudo em relação à organização da interação.

O capítulo subsequente — quinto capítulo — dá sequência à investigação das unidades analíticas da aula, investigando a natureza das ações didático-discursivas realizadas por professor e alunos.

O sexto capítulo trata dos processos envolvidos na construção de tópicos discursivos, já o sétimo capítulo prioriza a co-construção de sentidos em sala de aula, através da análise de estratégias de gerenciamento do evento, de ajuste das ações didático-discursivas realizadas por professor e alunos.

CAPÍTULO 01

OS ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS

Neste capítulo, com base em um panorama do estágio atual da pesquisa sobre o ensino de Português no Brasil, procuro demonstrar as vantagens e a necessidade de analisar a aula de língua materna como um gênero que caracteriza o discurso didático.

1 A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR NA LINGÜÍSTICA APLICADA – ENSINO DE LÍNGUAS

Ao assumir certos pressupostos e princípios teóricos, formular hipóteses e questões de pesquisa, optar por uma determinada metodologia de coleta e análise de dados, o pesquisador define em que medida e de que maneira o referencial teórico-metodológico disponível em seu domínio disciplinar irá contribuir para a construção de seu objeto de pesquisa.

Ora, se estou pressupondo a construção do objeto de pesquisa como resultado da convergência teórica proposta, sinalizar minhas opções é já uma forma de descrevê-lo. Nesse momento, sua descrição estará centralizada na adoção, na pesquisa em Lingüística Aplicada – ensino de línguas, de uma abordagem transdisciplinar do processo de interação professor/alunos.

Estou assumindo, com Cavalcanti (1986), que o objetivo da Lingüística Aplicada é o estudo da linguagem em uso, na interação face a face ou à distância. Saliento, ainda, que, de um lado, um dos interesses da Lingüística Aplicada tem sido o estudo das interações ocorridas em contextos institucionais públicos; de outro lado, dá-se também importância ao estudo de eventos que envolvam textos orais e/ou escritos, na dimensão

da produção e/ou da recepção, e em contextos públicos e/ou privados. Neste último caso, prevalece a reflexão quanto à sobreposição de diferentes dimensões institucionais (cf., para ilustrações desse tipo de pesquisa, Kleiman, org., 1995; para uma discussão mais geral dos interesses na área, Signorini & Cavalcanti, 1998).

Assumido esse ponto de vista na pesquisa em Linguística Aplicada, dá-se prioridade ao estudo de eventos de interação¹ — sejam eles abordados de um ponto de vista modelar ou não — e de sua organização — através da análise das práticas e atividades discursivas mobilizadas na interação —, sem que sejam negligenciadas as múltiplas dimensões que interferem em sua configuração — mesmo que uma delas prevaleça sobre outra como foco de pesquisa.

Considerando que esse é o objetivo do lingüista aplicado, seu objeto de estudo se constitui enquanto tal não porque inevitavelmente tenha uma finalidade prática, como muitas vezes tem sido preconizado, mas porque se configura efetivamente na prática de usos institucionais da linguagem e na contraposição e/ou sobreposição de usos originários em diferentes instituições². Nesse sentido, parece-me, por exemplo, que a conversação não seria um tema de grande interesse para uma pesquisa em Linguística Aplicada.

Mesmo que as questões relativas à linguagem devam ser consideradas o cerne das preocupações na área, elas não estão necessariamente vinculadas a uma perspectiva lingüística *a priori*. É previsível que os conceitos de linguagem e língua, porque envolvem pressupostos acerca da constituição do sujeito falante (e de sua identidade social), sejam determinantes para a pesquisa em Linguística Aplicada. Mas, como freqüentemente vem sendo salientado, outras disciplinas, como a Pedagogia, a

¹ Não pretendo negligenciar a multiplicidade de definições vinculadas ao que estou considerando como evento de interação (situação de fala, interação verbal, interação texto/leitor ou autor/texto/leitor, etc.). Entretanto, acredito que todas elas guardam a característica básica de evidenciar a relação entre interlocutores estabelecida em uma situação enunciativa com características particulares. Em capítulos posteriores abordarei o conceito recoberto pela referida expressão, para caracterizar a interação didática.

² Não se pode esquecer, também, que, no Brasil, dada ainda a polêmica sobre a delimitação de papéis de lingüistas e lingüistas aplicados, poucos são os programas de cursos de graduação que incluem a Linguística Aplicada em seu currículo, e mesmo a pós-graduação na área tem ampliado seu espaço apenas recentemente. Assim, muitos dos estudos que, segundo meu raciocínio, estariam filiados à Linguística Aplicada são realizados no interior de departamentos e de programas de pós-graduação em Linguística.

Psicologia, a Antropologia ou a Sociologia — para citar algumas —, podem contribuir para a investigação, descrição, interpretação e/ou proposta de resolução de problemas relacionados aos eventos de interação estudados pelo lingüista aplicado.

Note-se que essas disciplinas interrogam-se também sobre a linguagem, com base em seu próprio objeto de estudo e, portanto, tendo como ponto de partida questionamentos diferentes daqueles formulados no interior da Lingüística³. Essa atitude não representa a intenção de assumir funções ou responder a questões que caberiam a lingüistas, mas objetiva, isso sim, motivar a revisão de aspectos que, em um determinado estado dos estudos da linguagem⁴, podem estar comprometendo a pesquisa nas demais disciplinas que, ao abordarem o sujeito, tocam em questões relativas justamente à linguagem. Por que não assumir, então, que um olhar externo pode resgatar questões residuais que muitas vezes se perderam em meio aos debates científicos que caracterizam as delimitações de tarefas e objetivos de uma determinada disciplina?

De um lado, essas considerações demonstram que, se a Lingüística Aplicada não é, de fato, área independente da Lingüística, e nem daquelas disciplinas que abordam questões que lhe são pertinentes⁵, esse mérito não lhe é exclusivo. De outro, explicam porque os lingüistas aplicados constroem seu objeto de pesquisa através da convergência teórica, produzindo a coerência (mesmo que provisória)⁶ entre conceitos e princípios metodológicos no estudo de um evento de interação particular. E as alterações na Lingüística Aplicada resultam exatamente da percepção de que, se o lingüista aplicado se

³ As origens da Análise do Discurso francesa, que esteve intimamente relacionada a grupos de pesquisa constituídos por historiadores, filósofos e lingüistas, é apenas um dos exemplos de que a convivência acadêmica pode ser extremamente enriquecedora.

⁴ O uso da expressão “estudos da linguagem” é intencional e visa agrupar diferentes disciplinas que, mesmo excluídas do domínio tradicional da Lingüística, efetuam reflexões teóricas e investigações sobre a linguagem e as línguas, em termos de aquisição, desenvolvimento e ensino/aprendizagem. Na *Université Stendhal*, onde realizei parte desta pesquisa, aliás, essa é também a terminologia utilizada.

⁵ Como afirma Kleiman (1996: 140) a respeito da prática em sala de aula, se a interação se dá entre sujeitos sociais e cognitivos, as diferentes disciplinas que se encarregam de estudá-la “confluem e se transformam” na pesquisa Lingüística Aplicada.

⁶ De fato, se a pesquisa se constrói na confluência entre abordagens teóricas e metodológicas pertinentes para a investigação de uma dada situação-problema, uma nova abordagem da mesma situação-problema implica uma nova interface.

propõe simplesmente "aplicar" uma (ou mais) teoria(s) sugerida(s) em áreas afins, tem uma visão redutora de seu objeto de pesquisa e, portanto, muito pouco a contribuir para a compreensão do fenômeno analisado.

Isso não significa dizer, entretanto, como muitos acreditam, que a pesquisa em Linguística Aplicada faz-se pela mera apropriação de conceitos e metodologias emprestados de áreas afins, sem que haja preocupação com a significação original dos mesmos. Ao contrário, o linguista aplicado transdisciplinar vê-se necessariamente obrigado não apenas à revisão dos pressupostos teóricos, conceitos e princípios metodológicos aos quais recorre como também a reflexões sobre as implicações decorrentes do recorte proposto. Afinal, a coerência teórico-metodológica é fator determinante na pesquisa científica. A seleção de conceitos e a definição de princípios metodológicos com os quais o pesquisador pretende operar (e os quais pretende explorar) caracteriza, aliás, uma etapa essencial da pesquisa em Linguística Aplicada.

Ilustro esse raciocínio referindo-me ao fato de que o conceito de linguagem subjacente a uma pesquisa que aborda o ensino/aprendizagem de língua materna tem implicações sobre o conjunto de aspectos abordados no estudo. Afinal, pressupor a linguagem como capacidade humana que constitui o sujeito como ser social e cognitivo (e, por que não dizer?, psicanalítico) é compreender a língua como um sistema em estruturação, o que implica, por sua vez, a pressuposição de que a ação linguística é também discursiva e, conseqüentemente, histórica e social⁷.

Embora seja exatamente esta a conexão conceitual que estabeleço entre alguns dos conceitos-chave deste trabalho (cf. capítulo 02), estou certa de que ela não é a única viabilizada pelos avanços científicos das disciplinas com as quais dialogo. E se não me coube o estudo propriamente teórico dos conceitos aos quais recorri, sei que eles devem estar em sintonia. Em outras palavras, ao delimitar os princípios teóricos e os conceitos que lhes são pertinentes, selecionei também uma metodologia para operacionalizá-los; e

⁷ Obviamente, as pressuposições às quais me refiro acima não são fundamentadas exclusivamente em reflexões teóricas próprias da Linguística, pois aquelas oriundas das ciências do conhecimento e do Homem — por exemplo, as reflexões e pesquisas desenvolvidas por Vygotsky, que, já no início do século, tinha uma visão da psicogenética que incorporava o sócio-histórico na explicação da aquisição da linguagem e do desenvolvimento do pensamento — não podem também ser descartadas, mesmo que não sejam discutidas explicitamente neste trabalho.

rever esses princípios teóricos e os conceitos por eles implicados, em consonância com uma determinada metodologia, foi também problematizá-los.

Duas inquietações, que me pareceram cruciais à busca do rigor científico, acompanharam-me ao longo do desenvolvimento da pesquisa e motivaram a elaboração deste trabalho. Considerei, primeiramente, a importância metodológica de explicitar as diferentes vertentes que coexistem nos estudos da linguagem, antes de demonstrar a opção que me parece a mais adequada para a compreensão dos fenômenos averiguados neste trabalho. Em segundo lugar, ponderei ser fundamental a compreensão da heterogeneidade no seio dos estudos da linguagem para uma pesquisa que analisa justamente a aula de língua materna, uma vez que os conceitos veiculados e divulgados pelos meios acadêmicos (in)formam os profissionais da área e, certamente, interferem nas práticas escolares (já) enraizadas e em seus deslocamentos.

Em suma, as reflexões teóricas oriundas dos estudos da linguagem, sobretudo aquelas vinculadas ao domínio da língua materna, foram essenciais à pesquisa, haja vista que essas reflexões, ainda que por vias indiretas, têm o efeito de desestabilizar representações já consolidadas na (e pela) escola, contribuem de fato para a análise da interação professor/alunos e se incumbem de sugerir propostas de alterações para a prática em sala de aula, mesmo que as perspectivas acadêmica e escolar freqüentemente não coincidam.

1.1 Da prática acadêmica à pesquisa em sala de aula

Mesmo que orientada por abordagens bastante diversificadas, a investigação do processo de ensino/aprendizagem de língua materna tem sido fortemente marcada por estudos que, ao descreverem a realidade da sala de aula, têm também características intervencionistas, pois visam à resolução dos problemas detectados. Esse fenômeno foi um dos efeitos da chamada democratização da escola, ou seja, da necessidade de

descrição dos fenômenos então emergentes na instituição escolar e da produção de cursos de formação de professores e de material didático que atendessem à nova demanda. Foi também resultado da pressão do mercado editorial, que certamente antevia as alterações e o amplo crescimento de publicações voltadas à formação e à prática em sala de aula. Mas o fenômeno resultou, ainda, de deslocamentos em diferentes domínios científicos — como o aparecimento das chamadas disciplinas aplicadas e o crescimento e valorização das pesquisas-ação.

No que diz respeito particularmente à articulação entre domínio científico, formação de professores e prática de ensino, os trabalhos sobre o texto e o discurso⁸, que hoje se intensificam nos estudos da linguagem, parecem ter interferido no ensino/aprendizagem particularmente para a ampliação do espaço dedicado às atividades de leitura e produção de textos de uma perspectiva não exclusivamente literária. Não se pode afirmar, obviamente, que essa expansão seja aquela idealizada nos meios universitários, até porque as condições de produção da interação em sala de aula colocam em jogo concepções de língua e linguagem — e também de ensino e aprendizagem — que não se restringem àquelas presentes em instituições educacionais.

Por outro lado, pode-se verificar que, nas duas últimas décadas, os avanços dos estudos da linguagem estimularam, internacionalmente, a realização de estudos sobre o funcionamento dos discursos — através da investigação de práticas e atividades discursivas —, de suas regularidades estruturais e interpretativas; houve, portanto, um grande crescimento da pesquisa sobre textos orais, como atestam, no Brasil, a publicação dos volumes referentes ao projeto *NURC* e o projeto de elaboração de uma *Gramática do Português Falado*, cujos resultados são os primeiros de âmbito nacional.

Já o estudo das relações entre práticas discursivas e práticas didáticas de ensino/aprendizagem é de interesse mais recente, embora dois aspectos não devam ser negligenciados: um, devido às modificações fundamentais que já acarretou para a

⁸ Posso mesmo dizer que boa parte dos estudos da linguagem estabelece, nos dias de hoje, um objeto de estudo discursivo, sem me esquecer da enorme variabilidade das disciplinas que ultrapassam o nível da frase e remetem à situação de enunciação na qual são produzidos os textos e dimensionados os discursos, o que resulta na coabitação, nem sempre tranqüila, de diferentes perspectivas epistemológicas no seio dos estudos da linguagem.

pesquisa em Linguística Aplicada – ensino de línguas; outro, pelos deslocamentos que pode vir a operar no domínio.

Para ilustrar brevemente o primeiro aspecto, ressalto que a integração de abordagens discursivas às pesquisas em Linguística Aplicada suscitou estudos sobre a interação professor/aluno mediada pelos instrumentos didáticos. Desse ponto de vista, a implementação de novas metodologias de ensino foi enormemente valorizada. Não me refiro, obviamente, ao *dogmatismo metodológico* característico do domínio na década de setenta (cf. Dabène, 1995), mas ao aumento, nos anos oitenta, do número de estudos com objetivos descritivo-explicativos da perspectiva da Linguística Aplicada, sobretudo no ensino de língua estrangeira (cf. Kleiman, 1992a).

Para voltar ao segundo tipo de contribuição, não posso negar os efeitos benéficos que as abordagens discursivas podem ainda acarretar para a pesquisa em Linguística Aplicada. É certo que alguns pesquisadores consideram que os aspectos sócio-históricos são negligenciados nos modelos propostos nos estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas até o momento (cf. Moirand, 1994, para uma reflexão sobre o tema no contexto francês da Didática de Línguas; Serrani-Infante, 1998, para uma proposta no ensino de segunda língua no Brasil). Acredito, porém, que as contribuições de disciplinas como a Etnografia da Fala — com forte vínculo com a Análise do Discurso anglo-saxônica — já foram suficientemente amplas no domínio e devem ampliar o estudo da dimensão sócio-histórica das situações mais e mais complexas encontradas nas salas de aulas, como resultado do processo de democratização da escola, perceptível em âmbito internacional. De outro lado, dando sequência aos estudos discursivos baseados em *corpus* de arquivo, tem aumentado o interesse, por exemplo, pela pesquisa sobre as relações entre o discurso científico, o discurso de vulgarização científica e o discurso didático (cf., dentre outros, Beacco & Moirand, 1995). Finalmente, a análise das diferentes formulações discursivas e das heterogeneidades constitutivas e mostradas nos textos (Authier-Revuz, 1982; Maingueneau, 1989), aspectos amplamente privilegiados nesse tipo de estudo, podem, também, contribuir com a reflexão sócio-histórica nos modelos descritivo-explicativos dos eventos de interação no ensino/aprendizagem de línguas.

2 A ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

2.1 Os estudos contemporâneos sobre o ensino de Português

Nas duas últimas décadas, os trabalhos sobre o ensino de língua materna no Brasil abordaram a questão sobretudo segundo duas perspectivas. Uma das primeiras contribuições desses trabalhos foi a revisão dos objetivos do ensino de Português, com base, por exemplo, na discussão da variação lingüística (Cagliari, 1985; Camacho, 1988; Castilho, 1988; Soares, 1985, para citar alguns⁹). Outros estudos colaboraram para a reflexão sobre os conteúdos e práticas priorizados em sala de aula. Algumas obras tratam das abordagens da gramática (Bechara, 1987; Britto, 1997; Moura Neves, 1990; Perini, 1993, 1997; Possenti, 1996; Travaglia, 1996, dentre inúmeros outros), outros trabalhos focalizam as atividades de leitura e/ou produção de textos (tais como, Abreu, org., 1995; Cavalcanti & Lombello, 1987; Clemente, org., 1992; Faria, 1989; Geraldi, org., 1985; Ilari, 1985; Kleiman, 1992d; Matencio, 1994b; Marcuschi, 1996b; Pécora, 1983).

Essa última tendência foi desdobrada, também, em estudos que tratam da aprendizagem de leitura (Barbosa, 1990; Kato, 1985, 1986; Kato & Moreira, orgs., 1997; Kleiman, 1989, 1992c), das dificuldades aprendizagem e/ou do uso da escrita pelos alunos (Bastos & Matos, 1985), da coesão e da coerência (Bastos, 1994; Koch, 1984; 1989, 1997; Koch & Travaglia, 1990; Val, 1991). Muitos desses trabalhos têm a intenção explícita de divulgar os avanços da pesquisa sobre o tema que abordam.

O interesse nas ações discursivas realizadas em sala de aula — nas ações *com* e *sobre* a linguagem — pode ser considerado, por sua vez, como uma extensão das preocupações que nortearam os primeiros trabalhos sobre o ensino de Português no Brasil (Batista, 1997; Geraldi, 1991). Os estudos que têm se preocupado em fornecer

⁹ Para descrever o atual estágio da pesquisas cujo tema é o ensino de língua materna, minha opção foi trabalhar com os textos que têm divulgado os estudos no domínio, em outras palavras, textos que podem ser de acesso relativamente fácil ao professor (tais como livros de circulação nacional e algumas das publicações científicas mais divulgadas no Brasil). Assinalo, ainda, que a lista de autores apresentada neste capítulo não pretende ser exaustiva e que podem constar de uma mesma referência autores adeptos de diferentes vertentes dos estudos da linguagem.

subsídios para o trabalho com a oralidade em sala de aula (Castilho, 1998; Fiad, 1997; Marcuschi, 1997; Ramos, 1997) podem, também, ser compreendidos como um prolongamento das preocupações recorrentes no domínio do ensino nessas últimas duas décadas.

Os resultados desses estudos muito têm contribuído para a compreensão de aspectos estruturais da escola brasileira. Pesquisas e/ou reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de língua materna no Brasil demonstram, por exemplo, que as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção de textos são um dos resultados da ausência de um trabalho que redimensione o texto em sala de aula e o relacione a situações efetivas de uso da língua (Kleiman, 1997; Val, 1997), ou, ainda, sinalizam que a redação pode ser considerada como um gênero construído pela e para a escola (Marcuschi, 1997).

Outros trabalhos sugerem que as atividades de leitura em situação escolar se restringem com muita frequência a extrair as informações explícitas na superfície textual (Kleiman 1989, 1992c; Cavalcanti & Lombello, 1987; Marcuschi, 1996b), ou então visam ao ensino de gramática (Kleiman, 1992d); há estudos indicando, por sua vez, que a gramática normativa tradicional ainda é privilegiada nas aulas de língua materna (Fiad, 1997; Travaglia, 1996), além de constatarem que um dos fatores para a manutenção dessa abordagem é a visão equivocada de que norma(s) padrão e gramática de uma língua são sistemas equivalentes (Britto, 1997; Possenti, 1996).

Há os estudos que permitem visualizar lacunas na formação de professores no que se refere à habilidade de trabalhar com gramática — na língua oral e na escrita — leitura e/ou produção de textos (Castilho, 1998; Matencio, 1991; Moura Neves, 1990). Alguns trabalhos demonstram que a linguagem da escola não é a do aluno e a do professor (Kleiman, 1998a,b; Matencio, 1994b; Soares, 1985) e que o livro didático é priorizado com enorme frequência em nossas salas de aula (Batista, 1997; Kleiman, 1992b).

2.2 Novas abordagens na pesquisa

Os estudos sobre o ensino de língua materna realizados nas duas últimas décadas motivaram, ao lado dos avanços nas pesquisas desenvolvidas nos estudos da linguagem, a realização de investigações sobre a interação verbal na aula de Português no Brasil, uma tradição mais recente, mas nem por isso menos promissora.

Do ponto de vista institucional, estudos que têm investigado a interação professor/alunos na aula de língua materna salientam a importância de se levar em conta as determinações institucionais, que fazem do professor o intermediário entre instituição e aluno (Matencio, 1994b), ou ainda, com grande frequência na escola brasileira, entre o autor do livro didático e aluno (Batista, 1997; Kleiman, 1992b).

Esses trabalhos têm aberto caminhos para que se explorem tanto a dupla função da linguagem na aula de língua materna — ao mesmo tempo objeto de ensino/aprendizagem e de trabalho — como o fato de que a interação em sala de aula coloca em jogo um interlocutor virtual, que pode ser tanto o autor do livro didático quanto alguém para quem o texto do aluno seria dirigido. Esse último ponto tem sido focalizado, também, em trabalhos sobre a relação oralidade/escrita em sala de aula, que levam em conta as condições de produção dos textos ali construídos (Val, 1996; Koch, 1997).

Ao discutir a organização da interação, a função dos interlocutores e a hierarquia, as pesquisas que enfocam a interação na aula de língua materna têm tratado predominantemente da distribuição da fala em sala de aula. Os estudos versando sobre esse aspecto contribuem para que se compreenda, com base na investigação das estratégias discursivas utilizadas em sala de aula, como (e por que) as diferenças sócio-históricas e culturais interferem na relação professor/alunos; por exemplo, como os falares de alunos e professor e as representações sociais que se têm das diferentes variações intervêm na interação (Bortoni, 1995; Kleiman, 1990, 1994, 1998a,b), podendo provocar mal-entendidos muitas vezes intransponíveis. Em outras palavras, esse último grupo de pesquisas demonstra que a distribuição desigual de conhecimentos —

não exclusivamente aqueles de ordem linguística — entre os participantes da interação em sala de aula pode ocasionar problemas na interlocução.

Um outro percurso das pesquisas que privilegiam a interação verbal — nesse caso, não necessariamente na aula de língua materna — é o da análise das repetições e paráfrases (cf. *ANAIS DA 49ª SBPC*¹⁰), da construção do tópico (Barros, 1994) e dos mecanismos de explicitude e implicitude em sala de aula (Rafael, 1997).

De um modo geral, as pesquisas sobre a interação em sala de aula permitem que se compreenda o processo de co-construção de sentidos em sala de aula, através sobretudo da microanálise da interação. Enfatizam-se, normalmente, os passos dados pelo professor para a construção do contexto de aprendizagem, em outras palavras, são analisados os aspectos da fala do professor que sustentam a construção do conhecimento pelo aluno. Essa é provavelmente a razão de as asserções e as perguntas realizadas pelo professor serem priorizadas na análise, já que se constituem, respectivamente, em informações sobre o que se quer ensinar e sobre o que se deve fazer; os modalizadores são considerados, também, fundamentais, pois orientam a compreensão do que se diz.

A principal limitação dos estudos sobre a interação em sala de aula tem sido a de que o pesquisador salienta geralmente as ações discursivas do professor, tendo em vista sua pertinência, ou não, para que se atinja aquela que seria a intenção central de uma aula, a aprendizagem; em outros casos, o pesquisador estuda como os alunos conseguem ou não intervir na interlocução em sala de aula. Como a preocupação geral desses trabalhos parece ser a de estudar a construção do contexto de aprendizagem, muitas vezes eles se restringem a demonstrar o que o professor deixa de fazer ao não redimensionar a tarefa; ou, ainda, demonstram como o aceite ou a recusa de uma resposta do aluno deixa transparecer a concepção que o professor tem sobre o objeto de ensino.

Assim, pouco se tem dito sobre a articulação entre a micro e a macroanálise da interação; por exemplo, sobre como um mal-entendido nos passos dados para a

¹⁰ A referência aos *Anais* e não aos trabalhos em particular deve-se ao fato de que esses estudos não se encontram ainda em circulação nacional e o acesso que se tem a eles restringe-se basicamente aos resumos de comunicações e palestras apresentados em encontros como o citado.

realização de uma tarefa em sala de aula podem comprometer a hierarquização tópica. Um outro exemplo é o fato de que, embora haja estudos esparsos sobre marcadores discursivos em sala de aula, não há ainda no Brasil estudos sobre quais são as funções globais dos modalizadores para a produção de efeitos de ensino/aprendizagem na interação em sala de aula.

Mesmo os estudos que procuram relacionar a micro e a macroanálise da interação deixam de lado uma questão central para a investigação da aula de língua materna: como as restrições lingüístico-discursivas — incluindo-se tanto as restrições vinculadas aos discursos engendrados na prática de ensino como aquelas vinculadas à situação de interação e aos participantes — interferem e fazem funcionar o evento de interação; ou seja, esses estudos não têm levado em conta o fato de que a especificidade da interação em sala de aula requer um olhar que integre a dimensão didática à dimensão discursiva. Essas considerações indicam que o domínio do ensino/aprendizagem de língua materna no Brasil não possui ainda propostas que focalizem a interação em termos de sua organização ao mesmo tempo didática e discursiva, sem que um desses aspectos prevaleça sobre o outro na análise dos registros de sala de aula.

2.3 As novas demandas na pesquisa sobre o tema

É certo que há, na pesquisa sobre o ensino de língua materna no Brasil, muito trabalho a realizar. Um exemplo transparece na existência de poucos estudos que buscam refletir sobre o processo de transposição didática na interação em sala de aula — articulando conhecimentos científicos à sua divulgação (nas revistas científicas ou, de maneira indireta, nas diretrizes curriculares e manuais didáticos) e investigando sua interferência na prática em sala de aula. Esse é um dos motivos para que pouco se saiba sobre como os conhecimentos disponíveis em uma dada época interferem na prática e

transparecem na interação em sala de aula¹¹. O restrito interesse na análise dos processos de materialização do discurso didático é perceptível, também, no que respeita à delimitação de conceitos que remetem ao objeto de ensino na aula de Português, seja na escola ou nas demais instituições educacionais. A esse respeito vale citar Marcuschi (1997, 1998, esta última uma exposição oral), que discute os problemas conceituais relativos à delimitação de norma padrão, língua, oralidade e escrita encontrados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Porém, para os efeitos deste trabalho, é importante conservar, do breve histórico apresentado anteriormente, que a pesquisa sobre o ensino de Português como língua materna no Brasil avançou bastante nos últimos anos: além de indicar que a materialidade do texto em construção que é uma aula pode ser relacionada a aspectos sócio-históricos da formação de professores e aos estudos da linguagem, já fornece categorias para abordar a aula tanto do ponto de vista de sua coerência global como de sua articulação local. Deve-se reter, ainda, que as pesquisas têm pouco interesse em sistematizar as diferentes dimensões da interação para a caracterização da especificidade do texto que resulta de uma aula.

Com efeito, pouco se tem investigado as diferentes dimensões (e restrições) envolvidas na materialização da aula de língua materna: não há estudos que incorporem, de forma sistemática e articulada, tanto as condições de emergência do discurso didático quanto o processo de formulação e execução do texto oral dialogado produzido em uma aula.

Para ilustrar essa lacuna no domínio, vale ressaltar a existência de estudos que, analisando a interação em aulas de outras disciplinas, chegam a conclusões distintas daquelas que investigam a aula de línguas. Esse é o caso da pesquisa realizada por Barros (1994), que verificou, em aulas expositivas de filosofia, que a unidade triádica não é comum, uma vez que essa estrutura ocorreu em seus registros apenas quando a

¹¹ Matencio (1990, 1991, 1994a) reflete sobre a questão do ponto de vista das abordagens de ensino; Fiad (1997), Geraldi (1991), Geraldi *et alii* (1996) e Soares (1997) estudam a questão de um ponto de vista predominantemente histórico. Os poucos estudos que abordam a questão do ponto de vista da interação são mais recentes (cf. *Anais da 49ª SBPC* e Rafael, 1997), mas não se encontram ainda, que seja de meu conhecimento, em circulação nacional.

progressão temática proposta pelo professor era interrompida pelo aluno. A autora identificou também que não é o falante que detém a palavra quem seleciona o seguinte, já que, em seus registros, há grande frequência de auto-seleção pelos alunos. Essa pesquisa constatou, ainda, um grande número de perguntas abertas realizadas pelo professor, que geraram respostas superpostas bem aceitas, por representarem participação ativa e não propriamente transgressões de regras de polidez.

Esses resultados destoam daqueles encontrados em boa parte dos estudos versando sobre a aula de línguas no Brasil e no exterior, para os quais a estrutura triádica (pergunta/resposta/avaliação) — descrita inicialmente por Sinclair & Coulthard (1975) — é considerada o padrão de interação (cf., por exemplo, Batista, 1997; Cazden, 1989; Coracini, 1995; Kleiman, 1998b; Morsel, 1984).

Ora, não é difícil concluir que a predominância da estrutura triádica implica grande ocorrência de seleção do próximo falante pelo professor e o respeito à regra de um falante tomar a palavra por vez, ou, inversamente, que uma menor ocorrência da estrutura triádica pode resultar em auto-seleção pelos alunos e respostas superpostas. Resta saber, portanto, em que medida a abordagem escolhida pelo professor interferiu nos resultados da análise, ou seja, se a ocorrência de estrutura diferente da triádica (e suas decorrências) está ligada, efetivamente, ao fato de tratar-se de uma aula expositiva. Afinal, uma outra hipótese razoável seria aquela que levasse em conta a localização da aula em relação ao planejamento anual, que permitiria investigar a hipótese de que o professor, nessa ocasião, pretendia, na realidade, verificar os conhecimentos que os alunos já detinham e que, portanto, tratava-se de uma "aula pseudo-expositiva".

O desacordo entre os resultados desse estudo e os de pesquisas sobre a interação na aula de línguas permitiria questionar, por outro lado, se a variação é decorrência da especificidade da disciplina ensinada, de uma questão regional ou de outros fatores (como a idade dos participantes, por exemplo).

Mas a contraposição desses resultados revela sobretudo a necessidade de que seja construído um modelo analítico da aula que dê conta de descrever a estrutura e o funcionamento de todas as interações produzidas nessa situação, sejam elas resultantes de aulas expositivas ou não, ocorridas em diferentes séries e em regiões distintas do País

(e até mesmo provenientes de aulas de diferentes disciplinas), ou ainda em aulas intermediadas ou não pelo livro didático. Enfim, percebe-se a importância de um modelo analítico que dê conta da especificidade do gênero aula.

Dito ainda de outra forma, o atual estágio das pesquisas sobre a interação em sala de aula, inseridas no conjunto de estudos concernentes à utilização da linguagem, exige a investigação, na materialidade discursiva da interação professor/alunos, do projeto didático que a impulsiona, sem que sejam esquecidas as determinações sócio-históricas que lhe são constitutivas. Essa é exatamente a abordagem escolhida no presente trabalho, que se propõe explorar a aula de língua materna, sem negligenciar os textos formadores do professor.

Os estudos citados anteriormente foram, portanto, fonte de referências fundamentais para minha compreensão das diferentes dimensões engendradas na interação em sala de aula. E, se o presente trabalho não tem objetivos explicitamente intervencionistas, nem por isso ignora os benefícios que a pesquisa incidindo sobre a aula de língua materna pode trazer para seu ensino.

Dessa forma, este trabalho, como aqueles aos quais me referi anteriormente, é também de cunho descritivo, mas *minha intenção é estudar as características da interação verbal na aula de língua materna que permitem, simultaneamente, classificá-la como um gênero originado no discurso didático e relacioná-la ao conjunto das interações verbais*. Em síntese, posso dizer que a investigação proposta neste trabalho substitui o foco *sobre o ensino de língua materna pelo foco na aula de língua materna*.

2.4 Os estudos das interações verbais, a formação de professores e a prática em sala de aula

Como se pode concluir pelo exposto até o momento, um dos pressupostos que orientou este trabalho foi o de que o estudo da interação (didática) na aula de língua

materna deve considerar a articulação — e as contradições — entre os discursos que, direta ou indiretamente, repercutem sobre as representações institucionais de seu ensino e as práticas educacionais que daí derivam. Por esse motivo, meu interesse centrou-se não apenas na análise de interações mas também nas condições em que elas se produzem.

Para demonstrar minha posição quanto ao espaço que acredito dever ser ocupado pelos estudos da interação na pesquisa sobre o ensino/aprendizagem em sala de aula (e também nos cursos de formação de professores), passarei a examinar os três objetivos essenciais do professor de língua materna.

Inicialmente, é necessário lembrar que, no ensino de línguas, a linguagem, além de viabilizar a interação, é também objeto de ensino. O professor realiza uma atividade que inclui um *trabalho sobre a língua*¹², pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma eficaz nas diferentes situações da vida quotidiana. Sua atividade pressupõe também um *trabalho com a língua*, porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrir a língua (e a linguagem), ampliando seus conhecimentos sobre sua utilização (oral e escrita), deve continuamente propor ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, o professor realiza ainda um *trabalho através da língua*, já que é através da língua que realiza as duas outras tarefas.

As pesquisas sobre o ensino e os cursos de formação enfatizam, de forma variável, as duas primeiras tarefas do professor, focalizando em alguns casos o trabalho sobre a língua ou então o trabalho com a língua.

A formação literária e gramatical tradicional, durante muito tempo privilegiada nos cursos de Letras, é uma ilustração de uma concepção de formação em que o trabalho sobre a língua é prioritário, se não para formar escritores e gramáticos, ao menos para inserir os estudantes na cultura nacional e no mundo da escrita legitimada. A formação lingüística mais recente focaliza sobretudo o trabalho com a língua, por conceber a linguagem como constituída de um conjunto de práticas e de usos da língua, que é atualizada na "inter-ação" entre sujeitos.

¹² Geraldi (1991) discute as atividades sobre e com a linguagem em relação à escola brasileira.

Porém, não suponho que formar o professor com base na tradição literária e cultural ou então na tradição lingüística seja o suficiente para que ele possa realizar bem essas três tarefas (difíceis, certamente, posto que a heterogeneidade dos alunos está aí para não se deixar esquecer); afinal, o professor deve ser capaz também de perceber e compreender o que faz através da linguagem em sua prática em sala de aula, e utilizar esse conhecimento como um instrumento de trabalho a mais. E é exatamente aí que os estudos sobre a interação em sala de aula têm muito a contribuir.

Isso significa dizer que a pesquisa sobre a interação em sala de aula pode (e deve) ser integrada à formação de professores, como um dos caminhos pelos quais o professor venha a estudar as ações sobre, com e através da língua realizadas em sala de aula e também como um modo de viabilizar seu acesso à gama variada de pesquisas que versam sobre os discursos e as interações orais dialogais em contextos institucionais, o que é, sem dúvida, de grande importância para sua formação profissional e sua prática de ensino.

CAPÍTULO 02

AS INTERAÇÕES EM LÍNGUA MATERNA: OBJETO DE ESTUDO E DE ENSINO

Considerando sua importância para a delimitação de outros conceitos teóricos que informam a investigação e o ensino/aprendizagem de língua materna, abro este capítulo discutindo as concepções de língua e de linguagem que têm circulado nos meios acadêmicos. Examino, ainda, as relações entre a produção discursiva que constrói a língua materna como objeto de estudo e de ensino, partindo da distinção entre discurso científico, discurso de vulgarização científica e discurso didático. Para abordar o funcionamento dos discursos, baseio-me nas noções de gênero, eventos de interação e texto. Encerro o capítulo relacionando as alterações nos estudos da linguagem à prática em sala de aula e à formação de professores.

1 OS ESTUDOS DA LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

No *Curso de Lingüística Geral*¹ traz-se à tona a dicotomia língua e fala, sendo a língua definida como o objeto de estudo da Lingüística. Essa dicotomia não implica

¹ A opção pelo recorte a partir do início do século deve-se, de um lado, às mudanças desencadeadas nos estudos da linguagem pelo aparecimento do *Curso de Lingüística Geral* e, de outro, à importância que, ainda hoje, os pesquisadores na área atribuem às categorias definidas nessa obra.

apenas a diferença entre social e individual, entre essencial e acessório, pois é ela que define o método: a opção teórica pelo que se considera homogêneo e que permite manter uma unidade estrutural considerada essencial. A inovação que produz a verdadeira ruptura saussuriana em relação aos teóricos de sua época é a definição da natureza do objeto de estudo lingüístico e do método de abordagem: Saussure introduz no campo as reflexões de caráter epistemológico, cujos efeitos encontram-se nas expansões das abordagens lingüísticas que lhe são posteriores, e instala um campo de referência para toda a reflexão lingüística deste século.

Porém, subordinar a dimensão da fala ao estudo da língua no campo dos estudos lingüísticos, pressupondo que a primeira caracteriza um ato de linguagem individual, é produzir como lacuna na Lingüística a investigação da linguagem em uso, ou seja, é ignorar que o sujeito se constitui como sujeito através da linguagem. Essa lacuna foi, aliás, extremamente produtiva nas revisões epistemológicas e metodológicas efetuadas por teorias subseqüentes, guardadas as particularidades de cada uma delas — que incluem, na Gramática Gerativa Transformacional, um sujeito do conhecimento e, na Semântica da Enunciação e na Pragmática, um sujeito intencional.

O quadro a seguir² retrata a estruturação do sistema lingüístico segundo algumas das principais vertentes nos estudos da linguagem, ilustrando as reformulações propostas pelas teorias lingüísticas mais difundidas no Brasil:

² As dificuldades relativas à apresentação em quadro dos princípios epistemológicos das correntes mais representativas do desenvolvimento da Lingüística desde o início do século levaram-me a optar por homogeneizá-las, através das contribuições de alguns dos teóricos mais reconhecidos no Brasil. Por esse motivo, a interpretação que desenvolvo sobre a hipótese da polifonia baseou-se em Bakhtin; as contribuições da Gramática Gerativa Transformacional tiveram como referência a posição teórica de Chomsky; a exposição da Teoria da Enunciação apoiou-se na obra de Benveniste; os fundamentos da Pragmática Lingüística foram explorados a partir dos princípios estabelecidos por Ducrot; as contribuições da Análise do Discurso foram discutidas com base nos estudos de Pêcheux e em seus desdobramentos; finalmente, a discussão da Análise da Interação foi desenvolvida com base na obra de Kerbrat-Orecchioni.

vertente lingüística	objeto de estudo	sujeito e dimensão sócio-histórica	língua, linguagem e deslocamentos
O nascimento da lingüística moderna e sua extensão no funcionalismo e distribucionalismo — <i>a língua como sistema</i>	O sistema lingüístico — já estruturado.	O sujeito é psicológico e está excluído do sistema lingüístico, porque a fala, a manifestação individual da língua, a ela está subordinada e apenas por esse motivo interessa ao lingüista.	A língua — princípio normativo — é um fato social e anterior à própria constituição do falante. A língua é um sistema de relações e, como a fala, uma das duas faces da linguagem, a capacidade humana por excelência.
O dialogismo como manifestação do sistema lingüístico — <i>a hipótese da polifonia</i>	A interação verbal — representando o sistema lingüístico.	O sujeito é um ser social e histórico. As restrições históricas e sociais — junto à intersubjetividade — são representadas na interação.	A língua tem natureza social e histórica, é um sistema culturalmente determinado e reflete as demais ordens da realidade. A linguagem, atividade constitutiva do sujeito, manifesta-se no processo de interação.
A gramática gerativa transformacional — <i>o sistema inato</i>	A competência lingüística — fator inato, portanto já estruturado.	O sujeito — ideal — é psicológico, representando o sistema lingüístico apenas porque representa também o processo da linguagem. O sócio-histórico não está em questão.	A dicotomia língua e fala é substituída por competência e performance. A primeira é vista como a capacidade do sujeito de receber, analisar e construir enunciados. A segunda, como a utilização da linguagem, sendo importante para a Lingüística unicamente para o estudo das transformações entre a recepção e a produção das trocas lingüísticas. Competência e performance são as duas faces da linguagem, a capacidade humana por excelência.
A teoria da enunciação — <i>a enunciação: articulação entre o sujeito e o social</i>	A enunciação — estruturando o sistema lingüístico.	O sujeito é psicológico, intencional e histórico: ele está no centro do sistema lingüístico.	A língua — o que define a identidade social — é um sistema que serve à comunicação. A enunciação — reveladora da subjetividade — é a manifestação da linguagem.
A pragmática lingüística — a distinção entre dado, constructo e enunciação no sistema lingüístico	O enunciado — contraponto entre frase, o objeto teórico que lhe é subjacente, e enunciação, a aparição do enunciado.	O sujeito — origem do enunciado — é intencional e psicológico. A historicidade está presente somente porque a enunciação é o acontecimento da aparição de um enunciado.	A dicotomia língua e fala implica a distinção entre a fala — dado lingüístico — e a língua — constructo teórico. A linguagem é uma capacidade humana cuja lógica de funcionamento interessa ao lingüista pragmático.
A análise do discurso francesa — <i>o texto como materialização discursiva</i>	O discurso — modelo teórico que articula o lingüístico ao sócio-histórico.	O sujeito é psicanalítico, social e histórico, ele representa e é representado nas relações imaginárias da "ordem do discurso". (sobretudo nas últimas revisões da teoria, que valorizam a hipótese do inconsciente estruturado como linguagem)	Distingue discurso, constructo teórico e metodológico que inclui as dimensões históricas, sociais e culturais, e texto, a materialização dessas ordens em uma unidade significativa (e analítica). Os processos atribuição de significados originam-se em efeitos de sentido do discurso que são materializados pelo e no texto.
A análise da interação — <i>a interlocução novamente em foco</i> ³	A interação — o dialógico.	O sujeito é abordado de uma perspectiva psicossocial (e não se pode dizer que seja integralmente consciente das ações que realiza). A historicidade está presente porque o sujeito representa e reorganiza a ordem social.	Propõe o estudo da linguagem em uso (a interação) — e não propriamente da língua — de uma ótica social. Busca compreender a lógica do funcionamento social da interação, manifestação da linguagem como capacidade humana.

³ Optei por me referir à Análise da Interação, e não Análise da Conversação, como freqüentemente têm sido nomeados, no Brasil, os estudos sobre textos orais, por considerar que, no atual estágio da disciplina, que inclui pesquisas sobre textos orais de diferentes tipos — não unicamente da conversação —, tal terminologia é mais adequada (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990, cuja obra denomina-se justamente *Les interactions verbales*). Essa designação tem também a vantagem de distinguir claramente a Análise da Interação, que é reconhecida por muitos como a Análise do Discurso de origem anglo-saxônica (cf., por exemplo, Maingueneau, 1989; 1995), e Análise do Discurso de linha francesa.

1.1 Os deslocamentos nos estudos da linguagem: um breve olhar para as diferentes concepções do sistema lingüístico

A noção de sistema como constituído por elementos simbólicos que se relacionam parece não trazer problemas para as diferentes vertentes dos estudos da linguagem apresentadas no quadro anterior. Também parece não haver discordância quanto ao fato de que o sistema é virtual, ou ainda de que há um real a ser simbolizado. As diferentes concepções apresentadas se distinguem fundamentalmente por pressupor, ou não, a existência de uma relação externa à estrutura lingüística ao re(a)presentar o real, o que implica diferenças quanto à concepção dos elementos constituintes do sistema lingüístico e dos efeitos que eles produzem.

Duas são as concepções predominantes no *topos* lingüístico quanto ao real (Deleuze, 1982; Whal, 1968). De um lado, o real é visto como passível de representação, e o simbólico aparece como a retratação do real; de outro, o real aparece como uma presença que não pode ser simbolizada, mas determinando o simbólico, e por isso mesmo em confronto com ele. Do primeiro ponto de vista, os processos de identificação e de projeção do real no simbólico ocorrem pela articulação do signo (ou de uma unidade superior a ele) e da idéia e, na segunda perspectiva, na relação inter e intra-simbólica é considerada não apenas determinante do real como também de sua representação. Como decorrência tem-se que, da primeira perspectiva, o simbólico, o objeto estruturante do sistema, ocupa uma posição segundo a qual as relações estabelecem-se por signos cuja transparência predomina, enquanto na segunda perspectiva a opacidade prevalece.

O campo estrutural tal como definido por Saussure tem a língua como princípio organizador, porque esta é considerada a instituição social mais importante por ser também a mais abstrata. Por sua vez, o simbólico manifesta-se em relações de diferenciação e de articulação que não incluem o movimento.

Embora no estruturalismo descritivista o sistema lingüístico seja estudado apenas em sua homogeneidade — sem a presença do sujeito —, os deslocamentos na

Linguística moderna produzem a noção de que, através da linguagem, o sujeito falante representa e simultaneamente aponta para uma certa realidade.

Uma vez focalizado nas teorias linguísticas, o sujeito assume para diferentes autores e abordagens lugares distintos, que vão desde uma concepção do sujeito como fonte do sentido até a visão do sujeito como assujeitado. Algumas vertentes contemporâneas pressupõem, por exemplo, que a interação é constitutiva do significado e reveladora das relações historicamente marcadas entre o linguístico e o social, mas acreditam também que a relação da linguagem com o social seria a de uma configuração recíproca, ou seja, a estrutura social estaria simplesmente refletida na apropriação do sistema linguístico, criando uma identidade. Mas, uma vez concedido um lugar ao sujeito e à situação de enunciação nos estudos da linguagem, há um deslocamento da concepção do sistema linguístico, que pode também ser visto por como um sistema em estruturação.

1.2 A problemática do sujeito e seus efeitos nos estudos da linguagem: da representação à (re)apresentação

A questão do sujeito falante já estava presente em reflexões de estudiosos do início do século que, como Bakhtin, acreditavam não só na língua como um fato social, mas também na interação verbal como constitutiva do significado. Entretanto, a força da abordagem saussuriana, que fornecia instrumentos precisos segundo a concepção hegemônica de ciência da época, foi determinante para impor a língua como objeto de estudo. Foi assim que a Linguística saussuriana viu sua extensão operada pelos funcionalistas e distribucionalistas, que focalizavam sobretudo a fonética e a fonologia, contempladas no programa do *Curso*.

Por sua vez, na Gramática Gerativa Transformacional, a distinção entre competência e performance realiza a mesma articulação do social e do individual efetivada pela distinção entre língua e fala em Saussure. Entretanto, a manifestação subjetiva não é considerada em termos acessórios: embora o que interesse ao gramático

gerativo seja a competência, ele só pode estudá-la a partir da perspectiva do sujeito falante, que representará um sujeito ideal e cognitivo. Assim, mesmo deslocando a distinção entre língua e fala para a de competência e performance, a Gramática Gerativa reintroduz um sujeito, que se utiliza de sua intuição linguística como fonte criadora do sentido, conceito que, segundo Kristeva (1971), guardaria traços da noção saussuriana da língua como um produto social contido na consciência do falante. De fato, a intuição serve à topologia chomskiana como representação da própria estrutura. Será tarefa do sujeito, como falante ideal, além de fornecer os dados primários, interpretar a gramaticalidade ou agramaticalidade da frase, o que possibilitará ao linguista testar a própria teoria.

A abordagem enunciativa proposta por Benveniste pressupõe que o locutor, compreendido como um sujeito intencional e empírico, apropria-se da forma linguística e, assumindo uma posição, enuncia. Há então uma distinção entre enunciado e enunciação e também entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação (a posição de onde se enuncia). Assim, a noção de subjetividade proposta por Bakhtin é retomada, mas sugere-se que o locutor seja visto como sujeito constituído pela subjetividade e senhor de seu próprio discurso, porque se constitui ao enunciar o *eu*. Esse é o ponto normalmente focalizado por aqueles que criticam Benveniste, pois o uso da linguagem permite o ocultamento, o apagamento, o mascaramento, a assunção de outros lugares que são também marcas da subjetividade (cf. Brandão, 1991).

Já a concepção da Pragmática, tal como proposta por Ducrot⁴, altera a noção de polifonia de Bakhtin. O autor contrapõe-se, de um lado, à tese da unicidade do sujeito falante, porque efetua um desdobramento do sujeito que lhe permite distinguir o *sujeito empírico*, ser do mundo, o *locutor*, ou o ser responsável pelo dizer, e o *enunciador*, a fonte do dizer. De outro, exclui a historicidade quando estabelece a distinção entre *frase*

⁴ Em seu livro *História do Estruturalismo* (1994: vol. 2, p. 69), Dosse, com base em entrevista com o pesquisador, afirma que Ducrot é "aquele que introduz a pragmática na França, considerando-se porém que não se trata absolutamente de um abandono mas de uma dimensão nova dada ao estruturalismo, como testemunha a introdução que escreveu para a edição francesa, em 1972, da obra de Searle, *Les Actes de langage*". Não pretendo negar a distinção entre a Pragmática, tal como desenvolvida por Ducrot, e, por exemplo, Searle, mas não posso também negligenciar a importância do primeiro para a divulgação da disciplina na França e também no Brasil, através, sobretudo, de seus estudos sobre a argumentação.

— objeto teórico subjacente ao enunciado —, *enunciado* — ou o dado observável pelo lingüista, uma manifestação particular — e *enunciação* — isto é, o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, que não interessa ao lingüista pragmático.

Partindo ainda de uma outra perspectiva, a Análise do Discurso de linha francesa desenvolveu seu projeto inicial privilegiando a sintaxe em sua relação com a semântica. Na realidade, o que se pretendia era elaborar uma teoria do discurso tendo como ponto nodal a semântica, a questão do sentido e da enunciação. Para Pêcheux (1993), em meio às contradições existentes na Lingüística moderna — que incluem tendências formalistas-logicistas, históricas e de análise da fala —, é o objeto da Semântica, a *langue*, aquele que vincula todas as tendências. O sujeito, dessa perspectiva, não é um sujeito empírico, mas um lugar de representação que se ocupa, definido por relações diferenciais, imaginárias. E esse lugar é determinado por uma formação discursiva, em que uma instância ideológica orienta o sujeito a ocupar o lugar a ele destinado.

As correntes interacionistas produzem, ainda, um outro deslocamento: adotam uma concepção da atividade lingüística que privilegia o ato ao longo do processo dialógico, propondo-se investigar, também, as relações que os sujeitos estabelecem através da materialidade da interação.

Um dos princípios básicos das vertentes que se integram para constituir a chamada Análise da Interação⁵ é o de que não é possível separar o verbal e o social, pois os eventos de interação são o lugar em que são construídas, simultaneamente, a identidade do sujeito e a ordem social. Dessa perspectiva, o processo interpretativo é co-construído pelos sujeitos — já que um falante age sobre o outro —, não estando, portanto, ligado ao sistema lingüístico de forma estável: o sistema está em estruturação. Afinal, se atividade verbal pressupõe o trabalho efetuado pelo sujeito, há simultaneidade nas relações entre o individual e o coletivo, entre estrutura e acontecimento.

⁵ As considerações sobre as correntes selecionadas por este trabalho são, naturalmente, centradas nos aspectos que interessam à pesquisa. Por essa razão, além dedicar um espaço maior à Análise da Interação neste capítulo, irei retomá-la nos capítulos 03 e 04, pela clara importância que tem para minha abordagem teórico-metodológica da interação em sala de aula.

Dessa perspectiva a noção de linguagem recobre tanto a capacidade humana de representar o mundo e simbolizá-lo na interação como o processo de simbolização. Ou seja, a linguagem é concomitantemente (re)apresentação e interação (inter-ação, que não implica a ausência de conflito entre interlocutores); não há, pois, anterioridade, mas reciprocidade de constituição do sujeito e das relações sociais que se manifestam na atualização do sistema. Uma outra implicação dessa visão é de que a exterioridade — o processo social e histórico que configura as condições de produção das interações — pode ser considerada como constitutiva do sistema⁶.

Dando sequência a esse raciocínio, a língua pode ser concebida como um dos sistemas dentro da gama variada de manifestações da linguagem humana, aquele que pode, por suas características, nomear os outros. As palavras vêm imbuídas de representações que circulam nas imagens que se constroem por meio das nomeações e das ações através linguagem.

Ao participar da construção da situação em que interage, o sujeito atualiza imagens e representações sem as quais não haveria interação; mas o sujeito também interioriza e produz representações da realidade, ou seja, reconstrói a ordem social. Em outras palavras, o sujeito é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de atualização do sistema que regula as interações verbais; o indivíduo não é mais, portanto, considerado a fonte do dizer.

Esse ponto de vista permite que se visualize, ainda, uma nova concepção da relação entre pensamento e linguagem, uma vez que implica a substituição do pressuposto de que o referente representa ou informa sobre o real pelo pressuposto de que as práticas discursivas, materializadas na interação, representam o sujeito para si mesmo e para o outro — ele não está na origem das suas ações e nem é integralmente consciente delas. Portanto, não se trata, como muitos pretendem, de conceber um sujeito

⁶ Não se pretende dizer que todos os pesquisadores que se integram a essa vertente pressupõem que a exterioridade é constitutiva do sistema, mas é certo que os trabalhos de Bakhtin (Volochinov, 1992, original de 1929), aos quais esses pesquisadores recorrem com frequência, apontavam já para essa direção. Mais recentemente, as noções de face, figuração e representação da perspectiva de Goffman podem ser consideradas tentativas de resolver essa problemática.

meramente psicológico, mas de abordá-lo, isso sim, de uma perspectiva psicossocial; na realidade, é a interação que se encontra na origem e construção do sujeito.

2 O FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS NAS INTERAÇÕES VERBAIS

2.1 A língua materna e as instituições sociais

Quais seriam as incidências de conceber a língua como atividade que estrutura e constitui a identidade do sujeito, para a delimitação da disciplina escolar e, conseqüentemente, para a interação em sala de aula, evento em que professor e aluno, ocupando lugares e possuindo funções, realizam atualizações do/no sistema?

Para que se tenha a noção do que vem a ser uma língua (materna), deve-se ter em mente não apenas a variação encontrada nas práticas e atividades discursivas dos diversos grupos sociais como também o fato de a materialidade textual ser indicativa dos diferentes modos de apropriação da realidade, que, atualizados nas formas de interação desses grupos, pela internalização de recursos lingüísticos e mobilização de estratégias igualmente lingüísticas, produzem a tessitura de seus textos. É nesse sentido, pois, que se pode dizer que uma língua nacional se constitui pela organização das diferentes ordens da realidade e se materializa pelos usos lingüísticos que constituem os textos e os discursos produzidos em diferentes instituições.

Listar alguns dos propulsores da evolução humana em relação aos usos da linguagem⁷ — o impacto da invenção da escrita sobre a organização das sociedades antigas, a importância da criação da imprensa para o processo de circulação da palavra escrita, ou ainda os efeitos de uma rede internacional de informações via computadores

⁷É também a esse respeito que Schlieben-Lange (1993: 74) afirma "ser razoável pensar que as realidades políticas, sociais, econômicas, como também outros fenômenos culturais, não atuam diretamente sobre as línguas, mas através da mediação dos textos e da fala".

— é suficiente para perceber a tensão existente entre as construções institucionais da noção de língua e os usos lingüísticos efetivos das línguas históricas como línguas nacionais — ditas línguas maternas, porque são adquiridas, de maneira natural, em um certo espaço geográfico.

Dessa tensão resulta que, nas sociedades contemporâneas, tecnologicamente complexas, as tentativas de que as línguas nacionais funcionem como instrumento para o estabelecimento de nações únicas são árduas (se não estéreis), pois a coexistência de diversos grupos, estabelecidos social, política e historicamente, motiva o indivíduo cotidianamente a estabelecer diferentes eventos de interação, permeados por manifestações também variadas da linguagem e da língua (cf. Poche, 1989).

Assim, se o estabelecimento da noção da língua nacional teve no passado a ação unificadora, atualmente pode-se dizer que essa noção funciona mais como instrumento de instituição de nações únicas e unificantes, ou seja, como um mito (histórico) cuja função é a homogeneização da nação (cf. Decrosse, 1989).

Conseqüentemente, mesmo que para o Estado língua nacional e disciplina escolar devam coincidir, e mesmo que essa representação pareça também predominar para o conjunto de falantes de uma dada língua nacional, a noção de língua nacional recobre o universo lingüístico-discursivo heterogêneo de um país, movimentando-se entre a memória de seus discursos fundadores e suas atualizações em textos orais e escritos. Embora o processo de recriação do sistema pelas atividades verbais do falante não seja perceptível para os falantes, ele é, de fato, o princípio de heterogeneidade que constitui o sistema lingüístico subjacente a uma língua nacional.

Essas constatações demonstram em que medida a língua concebida na escola é distinta da língua nacional, embora pertencente a seu campo: ela é o ideal lingüístico-institucional que configura, baseando-se em um conjunto de discursos (científico, de vulgarização, didático, etc.), a disciplina escolar, cuja função é justamente consolidar a língua nacional. Há que se distinguir, portanto, no campo da língua nacional diferentes dimensões:

- a) sua manifestação/atualização nos diferentes segmentos e instâncias sociais;
- b) sua delimitação/imposição institucional;
- c) sua compreensão/delimitação pelas diferentes disciplinas científicas;
- d) sua delimitação/atualização como objeto de ensino pelos diferentes setores ligados direta e indiretamente ao processo de escolarização.

2.2 Os diferentes discursos engendrados na delimitação da língua materna como disciplina escolar

O interesse em distinguir os diferentes discursos que confluem e constituem o objeto de estudo e de ensino vem da necessidade de reconhecer tanto que há formas diversas de categorização desse objeto como de compreender as maneiras através das quais ele é transformado em discurso.

Beacco & Moirand (1995) apontam que, para entender a especificidade do discurso científico e sua articulação com os discursos de transmissão de conhecimentos, é necessário levar em conta a análise de traços no modo de representação — quanto aos paradigmas de definições, de designações e de descrições e às relações semânticas entre reformulações de um mesmo objeto do discurso —, na configuração lingüística e na dimensão pragmática dos textos que configuram esses diferentes discursos.

A natureza do discurso científico pode ser definida por sua tendência para fazer coincidir produtores e consumidores (Maingueneau, 1989: 57). É pertinente afirmar que o discurso científico é um discurso primeiro, descritivo-explicativo de fatos concernentes à ciência em questão. Estabelece-se no quadro de uma teoria e em relação a outras teorias, contemporâneas ou anteriores, sendo aceito por grupos de pesquisadores e geralmente oficializado como aquele que dá conta, de forma ótima, do fenômeno analisado.

Se o discurso científico é um discurso primário em relação à construção do objeto de estudo, os discursos de vulgarização e didático fazem parte do conjunto de discursos secundários, que visam à transmissão de conhecimentos sobre esse objeto e são marcados por reformulações do discurso científico.

Considero que o discurso de vulgarização é uma formulação segunda que realiza a divulgação das teorias estabelecidas em um determinado discurso científico. Constitui-se também no quadro de uma teoria e em relação a outras, mas é motivado sobretudo pelo impacto social dos paradigmas e de seus veículos de divulgação. É razoável afirmar, ainda, que o discurso científico objetiva fazer circular a produção científica entre os pares e o discurso de vulgarização visa ampliar o grupo de receptores. Nos dois casos, entretanto, está em jogo o aumento de adeptos.

Já o discurso didático, um outro subconjunto dos discursos de transmissão de conhecimentos, caracteriza-se por visar a um público que se define em função da série cursada e do nível de ensino e ocorrer no interior de um quadro institucional bem determinado: sua característica mais importante é o objetivo de "fazer aprender" (Beacco & Moirand, 1995). O discurso didático é produzido no quadro de diferentes teorias, mas muito freqüentemente não explicita as articulações entre essas teorias, sendo originário também do impacto social dos paradigmas, o que impulsiona sua inclusão nos programas oficiais de escolarização. Em suas manifestações escritas, o discurso didático é encontrado, por exemplo, nos manuais didáticos; já suas manifestações orais são típicas da interação em sala de aula. O discurso didático tem sobretudo a função de introduzir o sujeito no campo do conhecimento em questão.

A distinção entre essas diferentes zonas de organização dos discursos é produtiva por abranger, quanto à natureza institucional desses diferentes níveis de produção discursiva:

- a) o modo de apropriação da realidade, resultante dos objetivos institucionais de categorização do objeto de estudo e de ensino;
- b) o modo de produção da realidade, pelo tipo de coerência estabelecida entre formas de designações e de definições do objeto;
- c) o modo de circulação do discurso, particularmente quanto à constituição do conjunto de produtores e de receptores envolvidos no processo de constituição dos textos que o materializam;
- d) o modo de consumo, já que se atribuem direitos desiguais aos produtores e receptores nos discursos de vulgarização e didático.

2.3 As zonas de organização discursiva e a análise das interações⁸

Estou assumindo que a linguagem, mais do que viabilizar representações da realidade, produz a realidade: através dela produz-se um recorte do real que se constitui como realidade. Esse é o processo que me permite dizer que não há neutralidade na construção da realidade, pois os usos lingüísticos são naturalizados no interior de (e na articulação entre) diferentes instituições. Assim, os discursos, ou os modos de

⁸ As considerações que teço sobre o funcionamento do discurso são, é certo, restritas aos limites deste trabalho. Devo, entretanto, ressaltar que são herança de um conjunto de trabalhos que vêm procurando integrar em suas reflexões as contribuições das três grandes vertentes da Linguística Moderna, já ressaltadas por Bakhtin (Volochinov, 1992, original de 1929), quando critica o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, para propor a sua concepção interacionista. É fato que ainda hoje muitos estudiosos insistem em privilegiar uma dessas dimensões, mas outros procuram articulá-las sistematicamente, como é o caso, por exemplo, de Fairclough (1992), ao propor uma teoria crítica do discurso cujas bases são as funções ideacional, relacional e de identidade, ou Franchi (1977), para quem a linguagem — atividade constitutiva — é trabalho, que se manifesta na relação interioridade/exterioridade, no inter-relacionamento entre atividade e situação discursiva.

apropriação da realidade, ganham corpo no interior de formações sociais que obtêm o poder, o direito e o dever de atribuir sentido a um dado recorte da realidade, ou seja, formações que, por mecanismos institucionais, legitimam-se e são consideradas autorizadas a falar sobre determinados recortes da realidade.

Ora, como os usos da linguagem são naturalizados em função das relações de poder que as instituições que os atualizam têm sobre outras instituições, a linguagem é de fato o lugar de conflito e de confronto, seja no que diz respeito ao modo de apropriação (institucional) da realidade, seja no que se refere ao modo de dizer essa realidade.

Por outro lado, se toda formação social caracteriza-se por relações de posição dos sujeitos no interior do grupo e do grupo em relação a outros grupos, relações historicamente definidas e definíveis, embora apenas uma parte do dizível seja acessível a segmentos presentes no interior do grupo (cf. Maingueneau, 1996), esse dizível caracteriza o uso da língua pelo grupo e dá-lhe a identidade de grupo.

Posta a questão nesses termos, posso considerar a intencionalidade uma dimensão construída (de maneira não necessariamente consciente) nos diferentes eventos de interação dos quais o sujeito falante efetivamente participa. Daí o equívoco de se pressupor um sujeito intencional no centro do sistema lingüístico, visto que sua identidade — construída no seio de diferentes instituições e eventos de interação — é necessariamente social e histórica.

Os mecanismos institucionais de legitimação discursiva são resultado do funcionamento da instituição, incluindo-se aí os procedimentos de divulgação e consumo dos sentidos veiculados por essa mesma instituição. O certo é que o processo de legitimação discursiva ocorre em situações concretas de interação — eventos de interação —, que concretizam discursos através de textos (orais e escritos). Esses eventos de interação, por sua vez, materializam-se por meio de *práticas discursivas*, ou seja, através de modos de emergência e de difusão do dizer de uma dada formação social (institucional), e *atividades discursivas*, isto é, formas de atualização dos recursos lingüísticos, por meio das estratégias discursivas mobilizadas pelos sujeitos falantes para a (e na) produção textual.

2.4 Discurso, gênero, eventos de interação e texto

Muitos são os autores que pretendem estabelecer uma tipologia textual⁹ que dê conta de explicar a diversidade de discursos e seu processo de funcionamento, pela importância que as noções de tipos de discurso, gêneros discursivos¹⁰ e formas textuais têm para o estudo das regularidades discursivas. Mas a dificuldade de se estabelecer uma tipologia textual, dada a heterogeneidade e o inusitado de cada texto, é frequentemente salientada.

Para alcançar os propósitos desta discussão, que se restringem a compreender a relação entre os discursos que se engendram para a construção da língua materna como objeto de ensino/aprendizagem e seus efeitos na construção da interação professor/aluno em sala de aula, optei por fundamentá-la em princípios complementares encontrados nas propostas de diferentes autores. Portanto, selecionei os elementos pertinentes ao estudo da interação em sala de aula, em sua dimensão estrutural e enunciativa e em relação ao contexto institucional de sua produção; ou seja, escolhi princípios que viabilizaram o estudo do modo de funcionamento do discurso didático e de sua atualização na interação em sala de aula.

Particularmente quanto ao funcionamento local do discurso, acredito, como Bronckart (1991), que uma *ação linguageira define-se por uma série de comportamentos orientados por uma intenção, realiza-se em um espaço comunicativo, com características físicas* (locutor/interlocutor, espaço/tempo) *e sociais* (papéis dos interlocutores, lugares sociais), *implicando escolhas* no sistema lingüístico-discursivo *consideradas por seus produtores como pertinentes*, no que diz respeito à representação

⁹ Roulet (1991a: 117-118) refere-se, por exemplo, à existência de mais de uma centena de tipologias, que seriam, segundo ele, basicamente de quatro espécies: funcionais, enunciativas, situacionais e cognitivas. Marcuschi (1995: 03) afirma que a variedade tipológica deve-se às diferentes noções de tipo que se encontram na base das tipologias, salientando sua opção por considerar gênero como uma classificação empírica, vinculada ao conhecimento dos falantes, e tipo textual como um constructo teórico.

¹⁰ Compreender a noção de gênero é tão necessária para a análise de textos quanto o trabalho com as noções de formas gramaticais e de organização textual (cf. Adam, 1991; Beacco, 1991; Bouchard, 1991).

do espaço comunicativo, e *eficazes*, em relação a seu objetivo. Essas escolhas se materializam, ainda segundo o autor, em unidades vinculadas a formas discursivas histórica e socialmente definidas, que produzem um *efeito de tipicidade*.

Note-se que é justamente esse efeito de tipicidade que atribui ao texto (a materialidade lingüística) a propriedade de relacionar-se a outros textos, por oposição ou similaridade, isso do ponto de vista de sua produção, recepção e análise. Eis o aspecto mais problemático em se tratando da distinção entre textos, gêneros e discursos.

Para muitos autores os gêneros são de natureza empírica (portanto, não universais) enquanto os textos seriam constructos teóricos (cf. Bakhtin, 1992, Beacco, 1991, Bouchard, 1991, Marcuschi, 1995). Dessa perspectiva, os gêneros estão ligados a representações mentais das rotinas comunicativas; seu conhecimento pelo falante dá-se, portanto, através da familiaridade com os eventos de interação aos quais se vinculam, seriam, assim, matrizes discursivas¹¹.

A noção de texto é aquela que maior dificuldade teórica apresenta para os pesquisadores. Isso ocorre porque, embora o texto seja o dado observável pelo qual pode ser abordado o funcionamento discursivo, é uma unidade que possui vida única. Afinal, os textos materializam atividades lingüístico-discursivas, são o objeto material resultante de um evento de interação, são um momento de condensação e de manifestação de um conjunto de conhecimentos prototípicos (individuais e sociais) sobre como interagir nos eventos¹². Por isso mesmo, os textos são também a cristalização de um ou mais gêneros, já que atualizam as práticas discursivas que configuram um discurso. Observe-se, porém, que um gênero não é propriedade *ad infinitum* de um discurso, já que as relações entre os discursos pressupõem a apropriação e modificação das práticas discursivas por formações sociais diferentes.

¹¹ Para Beacco (1991), essa familiaridade estaria vinculada à possibilidade de antecipações a respeito do conteúdo, quadro, participantes, funções e finalidades.

¹² Autores como Bouchard (1991) consideram os conhecimentos relativos às rotinas comunicativas como pré-lingüísticos; entretanto, como discutido anteriormente, não considero viável supor a existência de elementos pré-lingüísticos, mas sim que ocorre uma imbricação de noções advindas das diferentes ordens da realidade, como a de *status* ou de hierarquia, que se manifestam na produção lingüística.

Para relacionar essa problemática ao objeto desta pesquisa, posso afirmar que uma aula é, ao lado da conferência, da palestra, do seminário e dos manuais didáticos, dentre outros, um dos gêneros através dos quais o discurso didático se atualiza. Uma palestra ou uma conferência, entretanto, são de ocorrência mais comum em eventos de interação que visam à vulgarização, objetivando apenas paralelamente o ensino/aprendizagem. Já as aulas ou os manuais didáticos articulam-se com maior frequência a eventos de interação que objetivam introduzir o sujeito em uma certa área de conhecimentos. Isso não impede que conferências ou palestras venham a substituir aulas em instituições universitárias, ou que as aulas sejam mediadas, sobretudo nessas instituições, por textos resultantes da transcrição de uma palestra ou de um seminário.

Essas considerações fortalecem a noção de que os gêneros discursivos são atualizados em eventos de interação que põem os discursos em funcionamento; de outro lado, sugerem que o analista faça sempre referência à dominante discursiva com a qual pretende operar, ou seja, ao discurso que pretende priorizar em sua investigação.

Vejamos uma outra ilustração. Da perspectiva que assumo, a expressão interação jornalística seria adequada para designar qualquer evento de interação vinculado ao discurso da mídia jornalística, que pode se atualizar, é certo, por intermédio de diferentes gêneros — através de editoriais, entrevistas, artigos, crônicas esportivas, dentre inúmeros outros. Afinal, os textos que materializam esses gêneros colocam em funcionamento o discurso jornalístico; mas seu funcionamento vincula-se não apenas à instituição na qual os textos emergem como também às instituições nas quais circula o discurso jornalístico.

Assim, por exemplo, artigos de vulgarização científica — cujo objetivo seria basicamente divulgar a produção científica — tanto emergem em instituições acadêmicas como circulam em grandes jornais. É preciso admitir que esses textos estão vinculados a áreas do saber, portanto ao discurso científico. Quando ganham forma visando à divulgação, sofrem, entretanto, restrições vinculadas tanto às áreas do saber e à instituição acadêmica quanto à instituição de divulgação particular. Além disso, freqüentemente passam por uma segunda etapa de divulgação, pois os diferentes níveis de ensino também se servem desse material. Fica claro, pois, que a materialidade

discursiva submete-se ao processo interpretativo do qual participa (ao modo de consumo): a resenha de um livro de Sociologia veiculada em um grande jornal, que seja utilizada em uma aula, engendra, no momento de sua produção, tanto o discurso de vulgarização científica como o discurso jornalístico, mas sua atualização no exemplo citado envolve, ainda, o discurso didático: as diferentes etapas de divulgação do discurso, porque interferem nos objetivos discursivos, intervêm também no funcionamento dos gêneros.

Não pretendo ampliar essa discussão a outros campos, já que meu interesse restringe-se à análise da interação em sala de aula, mas não posso negligenciar o fato de que essa questão merece atenção, pois acredito que a imbricação de discursos e de gêneros materializada pelos (e nos) textos é característica intrínseca ao funcionamento dos discursos.

Do que foi dito, pode-se concluir que o funcionamento discursivo somente pode ser apreendido através da realidade material que vem a ser o texto, isto é, o texto permite verificar como, através de conhecimentos práticos, os sujeitos falantes aos quais é permitida a palavra (e os que se permitem apoderar-se da palavra) atualizam o modo institucional de apropriação e divulgação da realidade. Isso significa dizer, também, que os gêneros estão ligados às formas prototípicas de interação social e convertem-se em formas textuais igualmente prototípicas. Acredito, portanto, que no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem por um sujeito falante o conhecimento dos gêneros e dos discursos — isto é, o conhecimento da relação entre usos e funções de práticas discursivas — é viabilizado através de textos orais e/ou escritos.

Dessa forma, mesmo sendo inviável a proposição de uma tipologia de textos, não se pode negar que, ao produzirem seus textos — ao participarem de diferentes eventos de interação —, os sujeitos falantes operam tanto com a noção de textos quanto com a noção de gêneros discursivos. Nesse sentido, embora as noções de texto, gêneros e discurso possuam uma dimensão empírica, pois refletem, de fato, conhecimentos práticos dos falantes, pressupõem também a construção de um aparato teórico que permita utilizá-las e abordá-las.

Por conseguinte, o discurso deve ser visto, da perspectiva do falante, como um constructo de identidades sociais (relações de lugares e papéis, de modos de dizer, de

saberes), e do ponto de vista do analista, como um constructo de diferentes organizações da realidade baseado nas mesmas dimensões com as quais operam os sujeitos falantes. Ora, como o discurso está ligado ao modo de apropriação institucional da realidade, deve-se concluir que ele ocorre por meio de formas elaboradas de práticas discursivas — os gêneros discursivos —, que do ponto de vista de sua construção e de sua análise são objetos pluridimensionais.

3 OS ESTUDOS DA LINGUAGEM, A PRÁTICA EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de passar à análise da aula como um gênero discursivo, o que farei no próximo capítulo, resta-me relacionar os avanços nos estudos da linguagem à prática em sala de aula e à formação de professores.

Não se pode negar que, desde a década de sessenta, com a inclusão da Linguística nos cursos de Letras, de fato ecos de seus princípios teóricos e metodológicos fossem já perceptíveis na prática em sala de aula, mesmo que isoladamente, em função dos professores que começavam a se formar à luz dos novos currículos. Mas, apenas a partir da década de oitenta, os efeitos das teorias linguísticas multiplicaram-se nas instituições educacionais brasileiras, até porque a constituição de um corpo de professores universitários e pesquisadores na área (cf. Altman, 1994) e o processo de redemocratização do País possibilitaram — e motivaram — mudanças nos diferentes níveis das instituições educacionais.

Se muitas foram as incongruências das primeiras tentativas de que diferentes disciplinas linguísticas fossem "aplicadas" à prática de ensino do Português como língua materna, sua importância não deve ser negligenciada. Primeiramente, deve ser ressaltado o fato de que essas tentativas pretendiam ampliar o escopo da Linguística por intermédio de alterações na disciplina escolar. Afinal, um dos mecanismos de legitimação da área de conhecimento é justamente a escolarização do saber sobre o objeto de estudo. Em

segundo lugar, as primeiras tentativas de articulação entre disciplina científica e escolar, embora tenham sido marcadas por equívocos, permitiram compreender a inviabilidade de sua mera aplicação ao ensino nos níveis fundamental e médio, tendo em vista a realidade dos diferentes níveis das instituições educacionais e sobretudo os objetivos de cada etapa de escolarização.

Embora as mudanças na disciplina escolar indiquem, obviamente, a resistência de setores tradicionais em assimilar novas práticas à sala de aula, revelam também a percepção, mesmo dos setores mais progressistas, de que é preciso selecionar, dentre as propostas de contribuições da disciplina científica, aquelas que uma dada situação institucional permite incorporar. Essas alterações confirmam, ainda, que a integração institucional de novas práticas ocorre de maneira gradual, em função não apenas do quadro profissional do qual a instituição dispõe como também da demanda social.

3.1 As concepções da disciplina escolar predominantes na escola brasileira

É consenso, nos estudos sobre o ensino de Português no Brasil, que, sobretudo até fins dos anos oitenta, duas foram as concepções predominantes quanto ao ensino/aprendizagem de língua materna: a primeira, e a mais tradicional, sugere ser necessário adquirir conhecimentos estruturais (sobretudo gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la; a segunda pressupõe que a aprendizagem de uma língua é decorrência de sua utilização.

De um lado, há os partidários do ensino gramatical tradicional e os defensores do bem falar, que argumentam pela necessidade de que os alunos aprendam a sua língua-pátria, sem levar em conta a existência de outras variantes (e portanto o relativo desconhecimento da variante padrão de parte dos alunos). Acresce-se a essa posição o desprezo pelo conhecimento das estratégias de leitura e produção de textos, partindo-se do pressuposto de que a linguagem é expressão do pensamento e de que a escrita é transcrição da fala.

De outro lado, encontram-se os partidários do ensino de língua portuguesa inovador, com foco na leitura e na produção de textos. Esses profissionais optam, muitas vezes, por negligenciar a gramática tradicional, privilegiando a concepção de linguagem como comunicação, numa versão mais tradicional dessa concepção, ou como interação¹³, numa versão mais atual.

Embora essa última perspectiva pareça-me a mais adequada, pela concepção de língua subjacente a ela, foi muito questionada por fundamentar as primeiras tentativas de que os estudos da linguagem fossem "aplicados" ao ensino de línguas já nos anos setenta, tentativas que foram marcadas por alguns equívocos. Dentre eles, o que me parece mais saliente (e origem de muitas críticas) vincula-se ao princípio linguístico de não haver variante melhor do que outra, que foi muitas vezes compreendido como a sugestão de que outras variantes viessem a substituir o ensino da norma culta padrão e mesmo da gramatical tradicional, o que seria negar aos alunos um conhecimento da língua, no que tange aos seus usos e valores sociais.

Mesmo que o princípio linguístico da variação seja articulado a outro, segundo o qual, se não há erro do ponto de vista linguístico, há inadequação do ponto de vista das relações sócio-históricas e culturais de poder — pois a norma culta padrão é naturalizada como sendo a correta —, a inovação que propõe em termos das concepções que se têm de uma língua materna criou muita polêmica e foi um dos argumentos mais fortes para a manutenção da tradição gramatical (vinculada exclusivamente ao conhecimento da norma culta) nas escolas de primeiro e segundo graus.

O que essas considerações demonstram é que o princípio fundamental subjacente à opção por uma ou outra das concepções de ensino citadas vincula-se à concepção que se tem do sistema linguístico. Pode-se pensar que uma concepção tradicionalista considera-o como já estruturado e, conseqüentemente, vê a língua como fator social

¹³ Minha experiência profissional no ensino de primeiro e segundo graus foi também fundamental para a confirmação desses fatos, visto que durante 1990 e 1994 vivenciei as dificuldades de abordar o texto de uma perspectiva não exclusivamente linguística e normativa, sem correr os riscos de priorizar o texto em detrimento de questões de variações linguísticas fundamentais para a compreensão dos mesmos. Os estudos de Clark *et alii* (1990) retratam a situação na Inglaterra, enquanto o texto resultante do Grupo de Trabalho em Língua Materna do *IX Congresso da ABRALIN* (1990) retrata as preocupações de pesquisadores brasileiros com relação às práticas de ensino de língua no primeiro e segundo graus.

exclusivamente coercitivo. Por outro lado, uma concepção inovadora tende a compreender que o sistema lingüístico está em contínua estruturação e que as representações sociais da língua ligam-se ao princípio de naturalização de uma das variantes.

Na prática, os profissionais (e as instituições) que optam pela primeira perspectiva parecem acreditar que a aprendizagem da língua materna é resultado do conhecimento de sua gramática (normativa), e que, uma vez assimiladas as técnicas rudimentares da alfabetização, detêm-se já os conhecimentos básicos para o desenvolvimento da leitura e da produção de textos escritos. No outro caso, o contato com novos modelos de uso lingüístico é privilegiado, seja para o ensino/aprendizagem de leitura e produção escrita, seja para a reflexão sobre a língua.

A primeira concepção parece basear-se ainda no pressuposto de que coincidem língua empírica, isto é, as atualizações do sistema lingüístico, e língua gramatical, ou seja, os enunciados originários do sistema em funcionamento (sobre esses conceitos, cf. Aurox, 1994), o que levaria os profissionais que a adotam a excluir não apenas a realidade histórica no estudo da língua como também sua dimensão social nas atividades de ensino/aprendizagem privilegiadas em sala de aula. Já a segunda concepção admite a dimensão sócio-histórica do sistema, mas muitos de seus adeptos pressupõem ainda o sujeito (intencional) como centro desse mesmo sistema, negligenciando, pois, as relações complexas entre o real, o simbólico e a construção da realidade, bem como seus efeitos em relação ao sujeito falante (ser de linguagem e constituindo-se como tal através dela), cujo processo de socialização dá-se no seio de instituições onde circulam e disputam espaço diferentes concepções do que vem a ser uma língua materna.

Essa querela, cujos extremos foram caracterizados anteriormente, perdura ainda em nas salas de aulas brasileiras, embora nestes anos noventa algumas alterações comecem a ocorrer.

3.2 A formação de professores e os estudos da linguagem

Naturalmente, as práticas encontradas em sala de aula ecoam a polêmica vivenciada nos cursos de formação de professores quanto à assimilação de contribuições provenientes dos estudos da linguagem. A esse respeito, interessa-me discutir particularmente a organização dos cursos de graduação, sobretudo a visão que se tem da função efetiva das diferentes disciplinas para a formação do futuro professor.

A diversidade de correntes atualmente convivendo nos estudos da linguagem, com sua crescente sofisticação teórico-metodológica, pode ser considerada um problema para os cursos de formação. Vejamos as razões.

Mesmo supondo a importância de que o futuro profissional tenha acesso à produção científica de diferentes disciplinas e tendências existentes nos estudos da linguagem e estude sua evolução, pode-se questionar se a apresentação e o estudo das diferentes teorias lhe permitiriam não apenas conhecer um certo aparato teórico-metodológico mas também lhe abririam a possibilidade de selecionar os conceitos e princípios com os quais operar para fundamentar sua abordagem nas situações de ensino/aprendizagem com as quais vier a deparar.

Por outro lado, caso se acredite que o profissional em Letras deva, em formação inicial, ter acesso sobretudo à metodologia de teorias que operam com as diferentes dimensões do texto e do discurso — haja vista que a materialidade discursiva será seu objeto de reflexão e de trabalho, se ele optar por integrar-se ao mercado de trabalho sem privilegiar a pesquisa —, a dificuldade está em permitir que o futuro profissional tenha uma visão ao mesmo tempo panorâmica do conjunto heterogêneo de abordagens da aquisição, desenvolvimento e funcionamento da linguagem e dos discursos, e esteja capacitado para utilizar com clareza e segurança o aparato privilegiado tanto nas teorias lingüísticas selecionadas para a sua formação no curso de graduação como em outras às quais tiver acesso.

Ora, a adoção da primeira perspectiva implica uma limitação justamente porque a ênfase no aparato teórico-metodológico dos estudos da linguagem não leva em conta uma queixa de muitos alunos recém-formados que, tendo optado por serem professores, retornam à Universidade para suprir aquilo que consideram como lacuna em seus cursos de graduação: a reflexão sobre o ensino propriamente dito. Reflexão que pressupõe, certamente, o embasamento em teorias da língua e linguagem, ensino e aprendizagem, mas não implica necessariamente o conhecimento do conjunto heterogêneo de perspectivas científicas. Já a adoção da segunda perspectiva é comprometida pelo fato de que as coerências (provisórias) propostas por e entre disciplinas que tratam do texto e dos discursos não é sempre óbvia para os alunos de graduação. Por sua vez, os avanços dessas teorias, decorrentes do fenômeno da transdisciplinaridade, exigem que seu usuário não apenas conheça princípios metodológicos, como também possua conhecimentos teóricos extremamente sofisticados para a compreensão e seleção de conceitos com os quais pretende operar para dar conta de estudar um certo fenômeno lingüístico.

A criação de novas disciplinas, a adequação de ementas de disciplinas já constituídas e mesmo a reformulação integral do currículo de cursos de Letras em algumas universidades¹⁴ representam tentativas de solucionar esses problemas na formação inicial dos professores de línguas. Entretanto, parece-me que o processo de legitimação dos estudos da linguagem no Brasil subjaz ainda à polêmica mudança nos limites disciplinares (e transdisciplinares) nos cursos de graduação em Letras.

Um breve retorno ao passado recente da Lingüística na universidade brasileira será suficiente para que demonstre o que pretendo afirmar. Segundo Altman (1994), a característica predominante da disciplina no Brasil foi a criação de fronteiras internas, decorrentes, em um primeiro momento, das condições de instauração da Lingüística no

¹⁴ Altman (1994: 397) refere-se, por exemplo, à "variedade de conteúdos, disciplinas e bibliografias que se encontra ainda hoje de Faculdade para Faculdade". Posso citar, também, a sugestão de novas disciplinas no curso de graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP ou o novo currículo proposto pela PUC/MG, atendo-me a duas universidades com as quais mantenho contato, além de lembrar a recente proposta de novas *Diretrizes Curriculares* para os cursos de Letras e a recente convocação do MEC às universidades brasileiras para que estas participassem com o envio de propostas para a elaboração de um currículo mínimo que venha a atender a demanda de formação de um profissional que saiba "aprender a aprender".

currículo de Letras, uma vez que a inexistência de profissionais habilitados para ministrar aulas naquele momento levou à contratação de profissionais estrangeiros, à formação no exterior e/ou a realização de cursos rápidos (cf. também Castilho, 1963). Por sua vez, essas iniciativas ocasionaram a constituição de grupos de professores universitários e de equipes de pesquisadores com formação muito variada. Embora haja atualmente, como também ressalta Altman (1994), a tendência de que essas oposições institucionais sejam neutralizadas — através da criação de associações, grupos de pesquisa e publicações supra-regionais —, não se pode dizer que a neutralização institucional implique a neutralização teórica (o que, de fato, não seria produtivo para os estudos da linguagem no País).

A meu ver, entretanto, as oposições institucionais às quais se refere a autora refletem nos cursos de formação em Letras no Brasil, sobretudo porque mostram que a disputa pela legitimação teórica confere, muitas vezes, aos cursos de graduação um caráter secundário a questões relativas à formação do futuro professor de línguas, perfil profissional efetivamente priorizado por esses cursos.

3.3 Relacionando as zonas de discursivas que se articulam na aula de língua materna

Gostaria de concluir essas considerações salientando os efeitos que as condições históricas de difusão da Lingüística e a instauração, no interior dos estudos da linguagem, de um domínio voltado ao ensino de língua materna têm para a formação de professores e a prática em sala de aula.

Primeiramente, devem ser ressaltados os efeitos das diferenças epistemológicas acerca do sistema que é objeto de estudo da Lingüística e de sua relação com o real, ou seja, os conflitos que resultam das divergências relativas à compreensão das articulações

entre diferentes ordens estruturais (e estruturantes) da realidade atualizadas pela linguagem — e através da língua.

Chamo também a atenção para as polêmicas que dificultam que se faça, na formação de professores, a distinção essencial entre *o saber sobre o objeto de estudo da disciplina científica, os saberes sobre esse objeto que se vinculam direta ou indiretamente à prática (portanto ao ensino) e o saber fazer na prática de ensino.*

Finalmente, assinalo o fato de que os estudos dos textos e dos discursos são muito recentes para que seus princípios possam ser incorporados às práticas escolares sem dificuldades, sejam estas de ordem teórico-metodológica ou institucional. Afinal, o aumento da produção científica e de divulgação é um fator determinante para que as reflexões configuradas nos meios acadêmicos venham a interferir de fato nas demais concepções institucionais da língua materna. Devo ainda complementar que a incorporação desses avanços é dificultada pela resistência de um sistema educacional que tem pressuposto ser a academia responsável por suprir as lacunas na escola de primeiro e segundo graus, não apenas formulando como também respondendo às questões pertinentes à prática de ensino, negligenciando, portanto, a participação efetiva dos professores de primeiro e segundo graus no processo de tomada de decisões sobre as mudanças sugeridas à prática de ensino nesses níveis.

CAPÍTULO 03

POR UMA TIPOLOGIA DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Nos capítulos anteriores discorri sobre a constituição e a articulação de discursos que se relacionam à prática de ensino, focalizando as instituições que se ocupam da pesquisa, da formação de professores e do ensino/aprendizagem de Português como língua materna. No presente capítulo amplio essa discussão pensando particularmente na interação didática em uma aula. Tendo em vista esse objetivo, examino o modo de funcionamento dessa interação didática, relacionando a aula aos discursos estabilizados na e pela instituição educacional e definindo as características através das quais é possível classificá-la como um dos gêneros pelos quais se atualiza o discurso didático.

1 OS COMPONENTES DE BASE DOS EVENTOS DE INTERAÇÃO VERBAL

Em *Les interactions verbales*¹, Kerbrat-Orecchioni (1990: 75-82) comenta os componentes de base de qualquer interação. Para a autora, a situação comunicativa seria passível de decomposição em:

¹ Embora tenha desenvolvido estudo das obras de Goffman (1974), Gumperz (1982), Gumperz & Hymes (1974), dentre outros, para a realização deste trabalho, considereei a obra de Kerbrat-Orecchioni a mais adequada aos meus propósitos neste capítulo, por representar uma leitura crítica, ampla e minuciosa, dos trabalhos desenvolvidos desde o início dos anos sessenta pelas diferentes correntes da Análise da Interação. Assinalo, ainda, que o objetivo da obra de Kerbrat-Orecchioni não é propor uma tipologia das interações, mas realizar uma síntese das bases teóricas e dos instrumentos descritivos dos estudos das interações.

a) quadro espaço-temporal, relativo às características físicas (se o local é espaçoso ou não, por exemplo) e institucionais do local (por exemplo, se instituição é subsidiada pelo governo ou não) em que se passa a interação e à disposição dos falantes (proximidade, encontro face a face, etc.), referente também ao momento em que ocorre a interação, pois esse aspecto será determinante para que os falantes identifiquem a pertinência de suas intervenções;

b) objetivo global (predeterminado pelo quadro espaço-temporal) e local (de seqüências ou de intervenções) do encontro;

c) o número e a natureza dos participantes, suas características biológicas e físicas (como diz a autora, propriedades do ser e do parecer), sociais, psicológicas, bem como as relações mútuas que estes estabelecem.

Embora Kerbrat-Orecchioni ressalte que não se pode ainda considerar a existência de uma tipologia das interações verbais, afirma que esses componentes — junto a critérios como formalidade e estilo, ou, ainda, duração do encontro e ritmo, e mesmo conteúdo e macroorganização da interação — seriam os elementos sobre os quais uma tipologia das interações verbais poderia ser fundamentada. Acredito, aliás, que a inexistência de uma tipologia das interações verbais é o que leva muitos pesquisadores a fundamentar sua análise na mera oposição de características de cada evento discursivo-tipo. Vale citar, como exemplo, a recorrência freqüente à simetria ou assimetria das relações interpessoais, natureza predominantemente gratuita ou não da temática que funciona como fio condutor, maior ou menor número de restrições situacionais, que permitem, por exemplo, distinguir uma conversação e uma entrevista.

Vejamos como os componentes de base das interações podem ser descritos e relacionados visando à construção de uma tipologia da interação didática na aula de língua materna.

Ao participarem de interações verbais os falantes põem em uso as chamadas regras interacionais², que se baseiam em seus conhecimentos práticos sobre a configuração de um dado evento e sobre como agir em eventos de interação de uma mesma natureza. Na construção do evento, portanto, atualizam-se conhecimentos do objeto do discurso e dos lugares e das funções a assumir, ou seja, o evento tem por base conhecimentos relativos aos modos de referência aos objetos do discurso e às identidades sociais. É nesse sentido que se pode afirmar que uma interação verbal é ao mesmo tempo um evento de comunicação — de construção de sentidos — e de construção de relações sociais, o que explica por que um evento de interação é o ponto de articulação entre o sujeito e o social, em outras palavras, o lugar de (re)construção da realidade subjetiva e social.

Para ater-me apenas às interações verbais orais, devo ressaltar que, se na produção da interação os falantes levam em conta o *status* dos interactantes — o seu próprio e o dos demais participantes —, suas respectivas identidades configuram-se tanto em relação às imagens mútuas construídas ao longo da interação como em função da instituição na qual ocorre o evento. Pode-se, pois, pressupor que a posição hierárquica e as funções dos diferentes interlocutores no evento de interação são determinantes tanto para a percepção que estes têm de suas relações interpessoais como para a materialização lingüística dessa percepção. Além disso, o número de participantes envolvidos na interação verbal e o grau de conhecimento partilhado são aspectos cruciais para o planejamento e a execução da materialidade lingüística. Finalmente, o fato de o evento se dar em uma ou outra instituição irá também interferir no processamento da

² Embora esteja definindo, como muitos autores, esse conjunto de conhecimentos como regras, não nego a polêmica implicada pela noção de regras interacionais — ou conversacionais —, uma vez que não se pode considerar a universalidade dos conhecimentos mobilizados pelos falantes para atuarem em um dado evento interativo (Vion, 1992). Assim, mesmo que se possa pressupor a existência de um sistema organizado de conhecimentos de ordem lingüística, textual e interacional, portanto relativo ao funcionamento dos discursos através dos gêneros, o estágio atual dos estudos sobre o assunto não permite compreender como estes conhecimentos são mobilizados e articulados pelos falantes em relação a determinadas condições de produção. Esse fato não restringe, entretanto, a importância da referência ao fenômeno. Um trecho de Goffman (1974: 32) pode ser útil para descrevê-lo: "Dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis".

interação, por exemplo quanto a como serão definidos seu início e fim. Esses elementos determinam, por sua vez, não apenas a própria configuração do texto que daí resultará (a organização e a articulação interna da materialidade lingüística) como o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado.

A motivação para a existência do encontro e a finalidade do mesmo são outros fatores a interferirem também na produção lingüística dos falantes. Esses fatores merecem, aliás, um olhar atento, já que motivação e intenção dos interlocutores para a realização do evento freqüentemente não coincidem. Considerando a interação em sala de aula, é pertinente pensar, por exemplo, que, dadas as funções institucionais e posição hierárquica dos participantes, o professor tem o objetivo de ensinar, e o aluno, por sua vez, de aprender. Para ilustrar com um outro evento de interação, pode-se pensar que em uma situação de compra e venda os falantes possuem intenções não-coincidentes, embora possam ser, como no caso de uma aula, consideradas complementares. Há, portanto, um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional, entre intenções parciais e finais dos participantes da interação, ajuste que caracteriza qualquer evento de interação.

2 A INTERAÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA

2.1 Um evento entre o ritual e o espontâneo

Sem ignorar as diferentes dimensões da interação que as propriedades arroladas anteriormente evocam, mesmo que por vezes essas características sejam focalizadas isoladamente, gostaria de considerar mais um aspecto envolvido na formulação e execução da aula que não é explicitamente salientado por nenhuma delas.

Uma reflexão sobre o contínuo entre eventos rituais e espontâneos pode complementar essas reflexões. Não pretendo negar que todos os eventos de interação configuram-se com base em rotinas comunicativas, portanto em ritos, da perspectiva de Goffman (1974), mas sim ressaltar a existência de eventos cujas rotinas comunicativas que constituem suas unidades funcionais são mais rígidas do que as encontradas em outros.

Se, como afirma Erickson (1982), em eventos discursivos rituais tanto os conteúdos como as posições das unidades funcionais são determinadas anteriormente — o que indica sua diferença em relação aos eventos espontâneos —, uma aula tem características que indicam a ocorrência de um evento intermediário entre aqueles inteiramente ritualizados e os que são sobretudo espontâneos.

No que se refere ao estatuto dos interlocutores, essa rigidez tem sua origem na assimetria das *relações de lugares* — ou posições hierárquicas — e *papéis* — ou funções dos interactantes —, definidas previamente pela instituição. Quanto ao aspecto espaço-temporal, há verdadeiramente uma relativa rigidez quanto ao início e fim da interação, determinados pela instituição. Além disso, no que diz respeito à finalidade da interação, pode-se detectar essa rigidez relativamente à organização das etapas instrumentais das aulas — ou seja, quanto à preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas — em termos de sua organização e tematização. Afinal, embora essa organização esteja vinculada às representações (conflitantes) sobre o objeto de estudo e de ensino, remete-se, é certo, a abordagens que o sistematizam. Os deslocamentos são, entretanto, previsíveis.

A esse respeito, ressalto, por exemplo, que as abordagens e as estratégias de ensino refletem, além de características sócio-históricas do *saber ensinar*, a subjetividade. Isso explicaria as chamadas "variações de estilo", que fazem com que alguns professores "gastem" seu tempo conversando com os alunos antes de dar início às etapas instrumentais da interação e que outros optem por priorizar a interlocução de um ponto de vista estritamente didático.

É justamente essa relativa mobilidade dos constituintes da aula que demonstra a ocorrência de um evento intermediário entre os rituais e os espontâneos.

É necessário ainda acrescentar que os movimentos em direção a um ou outro pólo do contínuo são determinados por restrições circunstanciais — não exclusivamente institucionais —, cuja força de atuação varia durante a realização de uma aula.

Considerando que a finalidade de uma aula, como afirmei anteriormente, é ensinar e aprender, as restrições circunstanciais apresentadas a seguir são os princípios básicos para compreender o quadro interativo do evento:

- a) a instância institucional intervém não apenas quanto à duração da aula e número de participantes, como também no que se refere à determinação dos objetivos educacionais, seleção e divisão do programa anual e tipo de avaliação (do professor e dos alunos), o que não garante, entretanto, a compreensão homogênea dessas determinações pelos diferentes participantes;
- b) os lugares e papéis definidos previamente para o evento e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervirem no tipo de gerenciamento proposto para o evento.

É possível concluir, ainda, que o tipo de gerenciamento do evento, as abordagens e as estratégias didático-discursivas propostas intervêm, obviamente, no processo de ensino/aprendizagem. Finalmente, a própria organização lógica dos conteúdos, direta ou indiretamente vinculados às fontes de referência, interfere tanto nas atividades propostas, em sua hierarquização e na seleção de instrumentos de ensino como no processo de aprendizagem.

O que pretendo demonstrar com o exposto é que a organização de uma aula inclui *dimensões cognitivas e socioinstitucionais* — ligadas tanto ao *conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer* como ao *conhecimento sobre esse tipo de interação e*

o saber dizer — que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução desse gênero.

Note-se que o desenvolvimento das etapas de uma aula e a passagem de uma etapa à outra são feitos por intermédio de ações didático-discursivas: o professor visa a um objetivo didático, realizando ao mesmo tempo uma estratégia didática e sua verbalização, para isso se apóia nas intervenções dos alunos, em termos de conteúdos do saber e do dizer. Assim, pode-se afirmar que, embora as restrições institucionais sejam um fator crucial na compreensão do evento, nem por isso neutralizam-se os diferentes tipos de conhecimentos dos interlocutores e sua manifestação na materialidade lingüística.

Essa organização complexa da aula explica a necessidade de se distinguir analiticamente o *ritmo acadêmico* e o *ritmo social*³ da interação, segundo seja analisada quanto aos conhecimentos mobilizados ou à participação social (para a discussão da estrutura da participação social e sua contraparte acadêmica nas lições, cf. Erickson, 1982). Esses dois movimentos presentes na interação, definidos pela intenção didático-discursiva da interação em sala de aula, são sinais de ajustes e de gerenciamento do evento quanto às chamadas relações *interativas* — entre segmentos do texto — e *interacionais* — entre os interlocutores⁴.

O ritmo social refere-se ao movimento de regulação da interlocução em termos da contribuição individual (do locutor e/ou dos interlocutores), da organização do grupo. Desse ponto de vista, a relação interpessoal é estudada em relação à construção das identidades de professor e alunos, isto é, ao estatuto social particular de cada um e à imagem mútua que eles possuem desses lugares; esta relação é, portanto, estudada como

³ Ressalto que a noção de ritmo proposta neste trabalho é distinta da encontrada em Koch *et alii* (1996a,b), que relacionam o ritmo à aceleração e desaceleração na emissão dos enunciados e guardam os termos continuidade e descontinuidade para caracterizar os processos pelos quais é produzido o fluxo informativo e são constituídas as unidades tópicas.

⁴ Zenone (1981) restringe a análise das relações interacionais e interativas ao encadeamento dos atos de linguagem. Acredito, entretanto, que é possível pensar que essas relações são também características das demais unidades da interação, uma vez que o encadeamento dos atos de linguagem produz uma unidade maior, a troca, que produz a seqüência, que é, por sua vez, um constituinte das etapas de uma aula (cf. a discussão dessas unidades no capítulo 04).

um parâmetro nocional-acional dos papéis institucionais (e portanto didático-discursivos) de cada participante.

Já o ritmo acadêmico⁵ remete-se à estruturação do evento didático, segundo sua subordinação ao conteúdo estudado e sua compreensão como um objeto de ensino/aprendizagem. Essa dupla subordinação, contudo, articula-se ao ritmo social da interação (organização do grupo e definição de lugares e papéis). A complexidade do gerenciamento desses elementos, lógica do conteúdo, lógica da interpretação, ritmo social, induz à realização de ações didático-discursivas de ajuste, cujos efeitos irão incidir sobre a (re)organização da tarefa ou sobre seu desenvolvimento; em alguns momentos, ainda, a dimensão acadêmica do evento é ignorada, dada a necessidade de um ajuste na dimensão social da interação.

2.2 Os conhecimentos envolvidos na produção da interação didática

Ora, se uma tipologia da interação na aula de língua materna deve sugerir o que lhe é específico e, simultaneamente, integrar esse gênero ao conjunto das interações verbais orais, sendo capaz de definir os elementos que caracterizam sua atualização, considero imperativo refletir, ainda, sobre como o modo de apropriação do discurso incide no processo de formulação textual e em sua materialização, em outras palavras, como orienta a interação didática. Minhas reflexões partem de uma perspectiva cujo

⁵ Optei pelo termo "acadêmico", mesmo que ele guarde uma relativa ambigüidade em seu uso corrente, para indicar a multiplicidade das perspectivas institucionais engendradas na configuração do terreno disciplinar do ensino/aprendizagem de uma língua materna.

núcleo é a existência de duas ordens na configuração das interações verbais: a *ordem do oral* e a *ordem do escritural* ⁶ (M. Dabène, 1996).

Dabène distingue, de um lado, o código e canal de transmissão, e, de outro, a *mise en oeuvre* da linguagem, o modo de acesso à comunicação, à expressão e ao saber. Para distinguir a ordem do oral e a ordem do escritural, sugere os seguintes termos: escrito/ falado, para indicar o canal e o código utilizados, escritural/oral, para identificar a instância de onde emerge o texto. O autor considera, portanto, a necessária distinção entre o que procede dos recursos e estratégias do sistema lingüístico selecionados para a formulação textual e do suporte utilizado e o que deriva do modo de apropriação da linguagem e do conhecimento, do discursivo, enfim.

Já disse que a interação em sala de aula funda-se em conhecimentos sobre o objeto do discurso e sobre a participação em eventos desse tipo. Embora esses conhecimentos refiram-se tanto à ordem oral quanto à escritural, a escola privilegia como instância de produção dos sentidos aquela que se fixa na tradição escrita. Assim, a escolarização objetiva desenvolver o processo de letramento — como inclusão dos sujeitos no universo da escrita —, o que confronta uma série de conhecimentos já estabilizados pelo aluno a outros estabilizados na (e através da) instituição educacional. Pode-se concluir, portanto, que os conflitos entre a ordem do oral e do escritural são perceptíveis tanto no texto em construção que é a aula quanto nas representações de escrita que ali são veiculadas. Começo por exemplificar o que pretendo dizer com dados desta pesquisa.

A sequência apresentada no exemplo a seguir ocorre no início de uma aula cuja atividade central foi a identificação do discurso direto, através de suas marcas formais presentes no livro *Tistu, o menino do dedo verde*, estudado no bimestre.

⁶ O termo *escritura* aparece também em Kato (1986).

EXEMPLO 01⁷: aceitando alguns termos, rejeitando outros (PJ - 5S - aulas1/2 - Francês)

01. P: (...) <i>bon</i> maintenant on va demander à Pe. quel est l'autre::?	01. P: (...) <i>bom</i> agora a gente vai pedir a Pe. qual é o outro::?
02. Pe: il a y une barre.	02. Pe: tem um traço.
03. P: il y a une barre/ où: où: où: où elle est cette barre? <i>chut</i>	03. P: tem um traço/ onde: onde: onde: onde está esse traço? <i>xi</i>
04. Als: ((os alunos discutem entre si - incompreensível))	04. Als: ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
05. Pe: au début de:::	05. Pe: no início de:::
06. P: <i>alors</i> il y a une barre qu'on appelle un tiret/ un tiret/ <i>chut</i> / on: on écoute Ma. on écoute/ elle se trouve:: il se trouve où ce tiret?	06. P: <i>então</i> tem um traço que a gente chama de travessão/ um travessão/ <i>xi</i> / a: a gente escuta Ma. a gente escuta/ ele se encontra:: ele se encontra onde o travessão?
07. Pe: au début	07. Pe.: no início
08. P: au début de quoi?	08. P: no início do quê?
09. Pe: de la:: de la phrase: de la phrase	09. Pe: da:: da frase: da frase
10. Als: de la phrase	10. Als: da frase
11. Als: de la conversation	11. Als: da conversa
12. P: non	12. P: não
13. Ma: à chaque fois qu'on parle de:: (la conversation)?	13. Ma: a cada vez que se fala da:: (conversa)?
14. P: non/ au début de chaque intervention d'un personnage:: de chaque prise de parole	14. P: não/ no início de cada intervenção de um personagem:: de cada tomada de fala

O aluno para quem a pergunta foi direcionada não sabia a denominação exata do recurso gráfico que havia identificado, e não o nomeia com o termo esperado pela professora, mas quanto à sua forma, a de um traço. Mesmo incompleta e hesitante, a informação do aluno (02) satisfaz provisoriamente a professora.

⁷ **NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO** (fundamentadas nas normas propostas em CASTILHO, A. & PRETI, D. (orgs.). *A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: TAQ. 1986).

I. Incompreensão de palavras ou segmentos:

()

II. Hipótese do que se ouviu:

(hipótese)

III. Truncamento:

/

IV. Alongamento de vogal:

:::

V. Silabação:

-

VI. Interrogação:

?

VII. Comentários descritivos do transcritor:

((minúsculas))

VIII. Superposição, simultaneidade de vozes:

ligando
|
as linhas

IX. Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto: (...)

Observações complementares: não são usadas iniciais maiúsculas em início de turnos ou demais segmentos; "P:" indica que a intervenção pertence à professora e "A:" indica intervenção de aluno; "Als:" indica que vários alunos falam ao mesmo tempo; quando o nome do aluno pôde ser recuperado na transcrição, suas iniciais aparecem antes do início da intervenção (por exemplo, "Ma." é a abreviatura do nome de uma aluna). A identificação ao lado do exemplo indica o professor (PV ou PJ) e a série (5S, quinta série; 7S, sétima série).

O aceite inicial da denominação fornecida pelo aluno indica, na realidade, um momento em que a necessidade de a professora certificar-se daquilo que o aluno diz é mais importante, para a continuidade da tarefa, do que a adequação do termo proposto a um certo referencial teórico.

Esse ponto fica claro, também, pelo fato de a professora negociar com o aluno somente o que é relativo à localização do recurso gráfico — ela repete o termo *barre* (traço - 03) e só depois dá a terminologia usual, *tiret* (travessão - 06) —, mas não aceitar as designações posteriores, já que elas não fazem avançar a tarefa.

Na realidade esse é um exemplo em que o ajuste entre a demanda de fazer e o modo de dizer exemplifica as relações entre ordem do escritural em sala de aula: as necessidades de solucionar um problema local na interação levam a professora a aceitar uma terminologia que foge ao referencial teórico ao qual se atém, mas solucionado o problema, não há por que aceitar as demais designações propostas. Em outras palavras, as ações didático-discursivas da professora indicam sua intenção de aceitar apenas as contribuições que considera pertinentes para o que pretende ensinar e que podem, simultaneamente, contribuir de maneira eficaz para seus objetivos. E não poderia ser diferente, pois, quando o professor tem claro para si que a terminologia utilizada acarreta problemas conceituais, ele não pode negociá-la, pode simplesmente indicar a forma correta segundo o referencial teórico utilizado.

Como será discutido posteriormente, há momentos, entretanto, em que o professor não identifica um problema terminológico ou classificatório com relação aos conteúdos e produz equívocos conceituais cujos efeitos imediatos são ou o apagamento da intervenção do(s) aluno(s) ou mal-entendidos que podem comprometer a aula, em partes ou globalmente.

Vejamos como as atividades de produção de texto em sala de aula exemplificam, também com nitidez, o que pretendo ressaltar aqui.

Pode-se dizer que os textos produzidos em situação escolar pressupõem duas dimensões enunciativas: a primeira delas é estabelecida entre professor e alunos, ou seja, ao longo da formulação e execução da interação didática propriamente dita, enquanto a

segunda é aquela da qual participam professor, alunos e interlocutor virtual — mediada, ainda, freqüentemente, por material didático (escrito) de apoio. É certo que a interferência de um novo interlocutor — materializado no texto didático — ocorre nessas duas dimensões enunciativas, mas seus efeitos se intensificam nesta última, justamente por tratar-se de mais um elemento com o qual os alunos devem operar, explicitamente nesse caso, para produzir seus textos.

Basta pensar na diferença entre um relatório de aula expositiva que não seja baseado em leitura prévia e um relatório que o seja, em que o aluno deva ser capaz de distinguir a voz do professor daquela do autor de um dado texto, bem como imaginar um interlocutor diferente do professor. Um outro exemplo pode ser extraído de estudos sobre a produção do texto em situação escolar (cf. Assis *et alii*, 1997), segundo os quais uma das maiores dificuldades de nossos alunos é justamente a de se distanciar da situação imediata de interação em sala de aula para atualizarem, na produção de seus textos orais e/ou escritos, as estratégias que seriam requeridas em outros eventos de interação.

2.3 O projeto didático

Não é tarefa fácil para o analista desvendar na aula ritmo acadêmico e ritmo social, além das relações complexas com o oral e o escritural, com a oralização e com a escrita, sobretudo se for levada em conta a função do livro didático como instrumento de mediação na interlocução.

Quanto a essa mediação, Kleiman (1992b) salienta que nas últimas décadas, como uma das conseqüências da contínua desvalorização da figura do professor, o livro didático, antes um instrumento que mediava as relações entre professor/alunos, transformou-se em fim, e cada vez com maior freqüência no Brasil o professor cede seu

espaço para um projeto que não é o seu, através do uso indiscriminado que pode vir a fazer do livro didático.

Essa constatação sugere que um dos elementos que define a configuração da aula é a existência de um *projeto de interação* do professor, que gerencia efetivamente o evento, mas que pode ser mais ou menos passivo quanto à organização didático-discursiva do que lhe serve como fonte de referência para seu projeto prévio de gerenciamento.

Charaudeau (1982) refere-se à existência de um projeto de fala, cujo estabelecimento vincula a assunção da posição de sujeito comunicante pelo sujeito falante. Não considero, como o autor, a existência de um sujeito falante intencional como base da instituição desse projeto de fala, mas pressuponho, como ele, a existência de um plano interativo preliminar à interação, sobretudo em se tratando de um encontro com finalidade previamente estabelecida e temática centrada como aquele do qual resulta uma aula. De meu ponto de vista, o projeto de interação refere-se especificamente às possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para a obtenção da finalidade global do encontro. Nesse sentido, acredito que o sujeito falante é orientado por *um querer fazer* e um *querer dizer*, que se configuram ao longo da interlocução, e através dela.

Na realidade, é necessário salientar que qualquer interação verbal não é totalmente planejada anteriormente, mesmo que tenha sempre uma finalidade (consciente) já estabelecida. Na sala de aula, a diferença vem do fato de haver, de um lado, as finalidades provisórias que orientam as unidades internas à lição, de outro lado, as finalidades de um nível superior (como o plano semanal), que dirigem as lições, e haver, também, as finalidades que motivam as subdivisões do programa anual. Dito isso, mesmo que o professor não mantenha todas essas restrições em foco durante a aula, elas orientam suas ações, e o analista não pode esquecê-las quando examina as articulações entre aulas e/ou entre as unidades de uma aula.

Assim, a despeito de a interlocução em sala de aula não possuir uma planificação rígida, que seja previamente estabelecida, submete-se ao projeto didático do professor, que acompanha um programa orientado pela instituição escolar. Esse projeto didático,

referente aos objetivos do professor, conteúdos selecionados, abordagens e estratégias de ensino e de avaliação, qualifica a interação em sala de aula como uma interação verbal que visa frequentemente ao texto escrito, não somente como fonte de referência mas também para a verificação do que foi ensinado/assimilado. Obviamente, o professor de língua materna tem como um de seus possíveis (e prováveis) objetivos o ensino da modalidade oral, além do ensino da escrita. Entretanto, dadas as características da instituição educacional, dentre essas o modo de circulação e consumo dos conhecimentos ali (re)produzidos, o texto escrito é, realmente, uma das formas privilegiadas para a aquisição e exposição dos saberes escolares.

Em resumo, pode-se dizer que a interação em sala de aula é planejada apenas no sentido de que a unidade tópica é, de fato, previamente estabelecida; além, é claro, de as relações interpessoais e demais dimensões do quadro participativo serem definidas pela instituição, que atribui, também previamente, lugares e papéis aos interlocutores.

Entretanto, há exemplos que evidenciam uma definição de unidade tópica mais flexível, como é o caso de uma das aulas analisadas neste trabalho, em que os alunos realizam um debate fundamentado em questões por eles produzidas, portanto não conhecidas integralmente pela professora. Embora a temática se definisse em função da leitura que a turma vinha realizando do livro bimestral, pode-se dizer que, diferentemente de uma aula expositiva, nesse caso os tópicos não foram previamente estabelecidos ou hierarquizados pela professora.

2.4 Relações de lugares e papéis

Para precisar o quadro da constituição da aula como um dos gêneros do discurso didático e situar os lugares e papéis do professor em relação à articulação entre seu projeto prévio e a interação efetivamente configurada, deve-se considerar a existência de três funções cardinais do professor — a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador*

(propostas por Dabène 1984, Dabène *et alii*, 1990), que irão motivar, ao longo do gerenciamento de uma aula, a produção de combinações quanto à articulação entre a ordem do oral e do escritural, bem como os ajustes nos ritmos acadêmico e social da interação.

Efetivamente, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*.

É preciso dizer, ainda, que o professor e os alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares e, em decorrência, as intervenções realizadas pelos alunos têm também uma natureza similar àquelas realizadas pelo professor. Logo, as intervenções dos alunos podem ser classificadas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e de suas respostas.

Entretanto há uma significativa diferença na materialização lingüística das intervenções de professor e alunos, já que as intervenções dos alunos apresentam um menor número de sinalizações, ou seja, possuem menos indicações de como devem ser interpretadas. Isso não impede, é certo, que ao longo da interação os momentos de tensão sejam constantes e as tentativas de se reverterem lugares e papéis por parte dos alunos aconteçam; mas pressuponho, de qualquer maneira, que a fala dos alunos deve ser vista como função das ações do professor, quem gerencia efetivamente a interlocução.

Mas, também nesse caso, os deslocamentos são previsíveis. Penso, por exemplo, em uma seqüência do *corpus* deste trabalho, em que uma aluna, logo após a proposição da atividade pela professora, solicita-lhe uma especificação sobre o conteúdo de seu enunciado e, antes mesmo que a professora tenha tempo de lhe responder, fornece a resposta à solicitação que havia realizado (cf. exemplo 3b neste capítulo). E pergunto: quais são os lugares e os papéis respectivos dos interactantes nessa situação? Não estaria a aluna assumindo, nessa ocasião, uma função que seria do professor?

Vejamos mais um exemplo que demonstra como o professor é efetivamente o centro organizador da interação.

EXEMPLO 02: a "sublocação" do gerenciamento (PJ - 5S - aulas 3/4 - Português)

01. A: professora/ que que ela respondeu?
02. P: xi/ Ma./ ela tá perguntando o que que você respondeu
03. A: que que você respondeu?
04. Ma: eu já falei/ é que que ((conversas paralelas interrompem a fala)) por causa da promessa que anhi:: que o Uther fez para o Merlin/ (a promessa que quando o bebê nascesse ele entregaria para o Merlin)
05. A: professora eu já acho que foi porque o Artur ia ficar com o Merlin para receber uma educação para que quando ele crescesse ele fosse um grande rei/ fosse como o próprio Uther (...)"

Embora a aula fosse baseada em um debate entre os alunos, uma aluna, que não havia escutado a resposta da colega, solicita à professora que a repita (01). Somente após a intervenção da professora (02), ela se dirige diretamente à outra aluna (03). A aluna que estava respondendo à questão, por sua vez, na posição de quem está incumbida de resolver a tarefa, posiciona-se de uma perspectiva relativamente comum ao professor em sala de aula (04), indicando que ela já havia dado a resposta, e só então reformula sua intervenção anterior (ainda em 04). Verificamos que a primeira aluna questionava a colega mais para certificar-se de que realmente havia compreendido bem sua opinião, pois logo em seguida opõe-se à explicação sugerida por Ma.; para fazê-lo, entretanto, dirige-se novamente à professora, e não mais à colega, Ma. (05).

2.5 As diferentes dimensões comunicativas e operacionais

O recorte analítico que propõe uma distinção entre os *níveis comunicativo e metacomunicativo* da interação (cf. Cicurel, 1985; Dabène, 1984) pode completar o quadro de uma análise das interações em sala de aula — com algumas modificações concernentes à integração desses conceitos aos outros elementos da tipologia que estou propondo.

Dessa perspectiva, o nível comunicativo, como o nome o diz, é aquele através do qual se pode analisar a comunicação entre os interlocutores, isto é, aquele que representa a ação discursiva realizada pela interação (de informar, demandar, avaliar). Já a análise do nível metacomunicativo remete ao gerenciamento da interlocução por meio de ações metacomunicativas, que agem tanto sobre o conteúdo comunicativo das intervenções como sobre sua pertinência. A metacomunicação manifesta, no processo de formulação textual, os mecanismos de reconstrução, característicos, é certo, de qualquer evento de interação oral. Entretanto, na aula, os mecanismos de reconstrução são, ao mesmo tempo, uma estratégia de solução de problemas de natureza interacional ou interativa e uma estratégia de ensino extremamente eficaz, já que servem para explicar, substituir, restringir, ampliar o que se diz. Enfim, é a análise dos níveis comunicativo e metacomunicativo que pode explicar as reorientações propostas aos ritmos social e acadêmico.

Devo ressaltar, ainda, que as intervenções realizadas na aula podem ser analisadas também em sua dimensão operacional, ou seja, quanto à representação do alvo didático por meio do que se diz. Finalmente, as intervenções podem ser investigadas em seu caráter metaoperacional, já que sempre produzem efeitos de estruturação do evento.

Os trechos a seguir podem ilustrar essas considerações.

EXEMPLO 03 a : sinalizações e dimensões discursivas (PJ - 5S - aulas 1/2)

01. P: <i>alors vous regardez dans le chapitre six/ chut/ vou:: vous mettez sur une page jaune chapitre six Tistou/ euh:: allez/ chut/ chapitre six Tistou/ et on ne perd pas de temps/ (5.0) et dans le chapitre six/ chut/ on va: vous allez:: vous allez me:: chercher comment/ attention je ne répéterai pas/ alors je fais exprès de ne pas écrire la consigne au tableau pour qui elle soit enregistrée en position d'écoute/ comment à l'écrit on voit que les gens parlent? comment/ euh:: vous: vous le mettez sur:: vous mettez la question sur votre fiche/ comment à l'écrit voit-on que les gens parlent?</i>	01. P: <i>então vocês olham no capítulo seis/ xil/ vo:: vocês colocam em uma página amarela capítulo seis Tistu/ eh:: vamos/ xil/ capítulo seis Tistu/ e a gente não perde tempo/ (5.0) e no capítulo seis/ xil/ a gente va: vocês vão: vocês vão me:: procurar como/ atenção eu não repetirei/ então eu faço de propósito de não escrever o comando na lousa para que ele seja registrado na posição de escuta/ como na escrita vemos que as pessoas falam? como/ euh:: vocês: vocês colocam no:: vocês colocam a questão na sua folha/ como na escrita a gente vê que as pessoas falam?</i>
---	--

Na intervenção da professora apresentada nesse exemplo, há quatro focos discursivos, já que a professora: a) especifica as condições de produção da atividade, b) informa as condições de recepção do enunciado, c) propõe a atividade do dia, fornecendo o comando para realizá-la e d) solicita, várias vezes, que os alunos façam silêncio (através do *chut, xi* em português).

Em termos comunicativos, portanto, pode-se dizer que essa intervenção fornece sinalizações relativas a quatro tópicos diferentes, enquanto em termos operacionais ela estaria trazendo informações sobre a atividades, sua organização e sua elaboração. Essa intervenção traz, portanto, uma série de sinalizações discursivas para a construção de representações sobre o conteúdo estudado. Nesse caso, não se pode afirmar que as sinalizações sejam precisas quanto ao referencial teórico adotado para a proposição da atividade, mas se percebe um direcionamento para uma abordagem textual, no trecho "*comment à l'écrit voit-on que les gens parlent?*" ("como na escrita vemos que as pessoas falam?") que, se podem ser consideradas não-marcadas referencialmente, remetem-se diretamente ao texto como objeto de estudo.

Mas a intervenção traz ainda informações metaoperacionais, de estruturação do evento, pois contribui para: 1) a *gestão do grupo*, a professora diz o que se deve fazer e como se deve fazer; 2) a *organização da tarefa*, a professora realiza uma demanda de fazer; 3) manter os *lugares*, que se está ocupando e que se deve ocupar, e a *função dos participantes* nessa aula, a professora realiza uma série de demandas, esperando que os alunos acatem-nas como solicitado.

Podemos verificar, também, a presença de segmentos metacomunicativos, como o momento em que a professora anuncia que os alunos devem prestar atenção ao enunciado, já que ela não pretende repeti-lo ("*attention je ne répéterai pas*" — "atenção eu não repetirei", ou, então, "*je fais exprès de ne pas écrire la consigne au tableau pour qui elle soit enregistrée en position d'écoute*" — "eu faço de propósito de não escrever o comando na lousa para que ele seja registrado na posição de escuta"). Entretanto, nessa intervenção específica, a análise dos segmentos metacomunicativos não contribui muito. Analisar esses trechos em atos isolados — e mesmo em relação à sua função

metacomunicativa — não contribuiria para a compreensão da interação em sala de aula, pois, além de possuírem uma mesma função didático-discursiva, vêm acompanhados de um outro segmento ("et on ne perd pas de temps" — "e a gente não perde tempo"). Ora, os três segmentos juntos possuem um efeito de sentido homogêneo, já que podem ser compreendidos como constituindo um único tópico didático-discursivo: condições de recepção da atividade. Esse efeito de organicidade é obtido através de um mecanismo de coordenação, pelo acréscimo de traços ao que é tematizado.

Como será possível verificar no próximo trecho, não há o mesmo efeito de organicidade, e a dimensão metacomunicativa é essencial para a análise da intervenção, dados seus efeitos didático-discursivos.

EXEMPLO 03 b : sinalizações e dimensões discursivas (PJ - 5S - aulas 1/2)

My: c'est quoi? c'est ce qui disent les personnages?	My: o que é? o que dizem os personagens?
--	--

Nessa intervenção, ocorrida quatro intervenções imediatamente após a discutida anteriormente, uma aluna solicita à professora uma especificação terminológica. Nesse caso, a aluna realiza uma solicitação e, logo em seguida, antecipa a possível resposta da professora, e assim precisa a solicitação realizada anteriormente.

O primeiro segmento dessa intervenção pode ser considerado como metacomunicativo, uma vez que incide diretamente sobre o comando da atividade fornecido pela professora. E a análise do segmento metacomunicativo é importante, porque indica uma tentativa de delimitação da própria atividade, através do desenvolvimento (reformulação) do enunciado que a orienta. Além disso, deve-se levar em conta também os efeitos do segmento metacomunicativo para a estruturação do evento didático, sobretudo porque a aluna nesse momento ocupa o lugar de informador que caberia ao professor, contribuindo conceptualmente para a organização da atividade.

3 CARACTERÍSTICAS GENÉRICAS DA AULA

Com base no que foi dito até o momento, é possível concluir que a aula baseia-se em um projeto de gerenciamento do evento, definido, de um lado, pela existência de um objetivo que é fundamentalmente didático e, de outro, pela consciência de que há alternância de papéis e lugares, embora a palavra final sempre caiba ao professor. Além disso, na aula há a articulação entre as duas ordens constitutivas do conjunto de interações verbais (oral ou escritural), fenômeno relacionado à função atribuída aos instrumentos didáticos.

Finalmente, deve ser levado em conta seu movimento discursivo, seu ritmo acadêmico e seu ritmo social, bem como as ações didático-discursivas que manifestam essas diferentes dimensões.

Na busca, pois, de uma caracterização da interação em sala de aula um sistema analítico não pode ser indiferente aos seguintes aspectos, que a definem tipologicamente:

- 1) a aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem e pressupõe a articulação entre diferentes modos de apropriação da realidade e de materialização discursiva;
- 2) o professor gerencia a interlocução — originariamente de natureza assimétrica e coletiva — à luz de objetivos didáticos e educativos de longa, média e curta duração, com base em um projeto de interação, tendo as funções básicas de animador, informador e avaliador;
- 3) a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; configura-se, assim, um evento intermediário no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico.

CAPÍTULO 04

UNIDADES ANALÍTICAS DA AULA

Tendo já caracterizado a aula como um gênero atualizado em um evento de interação cuja materialidade reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática, passo a delimitar as unidades que lhe são constituintes, bem como a descrever a especificidade de cada componente e as relações que estabelecem entre si. O objetivo do presente capítulo é, portanto, caracterizar, funcional e estruturalmente, as unidades constituintes de uma aula: *interação, sequência, intervenção e operação didático-discursiva*. Será discutida, ainda, a necessidade de incorporar à análise as noções de *etapas, atividades e tarefas didáticas*, a fim de articular a dimensão discursiva à dimensão didática na descrição da aula e demonstrar seu esquema de organização global.

1 OS MODELOS ESTRUTURAIS E A ANÁLISE HIERÁRQUICA E FUNCIONAL DA AULA

Como os modelos hierárquicos propostos até o momento têm privilegiado a análise estritamente estrutural das interações verbais, é possível questionar se os componentes sugeridos representam de fato categorias para análise ou orientam, na verdade, sobretudo a organização prévia dos dados, visando apenas secundariamente à análise posterior (cf. Vion, 1992).

Em uma das principais obras de referência para a análise das interações verbais, *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*¹ (1975), de Sinclair & Coulthard, essa lacuna era já perceptível. Nesse estudo, Sinclair & Coulthard sugerem que uma aula é constituída por cinco unidades, hierarquicamente dispostas: lição, transação, troca, movimento e ato². Entretanto, ao delimitarem esses constituintes, os autores distinguem o que consideram como advindo da organização não-lingüística de uma aula — ou seja, curso, período e tópico — e o que seria efetivamente discursivo. Desconsideram, assim, o fato de que as unidades discursivas estão, em uma aula, inexoravelmente vinculadas à dimensão didática, ou seja, que a materialidade discursiva manifesta a dimensão didática no evento.

A proposta original de Roulet (1985) e suas posteriores revisões (1991a,b; 1997) alteram esse quadro. Para Roulet (1991b), a estrutura hierárquica de uma interação verbal dialógica caracteriza-se por ser constituída de três *unidades dialogais* — produzidas por dois ou mais participantes — e por duas *unidades monologais* — em que há a participação de um único interlocutor. As unidades dialogais são denominadas incursão, transação e troca, já as unidades monologais nomeiam-se intervenção e ato de linguagem.

Mesmo com as alterações sugeridas no modelo, a análise estrutural parece ainda sobrepor-se à análise funcional. Pode-se dizer que a funcionalidade é abordada, no modelo proposto por Roulet, sobretudo no que concerne às unidades de níveis inferiores da interação, como os atos de linguagem (ou discursivos, dependendo da versão), que têm a função de constituir as intervenções, que, por sua vez, configuram as trocas. Por exemplo, para delimitar a incursão — o termo equivalente à interação —, Roulet (1991b: 63) fundamenta-se exclusivamente no esquema de participação, afirmando que a incursão é delimitada pela interação entre os interlocutores.

¹ Todas as traduções das definições encontradas nos trabalhos discutidos neste capítulo são de minha inteira responsabilidade.

² Já em Sinclair & Brazil (1982) encontramos as seguintes "unidades do discurso", que caracterizariam o encontro (interação): transação, seqüência, troca, movimento, ato.

A obra de Kerbrat-Orecchioni (1990), por apresentar a discussão dos princípios teóricos e metodológicos e a revisão das principais noções com as quais operam as abordagens das interações verbais é, nesse sentido, de grande interesse. Agrupando contribuições tanto de modelos hierárquicos como de modelos funcionais para a análise das interações verbais, a autora sugere as seguintes unidades: interação, sequência, troca, intervenção e ato de linguagem. A pertinência de sua proposta decorre justamente de que, ao lado da dimensão estrutural, a funcionalidade dos constituintes é também considerada, como se disse, pela recorrência a critérios diversos, permitindo o estudo dos processos envolvidos na constituição e articulação entre unidades.

1.1 A interação (didática): o início e o fim de uma aula

Embora muitos autores ressaltem o inconveniente de utilizar o termo *interação* para denominar, simultaneamente, a maior unidade dialogal — a mais alta unidade analítica de um evento de interação — e a ação coordenada entre sujeitos (cf. Maingueneau, 1996; Roulet, 1991b; Vion, 1992), optei por manter essa designação que, apesar das ressalvas, tem sido utilizada com bastante frequência em obras sobre o assunto.

A ambigüidade da terminologia é desfeita com o acréscimo do termo *didática*, que caracteriza, satisfatoriamente, a instituição à qual se vincula a interação e, assim, remete às restrições envolvidas na ação coordenada entre os sujeitos no evento de interação. No caso específico da interação didática, essa denominação permite agrupar eventos de interação que atualizam gêneros discursivos e eventos em que isso não ocorre, como é o caso da leitura individual.

Para caracterizar a interação, Kerbrat-Orecchioni (1990) incorpora as noções de esquema de participação, temática e unidade espaço-temporal, sugerindo que a interação caracteriza-se, linearmente, como o encontro e a separação dos participantes,

sem que haja ruptura do quadro de participantes, do quadro espaço-temporal e da temática.

A adoção desses diferentes critérios é de grande vantagem. Afinal, não é viável delimitar o início e o fim da interação, como pretende Roulet (1991b), apenas pelo encontro e separação dos participantes —, pois a chegada de um novo participante ou a partida de um deles não é condição suficiente para o início de uma nova interação. Da mesma forma, um critério exclusivamente temático não poderia ser considerado satisfatório para abordar, por exemplo, as conversações, cuja flexibilidade no aparecimento e mudança de tema parece ser uma das características que mais sobressaem.

Esses critérios têm também a vantagem de ampliar a definição proposta por Sinclair & Coulthard (1975), que caracterizam a aula tendo como base apenas o esquema de participação — o professor e o público — e a matéria ensinada.

A delimitação do início e do fim da *interação didática* é a mais simples a identificar no que se refere a uma *aula*: *sua abertura e seu encerramento são definidos, quanto às dimensões espaço-temporais, institucionalmente, sua organização temática é centrada no(s) módulo(s) do conteúdo a ser(em) estudado(s)*.

A existência de rupturas provisórias — ou seja, de segmentos com mudança no quadro de participantes e/ou da temática — não chegam a caracterizar necessariamente o início de uma nova interação; esse é o caso, por exemplo, de aulas interrompidas por funcionários da escola ou daquelas em que ocorre a ausência temporária de um ou mesmo mais de um aluno.

Não posso deixar de dizer, no entanto, que essas rupturas provisórias podem efetivamente comprometer o desenvolvimento da aula, alterando provisoriamente sua temática, interrompendo o desenvolvimento de uma tarefa, etc.

Essas interrupções ocorreram em várias aulas registradas no Brasil³ — por motivos diversos, tais como fornecimento de avisos da diretoria, entrega de boletins, etc.

³ Nas aulas registradas na França esse tipo de situação não ocorreu, talvez pela existência de um professor coordenador da turma — coincidentemente, as professoras acompanhadas — que se incumbia de mediar as relações entre alunos e administração.

Entretanto, em uma aula em que o inspetor e o porteiro da escola interromperam, por motivos disciplinares, várias vezes a interação, a despeito da solicitação da professora de que voltassem posteriormente, os efeitos dessas rupturas provisórias foram sentidos com maior intensidade. Essas interrupções, que provocaram rupturas temáticas e no esquema participativo, em uma aula em que a professora desenvolvia um trabalho de avaliação, exemplificam como as regras institucionais podem interferir no desenvolvimento da aula, sobrepondo a intenção de manter uma certa ordem institucional à intenção que seria a central em uma aula, a do ensino/aprendizagem.

1.2 O encadeamento das unidades: definindo a estrutura esquemática global de uma aula

Toda interação verbal obedece a regras de encadeamento, portanto de dependência de suas unidades, que se manifestam tanto por estratégias locais como por estratégias globais de organização do evento. A identificação do encadeamento esquemático da aula viabiliza tanto o estudo de sua estrutura global, isto é, o efeito de tipicidade do gênero, como a investigação da coordenação de suas partes, sua ordenação convencional⁴.

Como afirmei no capítulo anterior, as estratégias discursivas globais de uma aula estão ligadas tanto aos vínculos estabelecidos entre diferentes aulas como à articulação entre etapas de uma mesma aula. Neste capítulo priorizo estas últimas.

Há pesquisadores para os quais, seja para descrever o conjunto das interações verbais (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990), ou especificamente a interação em sala de aula

⁴ Van Dijk (1983) define detalhadamente o funcionamento esquemático e convencional dos textos, com base na noção de superestrutura textual.

(cf., por exemplo, Sinclair & Brazil, 1982), a organização global de uma interação pode ser descrita pela existência de três etapas: introdutória, instrumental e final.

A divisão da aula em três etapas parece ser viável apenas se suas seqüências instrumentais forem consideradas como equivalentes, hierárquica, funcional e discursivamente, pois, nesse caso, elas podem ser agrupadas em torno de uma única grande etapa, o que se tem habitualmente considerado como etapa instrumental. Essa opção tem o inconveniente de não distinguir as seqüências que visam à preparação da(s) atividade(s) do dia daquelas que desenvolvem ou finalizam a(s) atividade(s).

Uma outra maneira de viabilizar a segmentação da aula em apenas três etapas seria considerar que as etapas introdutória e final podem integrar seqüências que, além de abrir ou fechar o evento, funcionem para introduzir ou finalizar as seqüências propriamente instrumentais. Essa última opção é ainda mais problemática, pois, nesse caso, o analista consideraria como etapa verdadeiramente instrumental apenas aquela em que ocorresse o desenvolvimento de atividade didática.

Primeiramente, devo ressaltar que o início e o fim de uma aula são marcados pela ocorrência de seqüências cuja função é, respectivamente, estabelecer os contatos preliminares e finais entre os interlocutores, e que, nessas seqüências, os assuntos tratados não são vinculados, como no caso das etapas instrumentais, ao objeto de estudo; a realização da chamada ou a discussão de atividades extraclasse são dois dos exemplos. Já em termos instrumentais, uma aula divide-se em etapas que, determinadas por uma ou mais atividades, visam ao objetivo interativo da interação (no caso, seu objetivo acadêmico), e lhe conferem, quanto à organização global, sua especificidade. Assim, a organização global de uma aula deve ser descrita através do agrupamento de seqüências com base em suas funções didático-discursivas e nos focos discursivos⁵ privilegiados, isto é, nas restrições interativas e interacionais que intervêm na planificação e execução de cada etapa.

⁵ A noção de foco procura explicar o caráter difuso implicado na construção do sentido externa e internamente às intervenções. Baseei-me no sistema óptico, em que foco significa o ponto central de onde divergem ou convergem os reflexos que constituem as imagens, para produzir uma metáfora que indica o sentido predominante como resultado do movimento de produção e de interpretação discursiva.

Há uma etapa de *abertura* que não visa ao objeto de estudo: é a abertura (temporal) da interação, com função preliminar em relação às atividades didáticas. Há também uma etapa de *preparação* para a(s) atividade(s) do dia, que é a abertura efetiva da interação quanto a seus objetivos didáticos. Há ainda uma etapa em que há o *desenvolvimento* da(s) atividade(s) e uma etapa de *conclusão* dessa(s) atividade(s). Finalmente, pode haver uma etapa cuja única função é o *encerramento* (temporal) do encontro. Além disso, quando mais de uma atividade é trabalhada em uma mesma aula, as etapas instrumentais se repetem. O quadro a seguir descreve essas etapas:

Quadro 01: A organização global de uma aula

etapas descrição	abertura	preparação	desenvolvimento	conclusão	(encerramento) ⁶
função na interação	abertura do evento em termos interacionais	abertura do evento em termos instrumentais	desenvolvimento do evento em termos instrumentais	encerramento da interação em termos instrumentais, pode coincidir com a etapa de encerramento	encerramento da interação em termos interacionais, não ocorre sempre
função didática privilegiada	função interacional, seqüências preliminares em relação às atividades didáticas	primeira etapa instrumental, seqüências de preparação das atividades e de produção de articulações entre o que já foi trabalhado e o que será estudado após	segunda etapa instrumental, seqüências de desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) do dia	terceira etapa instrumental, seqüências de encerramento das atividades do dia e de produção de articulações entre o que foi estudado nessa aula, o que havia sido estudado antes e/ou o que será estudado após	função interacional, seqüências de encerramento do encontro
foco discursivo privilegiado	relações interpessoais, temas ligados ou não à instituição	dimensão acadêmica, temas centrados nas tarefas e atividades			relações interpessoais, temas ligados ou não à instituição

⁶ Em trabalho anterior, Matencio (1994a), propôs a existência de quatro etapas — introdução, preparação, desenvolvimento e encerramento — com características similares às enumeradas aqui, salvo a última etapa, que não fazia distinção, como se propõe atualmente, entre a conclusão das atividades do dia e o encerramento do encontro.

É possível supor o grande interesse em analisar a importância atribuída, nas etapas de preparação e de conclusão de uma aula, às operações de retrospecto e de projeção (de articulação) dos conteúdos estudados, ou então em investigar como essas duas etapas contribuem para a organização da etapa de desenvolvimento da aula. Pode-se prever, também, o interesse de um estudo contrastivo das etapas instrumentais e não instrumentais, quanto às relações de lugares e papéis dos interlocutores e ao foco discursivo das seqüências.

1.3 Atividades didáticas e tarefas

As etapas instrumentais de uma aula são configuradas a partir de uma atividade didática, que se organiza por intermédio de uma série de tarefas. Portanto, a distinção hierárquica entre a atividade didática e a tarefa deve ser também ressaltada: *a atividade didática é considerada como uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias unidades didático-discursivas, as tarefas, que têm como objetivo justamente realizar a atividade.*

Uma atividade é considerada um módulo de ensino. Para uma ilustração, basta pensar que o estudo de um texto pode envolver uma série de atividades, como a leitura, a interpretação e a análise. A atividade de leitura pode ser desmembrada, por exemplo, em duas tarefas diferentes: a leitura individual e silenciosa, de um lado, e a leitura coletiva e em voz alta, de outro. A atividade de interpretação do texto pode, por sua vez, incluir várias tarefas, dentre elas, verificar o sentido global do texto ou de partes do texto, ou a apreensão da intenção do autor, tarefas que nem sempre são baseadas em análise do texto. A atividade de análise do texto pode envolver, também, diversas tarefas, tais como a identificação dos recursos lingüísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção comunicativa, ou então a identificação da estrutura do texto. Por exemplo, se o texto é narrativo, essas tarefas podem objetivar a verificação dos elementos da narrativa; se o texto é argumentativo, as tarefas podem incidir sobre as marcas de argumentação.

Do ponto de vista didático-discursivo, uma atividade — ou mesmo mais de uma, já que uma aula pode ser dedicada à realização de várias atividades — é o elemento temático, portanto organizador, da macroestrutura⁷ da aula. Já a tarefa é concebida como a dimensão didática das seqüências discursivas das etapas instrumentais, isto é, o elemento que produz o efeito de agrupamento perceptível nas seqüências, tanto do ponto de vista funcional como temático. A seguir discuto justamente como se constituem as seqüências.

1.4 As seqüências discursivas

No que diz respeito à segunda unidade dialogal, nem o termo, transação, nem a definição proposta por Roulet (1991b: 63), já que o autor sugere ser esta uma unidade caracterizada basicamente por vínculos temáticos, parecem-me adequados. Afinal, se a co-construção de sentidos é condição *sine qua non* das interações verbais (e, por que não dizer?, da existência do sujeito falante), a transação é, com efeito, uma característica intrínseca a qualquer interação verbal (já pressuposta pelo termo interação, inclusive) e não uma de suas unidades.

Já Sinclair & Coulthard (1975) delimitam a transação — uma unidade intermediária entre a lição e a troca — estrutural e funcionalmente de um modo bastante rígido. A classificação provisória sugerida pelos autores distingue três tipos básicos, as transações de informação, ordem e solicitação, cuja diferenciação é resultado de uma estrutura de trocas características, habitualmente ternária. Para ilustrar, considere-se a descrição da transação de informação proposta pelos autores: há, inicialmente, a ocorrência de uma troca limite — que assinala o início (ou o fim) de uma etapa —, em

⁷ A noção de macroestrutura adotada é a proposta por Van Dijk (1983; 1992), para quem a macroestrutura é responsável pela estrutura semântica global de um texto, é explicativa de sua coerência global, enfim, indica sua unidade.

seguida há uma troca de informação, seguida, ou não, de troca(s) de solicitação e/ou de uma troca terminal.

O aspecto mais problemático dessa proposta é o fato de negligenciar a heterogeneidade da interação em sala de aula, seja no que diz respeito à variabilidade estrutural das seqüências — mesmo daquelas cuja finalidade é primordialmente informativa —, seja quanto às dimensões social e acadêmica da interação, isto é, no que se refere ao processo de co-construção de sentidos, que envolve a negociação contínua das respectivas identidades sociais dos interlocutores e das representações do objeto de estudo.

Ao fazer a revisão desse conceito, Kerbrat-Orecchioni (1990) sugere uma definição mais adequada, embora a descrição de algumas seqüências padrão e a discussão de sua localização nas interações apresente ainda problemas.

Para a autora, a seqüência é um bloco de trocas vinculado por coerências semânticas e/ou pragmáticas⁸, o que implica que a homogeneidade de uma seqüência é decorrência de as unidades discursivas que a constituem possuírem uma mesma finalidade.

Para ilustrar sua proposição, a autora salienta que algumas seqüências, como as de abertura e encerramento, seriam altamente "gramaticalizadas", baseando-se em rituais que definem um estatuto e uma organização muito específica a essas seqüências.

É certo que enunciações ritualizadas (como "Bom dia", "Como vão?", "Até logo.") podem aparecer nas seqüências inicial e/ou final de qualquer interação verbal, mas não se pode supor que elas caracterizem essas seqüências como um todo. Além disso, o fato de uma seqüência ser a primeira a aparecer no evento não é condição suficiente para garantir que ela será a única a exercer a função de abrir o evento de interação. Em outras palavras, aquelas que seriam as seqüências inicial e final de um evento podem desdobrar-se em outras que, ainda assim, contribuem para a abertura e o encerramento da interação. Como discuti anteriormente, isso é o que ocorre em uma

⁸ Segundo a autora, Roulet e o grupo de Genebra substituíram a noção de seqüência pela de troca complexa. Mas no texto *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours* Roulet (1991b) revê essa noção, sugerindo a transação é a unidade de nível intermediário entre a incursão e a troca.

aula, já que suas etapas de abertura e encerramento não podem ser caracterizadas exclusivamente pela existência de uma sequência inicial e de uma sequência final.

Vion (1992) questiona a definição proposta por Kerbrat-Orecchioni, por acreditar que, da perspectiva da autora, a sequência corresponde a duas realidades distintas: são constituintes funcionais, pois podem ser encontradas, efetivamente, na abertura e no fechamento da interação, e temáticos, pois são unidades que se caracterizam pela centralidade temática. Mas a descrição que propõe também não satisfaz as necessidades deste trabalho.

Para Vion, uma interação pode conter: *seqüências funcionais*, aquelas que iniciam e finalizam a interação e aquelas cuja função é gerenciar o mal-entendido e a incompreensão; *seqüências temáticas*; e, em alguns casos, *seqüências delimitadas funcional e tematicamente*.

É verdade que a constituição do tópico e de seus respectivos subtópicos na aula é distinta da encontrada em conversações espontâneas, pois a temática de uma aula está subordinada à organização lógica dos conteúdos definidos pelas disciplinas escolares e pelas articulações propostas entre disciplina escolar e científica. Entretanto, não acredito que, mesmo em relação a outras interações verbais, a dimensão funcional e a dimensão temática de uma sequência possam ser estudadas distintamente. Essa conclusão pode, aliás, ser extraída da proposta de Vion, que distingue seqüências de gerenciamento de problemas de seqüências que incidem sobre o tema central da interação. Ora, não é difícil concluir que, nos dois casos, são justamente a centralidade temática e a função da sequência que viabilizam sua identificação e segmentação.

A sequência é, de meu ponto de vista, uma unidade temática e funcional, vinculada, nas etapas instrumentais da aula, como já foi dito, à realização de uma tarefa. É importante, pois, precisar que as três etapas instrumentais de uma aula são divididas em *seqüências discursivas cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta(s)*.

Nesse sentido, considero que coerência semântica e pragmática se recobrem, já que uma intervenção aparentemente deslocada de um dos interlocutores pode decorrer justamente de um mal-entendido incidindo sobre a resolução da tarefa, ou seja, pode representar um ajuste no interior da própria tarefa, uma tentativa de articular a tarefa em questão a outras, ou mesmo indicar um ajuste na dimensão social da interação.

1.5 A disposição das seqüências discursivas em etapas

Resta-me, além de demonstrar a viabilidade de dispor as seqüências discursivas em etapas, discutir as implicações desse recorte para o percurso analítico proposto por este trabalho.

No quadro a seguir, forneço um exemplo de seqüências relativas às etapas de preparação, desenvolvimento e conclusão — que são consideradas instrumentais para a interação didática —, não apenas porque na cronologia da pesquisa elas pertencem à primeira fase da análise, mas também porque as etapas instrumentais são as que interessam fundamentalmente a este trabalho. A aula em questão, de francês como língua materna, abordou os índices gráficos que caracterizam o uso do discurso direto.

Após a transcrição da aula, são selecionadas as seqüências constitutivas das etapas instrumentais, as primeiras a serem analisadas. O primeiro procedimento para a análise da aula em seqüências é segmentá-las e atribuir-lhes um título segundo seu foco temático, com o objetivo de possuir um esquema prévio da disposição das tarefas na aula, como exposto no quadro 02.

Quadro 02a: Descrição temática das seqüências (PJ - 5S - aulas 1/2- francês) Seqüências 01 →16

etapas seqüências	preparação	desenvolvimento	conclusão (+ encerramento)
01 → 02	01 - As indicações preliminares (trabalho baseado em <u>Tistu, o menino do dedo verde</u>) 02 - A atividade do dia (identificação do discurso direto - 5 critérios)		
03 → 11		03 - As aspas (1º critério) 04 - O travessão (2º critério) 05 - Pontuação de fim de frase (3º critério) 06 - Verbos de elocução (4º critério) 07 - Os dois pontos (informação suplementar - 3º critério), 08 - Novo parágrafo (5º critério + número de critérios), 09 - Outra utilização das aspas 10 - Frase anúncio do diálogo (6º critério) 11 - Fim da atividade	
12 → 16			12 - Diálogo X monólogo (o título da lição) 13 - A fixação da lição 14 - A lição decorada 15 - O exercício de treino (fazer um diálogo) 16 - O dever (terminar o exercício)

Somente depois da macroanálise da aula em seqüências, é realizada, em dois momentos, a microanálise das seqüências.

Inicialmente, é feita a microanálise quantitativa de cada seqüência, a partir da introdução das operações didático-discursivas que constituem as intervenções em uma grade de análise de estruturação do evento didático, como será discutido no próximo capítulo. Em seguida, faz-se a microanálise qualitativa das seqüências.

Antes, porém, de exemplificar a microanálise qualitativa de uma seqüência, discuto a restrita contribuição da noção de troca para essa análise.

1.6 As trocas e sua limitada contribuição para a análise de uma aula

A enorme influência da obra de Sinclair & Coulthard (1975) foi determinante para a utilização freqüente, em trabalhos sobre a aula, do recorte analítico que distingue a estrutura tripartida da troca: o professor abre a troca, geralmente com uma questão, o aluno responde e o professor avalia sua resposta (cf., dentre outros, Batista, 1997; Cazden, 1988; Cicurel, 1985; Kleiman, 1998a,b; Matencio, 1994a; Morsel, 1984). Uma outra proposta de muita aceitação é a elaborada por Sacks *et alii* (1974), que focalizam turnos de fala e trocas; pode-se dizer que o interesse na organização dos turnos em pares adjacentes e nos mecanismos de tomada de turnos são as influências mais explícitas desse trabalho para a análise das demais interações verbais. Nos dois casos, a importância dada ao turno e a seus encadeamentos é grande.

Para Sinclair & Coulthard, em sala de aula ocorrem duas formas típicas de trocas — as limites e as didáticas. As primeiras são definidas, estruturalmente, pela ocorrência de movimentos de enquadramento ou de mudança de assunto e por terem a função de delimitar um módulo da aula. Já para caracterizar as trocas propriamente didáticas, os autores sugerem a existências de dois subtipos: as trocas livres e as trocas ligadas.

As trocas livres são as que têm, no modelo, a estrutura ternária, iniciação-resposta-avaliação⁹. A função dessas trocas — representada por seu ato central — é, segundo os autores, de informar, ordenar, solicitar ou verificar em relação às atividades didáticas. Já as trocas ligadas são consideradas mais complexas, basicamente por incluírem atos de reformulação ou reiteração da questão, solicitação da resposta de mais de um aluno, um reforço ou uma repetição.

Embora essa proposta demonstre a assimetria característica da interação, principalmente no que diz respeito às elocuições e tomadas de turno, como reflexo das relações institucionalizadas de poder, deixa de lado aspectos essenciais para a compreensão do fluxo interacional no evento.

⁹ O termo usado pelos autores para designar a avaliação é "*feed-back*".

Já Sacks *et alii* propõem uma noção de troca baseada no modelo de adjacência de turnos, em que o par pergunta/resposta é a forma canônica. Desse ponto de vista, as trocas têm a extensão de dois turnos, produzidos, sucessivamente, por falantes distintos; o primeiro, além de apresentar a relevância da troca, determina o próximo.

Mais recentemente, há analistas das interações verbais que consideram a troca, a menor unidade dialogal, como constituída por duas ou três intervenções mutuamente determinadas (Kerbrat-Orecchioni, 1990). O modelo de Roulet (1991b: 63) pressupõe que essas intervenções estão ligadas por funções ilocucionais de iniciação e/ou reação. Assim, a ocorrência de reações negativas de um dos interlocutores explicaria, segundo o autor, a existência de trocas com mais de três intervenções, caracterizadas por um prolongamento dessas reações negativas.

Algumas questões não são contempladas por essa definição, sobretudo no que diz respeito à indicação do número de intervenções que constituiriam uma troca e ao próprio conceito do que vem a ser intervenção (cf. Vion, 1992), o que põe em causa a própria utilidade do conceito de troca (cf., também, Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Para discutir as limitações de se segmentar a seqüência em trocas, nada melhor do que demonstrá-lo analiticamente.

A seqüência apresentada a seguir, extraída do início da aula sobre *Os cavaleiros da tábola redonda*, é referente a uma das primeiras questões formuladas pelos alunos, em que se solicita a identificação da conseqüência do amor entre Guinever e Lancelote na versão principal da lenda sugerida pela professora.

EXEMPLO 04: focos sobre dimensões diferentes do texto (PV - 7S - aulas 3/4 - português)

- | |
|--|
| <p>01. P: <i>tá/</i> ele perguntou ainda qual foi a conseqüência dessa paixão desse amor desse amor::
02. Le: (incompreensível) traição
03. P: não/ traição não foi conseqüência
04. Le: foi a conseqüência dele se apaixonar
05. P: que que os outros grupos acham? Que que os outros grupos acham aí da conseqüência? outros grupos para responder a questão (conversas paralelas)
06. A: ninguém sabe
07. A: esse foi o início do da queda do império do rei Artur
08. P: isso/ jóia/ foi o início <i>né</i> da decadência do império do rei Artur.
09. A: porque ele tava sem Excalibur porque a Excalibur ficava na pedra entre Guinevere e Lancelote
10. P: <i>hum hum</i> e:: o rei Artur havia deixado a Excalibur fincada na pedra onde <i>né</i> estavam dormindo o Lancelote e a rainha Guinevere então ele perdeu a proteção da espada Excalibur e a partir daí o seu império <i>né</i> o seu reinado começou a se desagregar/</p> |
|--|

Uma das possibilidades de segmentação dessa sequência seria dividi-la em pelo menos duas trocas:

- 1) Na primeira troca (entre 01 e 04) tem-se a pergunta da professora (uma intervenção iniciativa), a resposta do aluno, a avaliação negativa da professora e o reforço da resposta fornecida em 02;
- 2) A segunda troca (entre 05 e 10) é iniciada pela reformulação da pergunta, seguida de uma intervenção que indica o desconhecimento da resposta pelo aluno ao qual ela foi solicitada, uma intervenção que apresenta a resposta esperada pela professora, sua avaliação positiva, a complementação da resposta considerada correta e a avaliação final da professora.

Segmentar uma sequência em trocas pode servir para demonstrar o movimento discursivo que leva, por exemplo, ao encadeamento das intervenções que configuram sua coerência semântica e pragmática; nesse exemplo, a segmentação demonstra que a professora, insatisfeita com a primeira resposta obtida, propõe uma reformulação para a finalização da tarefa e que, por esse motivo, ocorrem duas trocas.

A segmentação em trocas pode, também, exemplificar tipos de manifestação da estrutura triádica em sala de aula. No exemplo, a estrutura triádica simples da primeira troca é complementada por uma nova tentativa do aluno, nela ocorrem: pergunta, resposta, avaliação e resposta, esta última negligenciada pela professora. Já na segunda troca a estrutura é: pergunta, resposta, resposta e avaliação, sendo que a primeira resposta é ignorada, por não interessar aos propósitos da professora.

Entretanto, para analisar essa sequência em termos didático-discursivos, o analista não precisa recorrer, necessariamente, à noção de troca. Vejamos o que ocorre na sequência.

A questão, que a professora retoma (01), não especifica se a resposta deve incidir sobre o enredo ou sobre a construção dos personagens. Em outras palavras, o grupo não indica em que nível da narrativa as consequências do amor entre Guinever e Lancelote devem ser analisadas. É provável que isso ocorra porque os alunos ainda não estavam estudando os elementos estruturais da narrativa e não possuíam, provavelmente, conhecimentos relativos a esses conceitos.

A aluna que se propõe responder à questão aponta como consequência do amor entre Guinever e Lancelote a traição (02) e tem sua resposta avaliada negativamente pela professora (03), mas insiste no que havia dito anteriormente, reformulando sua fala, em uma intervenção que complementa e confirma a resposta anterior.

O que ocorre nessa sequência é um mal-entendido sobre a relação causa/efeito de um dos acontecimentos dentre os que constituem a trama narrativa e, por isso mesmo, auxiliam a construção de cada personagem. Afinal, se a questão gira em torno de qual seria a consequência da paixão de Guinever e Lancelote, seria possível responder a ela focalizando sua consequência em relação apenas ao desenvolvimento do enredo, como desejava a professora, ou ainda visualizando somente os personagens, como propõe a aluna. As duas possibilidades podem, efetivamente, ser consideradas verdadeiras: o resultado imediato da paixão de Guinever e Lancelote é a traição da confiança que o rei Artur deposita em sua esposa e em seu melhor cavaleiro, o que determina uma transformação nas personagens; já em termos da trama esse acontecimento desencadeia realmente a queda do império de Artur.

Entretanto, a aluna aparentemente não tem consciência de que, ao responder *traição*, sua inferência incide sobre os personagens como um dos elementos estruturais da narrativa, não priorizado no momento pela professora. Caso contrário, ela certamente teria argumentado em favor de seu ponto de vista. Provavelmente por esse motivo, ela insiste em dizer que a traição "foi a consequência dele (Lancelote) se apaixonar" (04), sem explicitar que essa consequência tem efeitos sobre as diferentes personagens.

A professora, por sua vez, não identifica a veracidade da resposta da aluna, pois privilegia a trama e, nesse caso, a consequência para seu desfecho; daí sua avaliação aparentemente incoerente de que "traição (da confiança depositada por Artur em Guinever e Lancelote) não foi consequência" (03), daí, também, a reformulação que propõe e a avaliação positiva apenas da resposta fornecida em 07.

Como demonstra o exposto, mais importante do que determinar a estrutura das trocas que constituem essa sequência é analisá-la como uma tarefa didática de negociação entre o foco na estrutura do enredo ou na constituição das personagens.

Como a professora não percebe que o mal-entendido deve-se ao foco analítico, ela insiste em uma interpretação que faz prevalecer a trama, sem tentar, como em outros momentos, redimensionar a pergunta, reformulando-a por meio de expansões do foco discursivo.

Em suma, nessa sequência, a professora não identifica a oportunidade de distinguir os diferentes elementos estruturais da narrativa; não se pode garantir, por outro lado, que a aluna tenha compreendido o foco sobre o enredo privilegiado pela resposta aceita como a correta.

Dito de outra maneira, na análise de uma sequência, a troca não é, realmente, uma unidade que dê conta de explicar satisfatoriamente as dimensões didática e discursiva. Afinal, uma tarefa corresponde, na maior parte dos casos, a uma sequência com várias trocas; porém, essas trocas, quando analisadas independentemente, são pouco informativas do movimento didático-discursivo global do evento e de suas dimensões sociocognitivas.

Dadas, pois, as particularidades das aulas, em que uma tarefa pode ser considerada como a dimensão didática da sequência discursiva, a análise das trocas só pode ser considerada pertinente se, por exigência da microanálise, o analista optar por não analisar a sequência integralmente. Nesse caso, porém, é preciso saber que a análise da sequência será pontual, fundamentalmente hierárquica e incidirá sobretudo nas estratégias discursivas realizadas.

1.7 As noções de turno e intervenção: o recorte formal contrapondo-se ao funcional

Na análise que fazem da aula, Sinclair & Coulthard (1975) utilizam o termo movimento para referir-se às unidades de nível imediatamente superior aos atos de linguagem, mas a noção de turno — tradicionalmente conceituada como a tomada da

palavra por um falante¹⁰ — tem sido a mais corrente nos estudos sobre as interações verbais. Essa noção tem sofrido também uma série de revisões, e muitos autores substituem-na pela de intervenção.

Como o que se questiona em relação à noção de turno é o fato de que essa unidade é caracterizada de maneira exclusivamente formal, o objetivo fundamental dessas revisões parecer ser o de viabilizar a abordagem da unidade imediatamente inferior à troca — o maior constituinte monologal —, de um ponto de vista ao mesmo tempo estrutural e funcional.

Por exemplo, na definição que propõe Kerbrat-Orecchioni (1990: 225), a intervenção é compreendida como a contribuição de um dos participantes para a co-construção da troca, contribuição que deve ser analisada justamente quanto à função que desempenha para a referida troca. Dessa perspectiva, portanto, realmente o que distingue uma intervenção de um turno de fala é o fato de que a primeira é uma unidade funcional e a segunda exclusivamente formal. A autora ressalta ainda a importância dessa unidade para o modelo hierárquico, sobretudo para os estudos desenvolvidos por Roulet, visto ser a intervenção o constituinte limite entre as unidades dialogais e monologais, que permitiria, assim, a investigação convergente dos segmentos textuais.

Vejamos como Roulet procura aperfeiçoar a noção. Em *L'articulation du discours en français contemporain* (1985: 25), o autor afirma que "chamamos de intervenção cada um dos constituintes de uma troca forma", já em *Vers une approche modulaire de l'analyse du discours* (1991b: 64), Roulet afirma que uma intervenção deve ser analisada em "ato principal, eventualmente cercado de atos, intervenções e de trocas secundárias".

Ora, não se pode dizer que essa definição determine precisamente o que vem a ser e quais os limites de uma intervenção. Esse é, aliás, seu aspecto mais problemático. Além disso, assim definida, uma intervenção pode ser constituída não apenas por atos de

¹⁰ Em um trabalho introdutório à análise da conversação, cuja primeira edição data de 1986, Marcuschi afirma que um turno, "tecnicamente e estruturalmente, é a produção de uma falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado. A expressão *ter o turno* equivaleria então a estar na vez, ter a palavra e estar de fato usando-a" (p. 89). Uma definição mais recente do conceito no Brasil é a proposta por Castilho (1998: 36), para quem o "turno é o segmento produzido por um falante com direito a voz".

linguagem mas também por outras intervenções, e até mesmo por trocas secundárias. Justamente por esse motivo, Vion (1992, p. 170) critica a noção; segundo ele, se o modelo é hierárquico, não se pode pressupor que uma unidade possua constituintes pertencentes ao mesmo nível ou a um nível superior.

No entanto, é simples o princípio lógico no qual se baseia Roulet para sugerir que a intervenção pode apresentar segmentos de níveis superiores. Para explicar essa perspectiva, é suficiente lembrar que uma intervenção — portanto uma emissão monologal — pode ser constituída, por exemplo, por trechos, como um relato, reportados a outro interlocutor.

A análise de uma unidade assim estruturada deve considerar, por um lado, sua dimensão polifônica¹¹. Mas o relato desse exemplo — lembremos que ele se encontra no interior de uma intervenção — poderia, ainda, reproduzir parcialmente um trecho de uma conversação e incluir, portanto, um segmento que representasse uma troca. Finalmente, esse relato poderia, do ponto de vista referencial, remeter-se a uma formação social distinta daquela à qual se vincula a intervenção na qual se insere.

Considerada essa possibilidade, que pode ser empiricamente comprovada, não se pode dizer que são exemplos desse tipo que comprometem a definição. O exemplo demonstra apenas que uma intervenção é, funcional e estruturalmente, na materialidade lingüística — no texto —, a contribuição de um dos interlocutores para a co-construção de sentidos na interação. Isso significa dizer que as intervenções complexas funcionam exatamente do mesmo modo que as intervenções simples. Os diferentes segmentos que integram uma intervenção devem ser considerados, portanto, como estratégias discursivas utilizadas pelo interlocutor que a realiza.

O que se deve questionar nessa noção de intervenção são suas implicações para a construção de um modelo que abranja as diferentes atualizações de um gênero em um dado evento de interação, pois dizer que uma intervenção pode integrar segmentos equivalentes a outras unidades da interação, sejam eles menores ou maiores, não a caracteriza, ou descaracteriza, como tal, apenas salienta um aspecto dessa unidade, a de

¹¹ Roulet (1985) distingue o fenômeno da polifonia, vinculado à citação, do fenômeno da diafonia, ligado às retomadas da fala do interlocutor.

que os elementos constituintes manifestam a recursividade nas estratégias discursivas dos interlocutores.

Assim, o que se deve reter dessa proposta é o fato de que a intervenção é a mais alta unidade monologal da interação.

A função atribuída às intervenções com relação à constituição de uma troca é também um outro ponto que merece atenção. Roulet (particularmente na obra de 1985: 25) recorre à teoria dos atos de linguagem¹² para definir as duas funções ilocucionais que caracterizariam as intervenções, a função iniciativa, própria de intervenções que motivariam uma reação, e a função reativa, que evidenciaria o vínculo de uma intervenção à anterior.

As dificuldades de identificar o que vem a ser uma intervenção iniciativa e reativa são ressaltadas por Kerbrat-Orecchioni (1990: 226), que questiona a classificação possível para o que denomina de "emissões reguladoras", tais como os marcadores discursivos. No mesmo sentido, Vion (1992) questiona se as emissões não-verbais devem ou não ser consideradas como intervenções, uma questão, aliás, que me parece central para a análise da interação em sala de aula. Para o autor, desde que a comunicação não-verbal seja analiticamente separável da realização não-verbal de uma ação, não há por que descartar a existência de intervenções não-verbais.

No *corpus* deste trabalho, há vários exemplos da ocorrência de intervenções não-verbais. Um deles merece ser citado. Essa intervenção ocorre no início da etapa de desenvolvimento da aula sobre o discurso direto; a professora seleciona um aluno, que hesita, demonstrando que não sabe designar o sinal de pontuação identificado. Como a professora percebe imediatamente a dificuldade do aluno, sugere que ele desenhe o sinal na lousa, o que o aluno faz sem hesitar. O principal problema do tratamento dado a essa questão por Vion é que, de seu ponto de vista, uma intervenção ocorre apenas quando a ação realizada pelo locutor — seja ela verbal ou não-verbal — for necessariamente iniciativa, o que levaria o analista a desconsiderar a hesitação do aluno nesse exemplo

¹² O autor fundamenta-se particularmente na discussão proposta por Searle (1982, *apud* Roulet, 1985) e nas noções de trocas confirmativas e reparadoras sugeridas por Goffman (1973, *apud* Roulet, 1985).

como uma intervenção de fato. No entanto é justamente a hesitação e sua identificação pela professora o que faz avançar a tarefa.

Aparentemente para resolver ocorrências como a exemplificada, Vion (pp. 168-169) retoma as noções de fase linear e paralela¹³, trabalhadas em obra anterior. Dessa perspectiva, as fases lineares ocorrem quando um dos interlocutores assume a função de actante, portanto a função de desenvolver o texto e, como diz Vion, não é contrariado por seu interlocutor, que participaria apenas indiretamente na construção dos conteúdos. Nesse caso, o interlocutor que segue o actante fornece-lhe apenas *feed-back* (por exemplo, através dos marcadores discursivos), mas não chega a produzir uma intervenção ou a tomar a palavra. O autor ressalta, ainda, que os actantes dominam alternadamente as diferentes fases lineares de uma interação. Por outro lado, as fases paralelas ocorreriam quando o locutor, não se restringindo a simplesmente escutar o que diz o locutor, participa ativamente da interação. As emissões reguladoras às quais se refere Kerbrat-Orecchioni não seriam, para Vion, nem uma intervenção, nem um turno de fala, pois que efetivamente não se pode dizer que há a tomada da palavra.

Essa concepção é inadequada para a análise da interação em sala de aula. Como se disse, é o professor quem detém o poder da palavra na maior parte do tempo e, com muita frequência, é quem inicia a troca e mesmo a seqüência, limitando-se os alunos, também frequentemente, a produzir intervenções reativas à do professor. Assim, seguir a definição de Vion seria considerar que uma aula ocorre caracteristicamente por uma fase linear. Além disso, essa proposta implicaria supor que os alunos não participam diretamente da construção dos conteúdos e, além do mais, que não modificam significativamente a produção linguageira do professor. Finalmente, as contribuições que os alunos fornecem ao professor, por meio dos chamados marcadores discursivos, seriam

¹³ Nas palavras de Vion (1992: 168), a fase linear é "toute partie d'une interaction au cours de laquelle l'un des actants se contente de donner du *feed-back* sans participer à l'élaboration des contenus. Cette phase est linéaire dans la mesure, où, apparemment, le discours du sujet actif semble se développer linéairement, sans être modifié, contrarié par le propos du partenaire". Já a fase paralela é caracterizada como "toute partie d'une interaction où aucun des actants ne se contente d'une position d'écoute en produisant des réponses de simple *feed-back*. Les actants sont alors tous deux en situation d'effectuer des développements discursifs un peu comme si chacun conduisait, tout en tenant compte des propos de son interlocuteur, son propre discours"; sua conclusão, quanto à ocorrência de fases paralelas é, entretanto, que elas só acontecem se "les interactants prennent effectivement leur tour de parole, c'est-à-dire produisent une intervention qui ne soit pas que réactive" (p. 169).

vistas, nesse caso, como mera regulação da fala do professor. Já a dimensão formal das falas dos alunos, adotando-se a noção de fase paralela, correria o risco de ser negligenciada.

Com efeito, assumir que o fato de o professor poder deter a fala na maior parte do tempo faria com que os alunos não se envolvessem diretamente na elaboração dos conteúdos seria incoerente com uma concepção de interação como co-construção de sentidos. Além disso, se a distribuição desigual do direito à fala é constitutiva da interação em sala de aula, deve-se considerar que mesmo o *feed-back* do aluno, por exemplo por meio de marcadores discursivos, é direcionador da fala do professor¹⁴. Enfim, se adotadas as noções de fase paralela e linear, só restaria conceber a aula como uma "não-interação", pois a dimensão dialógica seria abordada em sala de aula basicamente como a ocorrência de *feed-back* na fala de um único interactante, o professor.

Do que foi dito até o momento, considero pertinente reter que *a intervenção é a maior unidade monologal, podendo ser verbalizada ou não, iniciativa ou reativa, a tomada da palavra ou a emissão de segmentos como os marcadores discursivos*; enfim, *a intervenção representa a contribuição de um dos interlocutores para a co-construção de sentidos em uma sequência*.

Esses critérios pretendem dar conta não apenas de momentos em que os interlocutores tomam a palavra como também de situações de intromissão ou de colaboração de um ou mais interlocutores durante a produção da fala por outrem. Dessa forma, a noção de intervenção não se equipara à de turno, já que um falante pode restringir-se a complementar o que diz o outro, sem que para isso tome efetivamente a palavra. A intervenção é concebida, portanto, como uma unidade que abrange tanto a noção tradicional de turno como as contribuições do interlocutor que não detém a palavra (cf., também, Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Parece-me muito vantajoso para a análise da aula guardar essa noção de intervenção. Há diversos trabalhos sobre a interação em sala de aula que demonstram a

¹⁴Um dos argumentos de Vion para a manutenção dessa distinção é o fato de que uma resposta tem dependência sintática, sendo subordinada à pergunta e que, portanto, deve ser compreendida como uma intervenção reativa.

importância de se compreenderem os mecanismos de tomada da palavra. Aliás, tanto a análise proposta por esses trabalhos como seus resultados podem corroborar para que se perceba com maior clareza a importância de que a maior unidade monologal ultrapasse os limites da tomada da palavra. Afinal, trabalhos desse tipo explicam, por exemplo, as estratégias pelas quais um aluno obtém o direito à palavra, ou porque alguns alunos conseguem apenas dificilmente deter a palavra (cf., por exemplo, Kleiman, 1994, 1998a,b). Nesse caso, mesmo que indiretamente, levam em conta a ocorrência de contribuições dos alunos que, no entanto, não podem ser consideradas propriamente como turnos.

A fim de continuar minhas reflexões sobre a organização hierárquica e funcional da interação didática, focalizando agora as unidades monologais, o trecho final de uma sequência do *corpus* será útil para a discussão da noção de intervenção em contraposição com o conceito de turno de fala:

EXEMPLO 05: intervenções e co-construção de sentidos (PJ - 5S - aulas 1/2 - francês)

15. (...) Be: madame euh:: comment ça s'appelle euh::? 16. P: ah:: tu te tais/ tu mets avec tes mots/ après on le:: dira on leur dira/ tu mets avec tes mots (3.0) d'accord? <i>chut/ allez/ alors</i> on regarde bien le chapitre six et on me: met:: en colonnes comme ça ((ela escreve na lousa))/ les:: les critères/ <i>alors</i> je:: je reconnais un dialogue à ça je reconnais à cette deuxième chose/ 17. Ma: madame vous avez dit le mot que:: 18. P: à cette troisième chose/ à cette quatrième chose:: à cette quatrième <i>hein?</i> 19. Ma: vous avez dit:: ((ela ri)) 20. P: ah:: oui ça fait rien/ 21. Als: quoi? ((vários)) 22. P: <i>chut chut/ allez/</i> ce qu'en observant votre livre <i>hein?</i>/ qui vous voyez/ <i>chut</i> 23. Als: ah:: 24. P: ah bah oui dans le chapitre six /(3.0) a quel moment comment on voit que les gens parlent? (...)	15. (...) Be: senhora euh:: como isso se chama euh::? 16. P: ah:: você fica quieto/ você coloca com suas palavras/ depois a gente lhe:: dirá a gente lhes dirá/ você coloca com as suas palavras (3.0) certo? <i>xi/ vamos/</i> então a gente olha bem o capítulo seis e a gente co: coloca:: em colunas desse jeito ((ela escreve na lousa))/ os:: os critérios/ então eu:: eu reconheço um diálogo por isso eu reconheço com esta segunda coisa 17. Ma: senhora a senhora disse a palavra que:: 18. P: com esta terceira coisa/ com esta quarta coisa:: com esta quarta <i>hein?</i> 19. Ma: a senhora disse:: ((ela ri)) 20. P: ah:: sim não tem problema/ 21. Als: o quê? ((vários)) 22. P: <i>xi xi/ vamos/</i> o que observando o livro <i>hein?</i> que vocês vêem/ <i>xi</i> 23. Als: ah:: 24. P: ah bah sim no capítulo seis/ (3.0) em que momento como a gente vê que as pessoas falam? (...)
---	---

Na intervenção 16, a professora responde ao aluno que havia solicitado uma especificação terminológica indicando-lhe que essa demanda não é pertinente naquele

momento e justificando tal posição através da reiteração das condições de elaboração da atividade. Não há, na fala do aluno, qualquer referência explícita acerca de sua demanda, que é inacabada (15), e a professora realiza na verdade uma projeção em termos da significação dessa fala, antecipando sua provável significação.

Enquanto indica que identificar o discurso direto é mais importante do que nomeá-lo (ainda em 16), a professora recorre ela mesma à terminologia. É aí que Ma., realizando também ela uma projeção em termos da demanda de seu colega e de sua compreensão pela professora, indica que a professora terminara por enunciar a terminologia, referindo-se especificamente ao termo "diálogo"¹⁵. A professora altera então a direção de sua enunciação e solicita que essa aluna repita sua fala.

Nesse caso, podemos dizer que a aluna, mais do que tentar tomar o turno da professora, aceita a regra da atividade tal como proposta, lembrando à professora que ela também deve cumpri-la; mais ainda, podemos afirmar que a professora aceita essa intervenção como pertinente, indicando que não há problemas quanto ao fato de ter dito "diálogo" (afinal, se mesmo ela não havia compreendido inicialmente o que a aluna havia dito, não haveria problema quanto ao restante da classe).

Na intervenção 21, os alunos pedem informações sobre o tópico entre 15 e 20, mas a professora retoma o tópico anterior a essas intervenções, ou seja, as condições de elaboração da atividade. Com base nos primeiros segmentos da intervenção 22, os alunos também fazem uma projeção de sentido a partir da fala da professora, compreendendo-a como resposta à sua solicitação (23).

Assim, nesse trecho não se pode dizer que os alunos tomam o turno de fala ou que se trata de um fático que serve apenas para indicar que eles estão seguindo o que a professora fala, pois a emissão de *ah* serve sobretudo para indicar à professora que eles aceitam o que ela disse como a satisfação à sua solicitação, após o que a professora indica que houve também compreensão de sua parte e continua a comentar a atividade.

¹⁵Essa situação é, aliás, focalizada em uma outra sequência ao final da aula, quando a professora explica aos alunos o que havia se passado com relação ao termo "diálogo".

1.8 As operações didático-discursivas que constituem as intervenções

A perspectiva que maior sucesso tem obtido na análise das intervenções (ou dos turnos) é aquela que as segmenta em atos de fala ou de linguagem¹⁶. Entretanto, dadas as definições normalmente propostas para a noção de atos de linguagem, a dificuldade de analisar interações autênticas tem sido também apontada, por exemplo, no que se refere às possibilidades de explicar os componentes desses atos, o que permitiria distinguir uma ordem de uma demanda (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990; Vion, 1992). Um outro aspecto problemático é a segmentação dos atos de linguagem, seja quanto à delimitação dos limites sintáticos de cada ato, ou, ainda, quanto à segmentação dos atos constitutivos de uma intervenção complexa.

De fato, já em 1986, Marcuschi (pp. 36-37), afirmava que "(o ato de fala) não é a unidade mais adequada para a análise dos mecanismos conversacionais, pois é sua localização na atividade geral que decidirá sua função". Ou seja, o autor considerava sua significação e força em relação ao evento de interação.

Conforme Roulet (1991a,b), os atos constituintes de uma intervenção devem ser distinguidos em ato diretor — aquele que determina o valor pragmático da intervenção — e subordinados — aqueles que têm função complementar à do ato diretor, tais como a de justificá-lo. No modelo proposto pelo autor, essas unidades são analisadas funcionalmente com relação à constituição da intervenção.

Mas o próprio Roulet, com base em trabalhos realizados por outros pesquisadores de seu grupo, sugere a necessidade de revisão desse aspecto no modelo. Segundo o autor (1991a: 64), a distinção entre atos diretor e subordinados, e sua segmentação fundamentada exclusivamente em torno da proposição gramatical, não explica a realização de, por exemplo, sintagmas preposicionais que, sendo secundários

¹⁶ Nos diversos textos franceses aos quais tive acesso, a expressão utilizada é "actes de langage" e não "actes de parole". Muito provavelmente, essa opção não se deve simplesmente à tradução, mas aos limites que a utilização da expressão *atos de fala* tem para caracterizar segmentos que não ocorrem em interações verbais orais. Por essa razão, optei por utilizar exclusivamente a noção ato de linguagem.

em relação a um ato diretor, podem ser considerados diretores em relação a um ato secundário. Propõe, então, que sejam estudados os atos discursivos — distintos dos atos ilocucionais —, que seriam de fato as unidades mínimas da interação.

Para os propósitos de um trabalho como este, considero mais adequado fundamentar a análise das intervenções a partir da função didático-discursiva de seus segmentos. Dessa forma, as intervenções são segmentadas e analisadas com base nas *operações didático-discursivas* que representam e não nos atos de linguagem: não se trata de analisar as contribuições dos participantes a propósito de todos os atos de linguagem que as constituem, mas sobretudo de analisá-las em relação ao funcionamento didático-discursivo dos atos constituintes, considerados como representações dos focos temáticos em vários planos (direcionando-se à estruturação do evento). Isso significa dizer que uma única operação discursiva pode conter mais de um ato de linguagem. Assim, não me interessa, também, pensar em atos subordinados e diretores, como propõe Roulet, já que, em termos estruturais, há exemplos em que uma mesma intervenção, constituída por atos de linguagem aparentemente distintos, é recuperada em bloco, portanto integralmente, como possuindo uma única função. Esse é o motivo pelo qual me refiro aos focos discursivos primário e secundário(s), indicativos do(s) segmento(s) da(s) intervenção(ções) anterior(es) aparentemente privilegiado(s) pelos interlocutores no processo de recepção e produção.

Para identificar as operações didático-discursivas, as principais referências são, externamente, as intervenções anteriores e posteriores e, internamente, sua coerência semântica e pragmática; dito de outra forma, seu movimento discursivo. Vejamos algumas intervenções:

EXEMPLO 06: organizando a atividade do dia (PJ - 5S - aulas 1/2 - francês)

05. P: <i>chut/ je ne répète pas / (13.0) alors je le répète pour (incompréhensible)/ et la prochaine fois S. hein? comment à l'écrit voit-on que les gens parlent? dans un récit</i>	05. P: <i>xi/ eu não repito/ (13.0) então eu repito para (incompréhensible)/ e da próxima vez S. hein? como na escrita a gente vê que as pessoas falam? em uma narrativa</i>
06. My: <i>c'est quoi? c'est ce que disent les personnages?</i>	06. My: <i>o quê é? o que dizem os personagens?</i>
07. P: <i>oui/ les personnages les gens c'est pareil/ alors maintenant vous écrivez/ vous regardez votre chapitre six et vous me le dit/ vous me le dites/ vous l'écrivez d'abord et on le discute après/ et ça dans le plus grand silence/ on se donne cinq minutes/ chut (3.0)</i>	07. P: <i>sim/ os personagens as pessoas é igual/ então agora vocês escrevem/ vocês olham o capítulo seis e vocês me diz/ vocês me dizem/ vocês escrevem primeiro e a gente discute depois/ e isso no maior silêncio/ a gente se dá cinco minutos/ xi (3.0)</i>

Caso se assumisse a existência de um ato diretor e de um ou mais atos subordinados na constituição de cada intervenção, como a intervenção 05 poderia ser segmentada?

A tendência seria compreender que: 1) "*comment à l'écrit voit-on que les gens parlent? dans un récit*" ("como na escrita a gente vê que as pessoas falam? em uma narrativa") é o **ato diretor**; 2) "*chut/ je ne répète pas / (13.0) alors je le répète pour (incompréhensible)/ et la prochaine fois S. hein?*" ("xi/ eu não repito (...) então eu repito para (incompréhensible)/ e da próxima vez S. hein?") é o **ato subordinado**. Adotada essa perspectiva, esses dois atos corresponderiam, em termos ilocucionais, respectivamente, a uma pergunta e a uma reprimenda.

Uma outra possibilidade seria considerar que: 1) "*chut/ je ne répète pas/*" e "*alors je le répète pour (incompréhensible)/ et la prochaine fois S. hein?*" ("xi/ eu não repito/" e "então eu repito para (incompréhensible)/ e da próxima vez S. hein?") são dois atos subordinados independentes — já que vêm separados por uma pausa e o segundo tem início com um marcador discursivo — ambos de reprimenda; e 2) "*comment à l'écrit voit-on que les gens parlent? dans un récit*" ("como na escrita a gente vê que as pessoas falam? em uma narrativa") como um terceiro ato, de pergunta e diretor em relação aos demais.

A intervenção 06 poderia ser analisada como constituída por dois atos: o primeiro com valor ilocucional de pergunta e subordinado, o segundo com entonação de pergunta mas com valor ilocucional de asserção. Porém, ela poderia ser segmentada

também como uma enunciação com um único ato, uma pergunta que funciona efetivamente como a apresentação de uma especificação terminológica.

Já a intervenção 07 poderia ser segmentada em: **três atos subordinados**, 1) "*oui/ les personnages les gens c'est pareil*", 2) "*et ça dans le plus grand silence*" e 3) "*on se donne cinq minutes/ chut*" ("sim/ os personagens as pessoas é igual", "e isso no maior silêncio", "a gente se dá cinco minutos/ xi /"); e **um ato diretor**, "*alors maintenant vous écrivez/ vous regardez votre chapitre six et vous me le dit/ vous me le dites/ vous l'écrivez d'abord et on le discute après*" ("então agora vocês escrevem/ vocês olham o capítulo seis e vocês me diz/ vocês me dizem/ vocês escrevem primeiro e a gente discute depois"). Nesse caso, os dois primeiros e o último seriam assertativos; o terceiro seria considerado como uma ordem.

Entretanto, para analisar o aspecto didático-discursivo da interação, essa segmentação é pouco explicativa do que ocorre internamente a essa intervenção.

A professora inicia a intervenção 05 repreendendo os alunos que não haviam prestado atenção à sua primeira demanda ("*xi/ eu não repito/ (13.0) então eu repito para (incompreensível)/ e da próxima vez S. hein?*") e, em seguida, redemanda a atividade do dia ("*como na escrita a gente vê que as pessoas falam?*"). Pode-se verificar, também, que internamente ao comando não há referência aos textos narrativos, uma vez que "*em uma narrativa*" vem após a entonação interrogativa, fornecendo uma informação suplementar ao comando que encabeça a atividade.

A intervenção 06, realizada por uma aluna, é constituída primeiramente por uma solicitação de especificação de terminologia, claramente motivada pelo segmento "*em uma narrativa*", seguida da resposta à solicitação.

Já a intervenção 07, da professora, representa a avaliação da correção de 06 e da não pertinência da distinção proposta por essa mesma intervenção, além de fornecer informações relativas à maneira como deve ser realizada a atividade.

Assim, proponho que a intervenção 05 seja examinada como sendo constituída por três operações didático-discursivas: inicialmente a professora realiza uma

*reiteração*¹⁷ **das condições de participação em sala de aula** (a repreensão), em seguida ela realiza uma *demand* **de fazer** (apresenta o comando) e finalmente ela fornece uma *informação* **complementar sobre o que será o objeto de ensino/aprendizagem** contemplado pela atividade do dia (o discurso direto). Nessa intervenção o foco discursivo principal é o comando, a demanda de fazer.

A intervenção 06 é a contribuição de uma aluna com **duas operações didático-discursivas**: uma *solicitação* **de especificação do comando** e uma *sugestão* **da especificação solicitada**. Nesse caso, novamente, o foco discursivo principal é o comando fornecido pela professora.

Na intervenção 07, também realizada pela professora, encontram-se **quatro operações didático-discursivas**: inicialmente ela faz uma *avaliação* (positiva) **da intervenção 02** em termos de seu conteúdo; depois ela dá uma *informação* **sobre a utilização do discurso direto** que é ao mesmo tempo uma *avaliação* (negativa) **da pertinência da intervenção 02 para a realização da atividade**; para finalizar ela fornece uma *informação* **sobre as condições de produção da atividade**. Nessa intervenção a professora salienta, como foco discursivo principal, o modo de fazer a atividade.

A proposta de segmentação das intervenções em operações didático-discursivas baseia-se no princípio de que são os segmentos mínimos que, encaixados em segmentos maiores, constituem a interação. Fundamenta-se, portanto, no princípio de que esses segmentos materializam linguisticamente a representação acional-nocional que os interlocutores têm do evento e do que é tematizado. Consequentemente, a principal vantagem dessa proposta é a de que as unidades discursivas monológicas mínimas são estudadas como operações capazes de representar ao mesmo tempo a *dimensão discursiva* — vinculada à assunção de papéis e lugares pelos interlocutores, portanto, primitivamente ações de informação, de demanda ou de avaliação — e a *dimensão*

¹⁷Nessa descrição das operações didático-discursivas, a dimensão propriamente linguística, que recobriria os atos de linguagem realizados, aparece em itálico, enquanto a dimensão didática da operação discursiva aparece em negrito.

didática da intervenção — os modos de referência ao objeto de ensino/aprendizagem.

1.9 A articulação entre as unidades constituintes e a análise da interação

Como demonstrei até o momento, as etapas de uma aula são estabelecidas em relação à constituição do evento de interação, sendo ligadas tanto às restrições institucionais que determinam o projeto de interação do professor como às dimensões acadêmica e social da interação. Essas etapas são divididas em seqüências discursivas que materializam as tarefas por intermédio das quais a atividade principal de uma aula é levada a efeito. Quanto às unidades monológicas, a aula pode ser analisada a partir das intervenções, que constituem as seqüências dialogais, e das operações didático-discursivas, que, por sua vez, configuram as intervenções.

No que diz respeito à contribuição do modelo analítico proposto, deve-se considerar que as noções de etapas e seqüências discursivas, junto às de atividades e tarefas didáticas, permitem realizar, de forma sistemática, a análise qualitativa do fluxo informativo para a construção de tópicos e subtópicos nesse tipo de interação.

Por outro lado, a análise das intervenções e operações didático-discursivas pode, se realizada de maneira quantitativa, permitir que se verifique o desenho da interação, por exemplo, a relação entre número de intervenções e de operações didático-discursivas realizadas por cada participante, ou os diferentes tipos de operações didático-discursivas priorizados.

Já a análise qualitativa das intervenções possibilita o estudo dos processos de formulação e execução textual. Nessa análise, são de particular interesse os mecanismos de gerenciamento da interação.

CAPÍTULO 05

ANÁLISE E REPRESENTAÇÃO TIPOLÓGICA DAS OPERAÇÕES DIDÁTICO-DISCURSIVAS

No capítulo anterior introduzi a discussão sobre a segmentação das intervenções em operações didático-discursivas, sugerindo que sua utilidade para a investigação da aula é decorrência de a análise basear-se na função dos segmentos constituintes das intervenções para a configuração da interação didática; uma análise tal como a proposta implica que, ao invés de identificar os atos de linguagem, o analista trabalhe com as operações didático-discursivas. Neste capítulo, amplio a discussão sobre a importância analítica das operações didático-discursivas, proponho sua representação tipológica e apresento uma grade para sua análise quantitativa.

1 A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DAS OPERAÇÕES DIDÁTICO-DISCURSIVAS

A análise das intervenções em operações didático-discursivas demonstra ser uma alternativa para a investigação processual das atividades discursivas realizadas pelos interactantes, sejam estas vinculadas a estratégias que visam ao estabelecimento de determinadas relações interpessoais, sejam ligadas ao objeto discursivo. Em ambos os casos, essa análise implica identificar como os segmentos constituintes de uma intervenção funcionam para a estruturação do evento de interação. Portanto, a análise das operações didático-discursivas do professor e dos alunos é uma das maneiras pelas quais pode se dar a investigação dos movimentos que, sendo internos à intervenção, sinalizam o gerenciamento da

interação em relação à construção do objeto de ensino/aprendizagem ou às funções dos interlocutores.

A segmentação de uma intervenção em operações didático-discursivas é baseada na identificação da coerência tópica e acional de seus segmentos constituintes. Esse tipo de análise articula as unidades monologais às unidades dialogais, esboçando o processo de estruturação do evento de interação, procurando verificar como o falante vai focalizando diferentes objetos discursivos em função de sua percepção do que está ocorrendo no evento. É assim que essa análise pode orientar a compreensão das razões pelas quais uma mesma intervenção contém segmentos que visam dar início a uma tarefa e finalizar outra, ou segmentos nos quais o interlocutor que detém a palavra estabelece a interlocução com diferentes interlocutores. Vejamos alguns exemplos de análise:

EXEMPLO 07: alterações nos pólos de enunciação e nos focos discursivos (PJ - 5S - aulas 1/2 - francês)

(A) <i>ah:: tu te tais/ tu mets avec tes mots/ après on le:: dira on leur dira/ tu mets avec tes mots (3.0) d'accord?</i> (B) <i>chut!</i> (C) <i>allez/ alors on regarde bien le chapitre six et on me: met:: en colonnes comme ça ((ela escreve na lousa))/ les:: les critères/ alors je:: je reconnais un dialogue à ça/ je reconnais à cette deuxième chose/</i>	(A) <i>ah:: você fica quieto/ você coloca com suas palavras/ depois a gente lhe:: dirá a gente lhes dirá/ você coloca com as suas palavras (3.0) certo?</i> (B) <i>xil</i> (C) <i>vamos/ então a gente olha bem o capítulo seis e a gente co: coloca: : em colunas desse jeito ((ela escreve na lousa))/ os:: os critérios/ então eu:: eu reconheço um diálogo por isso eu reconheço com esta segunda coisa</i>
---	--

Essa intervenção é extraída de uma sequência da etapa de preparação da aula sobre o discurso direto. Um aluno havia solicitado à professora uma especificação terminológica, mas como demonstra a intervenção da professora no exemplo, esse aspecto não interessa aos seus propósitos iniciais. É interessante notar que a professora inicia a intervenção focalizando a realização da tarefa e dirigindo-se apenas ao aluno, o que ocorre no segmento (A). Em seguida, a professora altera o foco discursivo e demanda silêncio à classe como um todo, o que faz através do marcador discursivo, indicado no item (B). Já a última operação didático-discursiva dessa intervenção — apresentada em (C) —, embora mantenha o foco discursivo do

segmento inicial, pois incide também sobre a realização da tarefa, é dirigida a todos os alunos e não mais a Be., como foi o caso no primeiro segmento.

Já no exemplo apresentado a seguir tem-se uma ilustração de uma intervenção em que não há alteração nos pólos de interlocução, pois a professora dirige-se à classe como um todo, mas há várias alterações de foco discursivo:

EXEMPLO 08: alterações nos focos discursivos (PJ - 5S - aulas 1/2 - francês)

(A) <i>et j'avais donné la phrase et Ma. l'avait entendu ((os alunos riem))/ voilà/ c'est pour ça qu'elle m'a dit vous avez donné la réponse/</i> (B) <i>donc dialogue ça veut dire parler entre au moins deux personnes hein?</i> (C) <i>alors de temps en temps on se parle dans la tête comme si on était quelqu'un d'autre/</i> (D) <i>phrase annonce du dialogue alors la phrase annonce du dialogue elle se termine en générale par deux points/ voilà/ et puis on va dire je veux vous raconter une histoire deux points euh:: (comme ça)/</i> (E) <i>alors est-ce qu'il avait quelqu'un d'autre qui avait trouvé un critère qui se trouve pas là dedans? euh:: oui? non? tout le monde a re: retrouvé ces critères? ou il n'y a pas des critères qui qui ont été oubliés? bon alors::</i>	(A) <i>e eu tinha dado a frase e Ma. tinha entendido ((alguns alunos riem))/ pronto/ foi por isso que ela me disse a senhora deu a resposta/</i> (B) <i>então diálogo quer dizer falar entre ao menos duas pessoas hein?</i> (C) <i>então de tempos em tempos a gente fala consigo mesmo como se nós fôssemos outra pessoa/</i> (D) <i>frase anúncio do diálogo então a frase anúncio do diálogo ela termina em geral por dois pontos/ pronto/ e a gente vai dizer eu quero contar para vocês uma história dois pontos euh:: (desse jeito)/</i> (E) <i>então tinha alguém que tinha encontrado um critério que não se encontra aqui? euh:: sim? não? todo mundo en: encontrou esses critérios? ou não há critérios que foram esquecidos? bom então</i>
---	--

Em (A), a professora retoma e explica um trecho de uma sequência ocorrida no início da aula, quando uma aluna havia chamado a sua atenção para o fato de que ela havia enunciado "diálogo", embora houvesse dito que não pretendia fornecer a terminologia naquele momento. Em (B), a professora dá o conceito de diálogo, já em (C) retoma uma explicação fornecida algumas sequências antes, quando havia explicado o monólogo interior. Finalmente, em (D), a professora comenta a apresentação e a função textual da frase que introduz o discurso direto e em (E) dá indicações de que pretende encerrar a atividade do dia, baseada na identificação dos critérios que indicam o uso do discurso direto.

O exemplo que se segue também demonstra como a alteração de foco discursivo no interior de uma intervenção indica o processo de estruturação do evento didático. Nesse caso particular, tem-se uma intervenção cujos constituintes funcionam, respectivamente, para avaliar a resolução da tarefa e encerrá-la, o que ocorre em (A), e iniciar uma nova tarefa, em (B):

EXEMPLO 09: alterações nos focos discursivos e funções estruturais distintas (PV - 7S - aulas 3/4 - português)

(A) *jóia ((bate as mãos pedindo silêncio)) garotas que fantástico/ olha a Fe. tá falando aqui que o primeiro disfarce de Merlin né curiosamente foi de cavaleiro/ ele se disfarçou para entrar né lá na corte do rei Artur/ bem lembrado porque é logo no início do livro/ ((fim da sequência 05 e início da sequência 06))*

(B) *agora o seu grupo faz perguntas para os outros grupos*

Para finalizar essa discussão introdutória, devo ressaltar que, como ilustram todos os exemplos anteriores, a delimitação das operações didático-discursivas é possível graças às sinalizações prosódicas, semânticas e/ou pragmáticas que indicam seus limites.

2 TIPOLOGIA DE BASE DAS OPERAÇÕES DIDÁTICO-DISCURSIVAS

2.1 Contribuições de uma teoria dos atos de linguagem

Como sugerido anteriormente, o estudo das operações didático-discursivas pode ser um passo intermediário entre a investigação inicial e global da aula e sua microanálise qualitativa. Mas a segmentação das intervenções em operações discursivas pode servir, também, ao desenvolvimento da microanálise quantitativa do evento, como discutirei posteriormente. Vejamos, em primeiro lugar, como a teoria dos atos de linguagem fornece subsídios para a articulação proposta entre as operações didático-discursivas e a organização global do evento.

Já disse que os adeptos da teoria dos atos de linguagem têm procurado estabelecer análises mais sofisticadas e complexas dessas unidades. A versão sugerida por Vanderveken (1992), que se articula com a análise conversacional, é uma dessas propostas e pode fundamentar a reflexão sobre alguns avanços e limitações da teoria.

O princípio lógico sobre o qual repousa a definição de um ato de linguagem é o de que grande parte dos atos ilocucionais são constituídos de uma força ilocucional e de um conteúdo proposicional, o que implica que dois atos de linguagem podem ter a mesma força ilocucional — por exemplo de pergunta —, mas possuírem conteúdos proposicionais diferentes; ou, inversamente, que dois atos de linguagem podem possuir conteúdo proposicional semelhante mas força ilocucional diferente.

Essa definição é operacionalizada por Searle (cf. Vanderveken, 1992), que sugere uma classificação elementar dos modos de realização de atos de linguagem, sustentada pela noção de objetivo ilocucional. Dessa perspectiva, os atos de linguagem têm, fundamentalmente, objetivo ilocucional: a) *assertativo*, por exemplo, quando visam representar os objetos no mundo, como é o caso de afirmações ou predições; b) *de engajamento*, se ligados à realização de ações futuras pelo locutor, tais como nas promessas ou nos juramentos; c) *diretivo*, caso objetivem engajar os outros para a realização de ações futuras, o que ocorre nos conselhos, nas ordens; d) *declarativo*, quando pretendem realizar ações no mundo, como na consagração; e) *expressivo*, se têm a intenção de exprimir estados mentais, como ilustram os agradecimentos ou as felicitações.

Esses objetivos ilocucionais estariam ligados às cinco forças ilocucionais primitivas, que seriam nomeadas pelos performativos correspondentes. As outras forças ilocucionais seriam complexas e derivadas dessas forças primitivas, justamente através do enriquecimento dos componentes das forças primitivas, o que explica o fato de não haver biunivocidade entre, de um lado, as forças ilocucionais e, de outro, os performativos e marcadores de força.

As forças ilocucionais possuem seis componentes, a saber: *objetivo ilocucional, modo de realização, condições impostas pelo objetivo ilocucional ao conteúdo proposicional, condições preparatórias para a realização do ato ilocucional, condições de sinceridade expressas pela realização do ato ilocucional e grau de potência.*

Interessa à discussão proposta neste capítulo sobretudo o principal componente da força ilocucional, seu objetivo ilocucional, que determina a direção do ajuste entre o enunciado e a própria força. Como expõe Vanderveken (1992): o ajuste das palavras aos objetos dá-se por meio dos atos com objetivo ilocucional assertativo; os atos com objetivo ilocucional de engajamento ou a finalidade ilocucional diretiva têm a direção de ajuste que vai dos objetos às palavras; os atos ilocucionais com finalidade declarativa têm direção de ajustamento dupla, pois a intenção de sua realização é fazer corresponder o que se diz e a realidade; os atos com objetivos expressivos não têm intenção de ajuste, visando simplesmente exprimir um estado mental¹.

O segundo componente da força ilocucional é o seu modo de realização, o tipo de indicação que o locutor fornece para a compreensão da força ilocucional, responsável, por exemplo, pela distinção entre um pedido e uma ordem. O terceiro componente de uma força ilocucional é relativo às condições que o objetivo ilocucional impõe ao conteúdo proposicional, manifesta-se gramaticalmente nos atos diretivos, o que faz, como exemplifica o autor, que um enunciado como "eu te mando ter comido feijão ontem" seja mal constituído. Já o quarto componente da força ilocucional refere-se às condições preparatórias pressupostas para a realização do ato ilocucional, vinculadas, portanto, à verdade das proposições na dimensão enunciativa. Constituem o quinto componente de uma força ilocucional as condições de sinceridade expressas pela realização do ato ilocucional, que determinam os estados mentais do locutor. Finalmente, há o grau de potência, relacionado à expressão das condições de sinceridade; para ilustrá-lo, o autor sugere que o grau de potência de uma súplica é superior ao de um pedido.

Essa breve caracterização da proposta de Vanderveken (1992) é suficiente para demonstrar as tentativas de descrição e de delimitação dos atos de linguagem não apenas como atos isolados. Afinal, os componentes previstos para a caracterização da força ilocucional englobam dimensões externas aos atos, delimitando-os sintaticamente — como o segmento

¹ O problemático dessa definição é o fato de que, ao exprimir um estado mental, o locutor procura fazer corresponder o que diz e o que sente.

resultante da união entre uma força ilocucional e um conteúdo proposicional — e explicando sua natureza.

No entanto, essa proposta não dá conta, por exemplo, de que os atos de linguagem podem repetir-se, podem ser reformulados, em uma mesma intervenção. Ou seja, a teoria não contempla o fato de que vários atos de linguagem podem ter, efetivamente, um mesmo conteúdo proposicional e virem acompanhados de forças ilocucionais diferentes, sendo, porém, percebidos pelo interlocutor como um bloco funcional único para a construção do sentido. Embora Vanderveken (1992: 11), naturalmente, leve em conta essa possibilidade, termina por afirmar o impossível, ou seja, que para que dois enunciados² tenham a mesma significação é necessária sua igualdade tanto no que respeita ao conteúdo proposicional como a sua força ilocucional. Em outras palavras, o autor pressupõe que essa classificação opere com os atos de linguagem como realidades materiais, e não ocorrências-tipo.

De meu ponto de vista, uma teoria dos atos de linguagem é operacional para a análise de interações autênticas apenas na medida em que fornece os princípios teóricos e metodológicos que viabilizam a compreensão tipológica de atos de linguagem em relação à variação que estes podem ter com relação a forças ilocucionais primárias; mas a análise desses atos em interações autênticas exige que a realidade material seja analisada como uma série de ajustes na articulação dos componentes dos atos — força ilocucional e conteúdo proposicional —, o que implica grande variabilidade.

Essas questões são discutidas, de uma outra perspectiva, pelo próprio autor. Vanderveken ressalta, por exemplo, que, como resultado de seu rigor lógico, a importância dessa teoria para a Pragmática está ligada sobretudo à explicação do processo de construção da significação com relação ao que denomina de sentidos não-literais.

Por outro lado, o autor discute aquela que considera a dificuldade central para a construção de uma teoria geral do discurso, a de que a dependência condicional entre atos de linguagem não é tão restritiva como se poderia pensar, o que permite que os interlocutores,

² Importa ressaltar que, embora Vanderveken (1992) não aponte a definição de enunciado com a qual trabalha, esta parece ser a mesma com a qual Ducrot (1987) opera, ou seja, o enunciado como a realidade material de uma frase que, seria, ela sim, um constructo teórico.

por exemplo, realizem atos considerados inadequados mas continuem a interagir com sucesso. Essa dificuldade parece-me ligada, entretanto, à não inclusão das diferentes dimensões estruturantes do evento na teoria dos atos de linguagem. Já que, caso estas dimensões sejam levadas em conta, é possível demonstrar que um ato aparentemente não apropriado tematicamente deve estar, do ponto de vista da produção, sendo considerado como vinculado a uma outra dimensão discursiva (sinalizando-a), o que o torna uma estratégia discursiva que visa à pertinência (e à eficácia).

Feitas essas considerações, devo acrescentar que, em termos interpretativos, isto é, na análise do processo de planejamento e execução das interações verbais orais, a teoria dos atos de linguagem é operacional se o analista, tendo como referência a base tipológica que ela oferece, leva em conta também que, no conjunto de sinalizações verbais e não-verbais materializadas pelos interlocutores, apenas alguns elementos são assimilados como pertinentes e eficazes para a co-construção dos sentidos. Essa é exatamente a proposta deste trabalho, que relaciona a unidade monologal mínima à configuração dos demais constituintes da interação didática, sugerindo que essa unidade manifesta o movimento de estruturação e de tematização dos objetos discursivos (e de ensino/aprendizagem), ou seja, o movimento didático-discursivo na aula.

Antes de retomar a discussão das operações didático-discursivas, a título de exemplo da base tipológica fornecida pela teoria dos atos de linguagem, pensemos em uma outra forma de interação. Em um rito religioso, pode-se constatar que o celebrante tem como funções básicas: *representar* o mundo de uma perspectiva religiosa, realizando, para isso, ações sobre o mundo; e *motivar* os fiéis a que realizem também ações futuras. Essas funções materializam-se através de ações discursivas cujos objetivos ilocucionais são basicamente *assertativos* (por exemplo, nas leituras de passagens bíblicas), *diretivos* (tais como as exortações para o arrependimento) e *declarativos* (as consagrações, por exemplo). Os objetivos ilocucionais de engajamento e os expressivos estão, portanto, subordinados à realização das ações consideradas principais para a realização do evento.

Já com relação à base tipológica das operações discursivas realizadas em sala de aula, parece-me adequado supor que os objetivos ilocucionais primitivos estejam diretamente

vinculados às funções do professor e também a dos alunos discutidas anteriormente, de informar, de motivar e de avaliar. As ações discursivas cuja natureza é informativa ou avaliativa têm objetivos ilocucionais assertativos; as ações discursivas de motivação equivalem, por sua vez, à manifestação de um objetivo ilocucional diretivo. Já os objetivos ilocucionais de engajamento, bem como os declarativos e expressivos³, são realizados sempre visando a um objetivo anterior de informar, de avaliar ou de motivar. São esses os objetivos ilocucionais básicos sobre os quais incidem as operações discursivas envolvidas na manifestação dos demais componentes da força ilocucional, em seu enriquecimento ou na diminuição de seu grau de potência, enfim, no modo de realização da força e, conseqüentemente, na manifestação do conteúdo proposicional.

A adoção desses princípios para a análise da aula tem, como afirmei, a vantagem de relacionar as ações linguísticas efetivamente realizadas e seus possíveis (e prováveis) objetivos ilocucionais às diferentes dimensões estruturais e estruturantes do evento de interação.

2.2 A natureza das operações didático-discursivas do professor

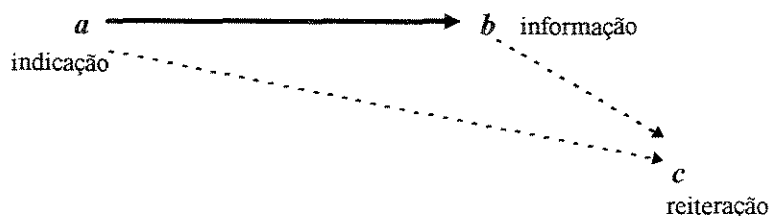
Assumi que as operações didático-discursivas realizadas em sala de aula manifestam-se basicamente por meio de três categorias, segundo sua função seja, originariamente, de *natureza informativa*, as ações de *indicação*, de *informação* ou de *reiteração*; *natureza incitadora*, as ações de *demanda* e de *redemanda*; *natureza apreciativa*, as ações de *avaliação* ou de *ratificação*, todas diretamente ligadas às funções do professor sugeridas anteriormente: informador, animador e avaliador (cf. Dabène, 1984).

Os esquemas apresentados a seguir permitem recuperar, ao menos parcialmente, a direção dos movimentos que enriquecem o modo de realização das operações didático-discursivas do professor, o processo de modalização, já que não é possível discutir a

³ Não se pode pensar, de fato, que as avaliações realizadas em sala de aula têm o objetivo ilocucional primário de expressar estados mentais, dada a dimensão acadêmica da interação.

modalização a não ser com base na microanálise qualitativa das estratégias discursivas realizadas:

a) ações de natureza informativa:



em que

————→ = enunciação 1

.....→ = enunciação 2

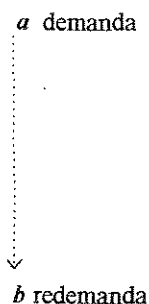
a = menos sinalizado

b = mais sinalizado

c = aumenta a potência de *a* e *b*

Entre (**a**) e (**b**) há a realização de diferentes operações didático-discursivas, representadas por modalidades de enunciação mais ou menos marcadas quanto a seu grau de potência.

b) ações de natureza incitadora:



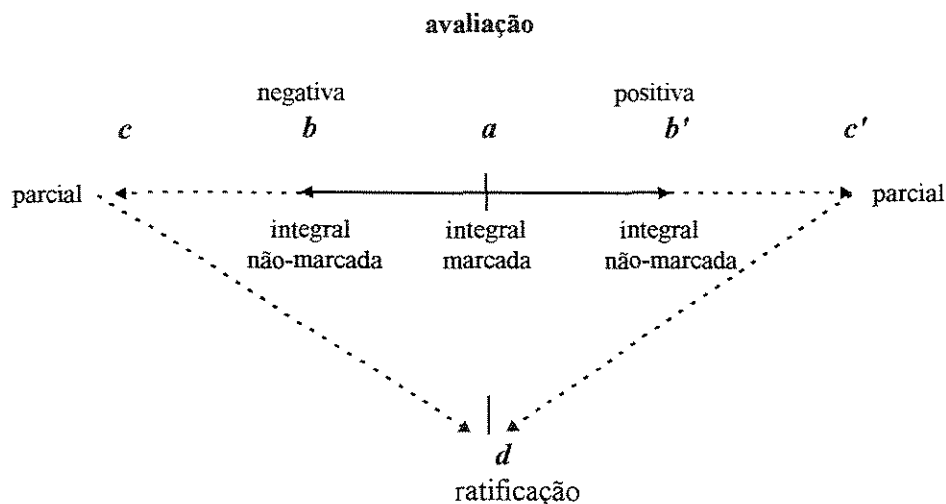
em que

a = enunciação 1 – realiza a demanda

b = enunciação 2 – reforça a demanda

Uma demanda é sempre diretiva, seja ela uma solicitação de dizer ou de fazer, mas ela pode ser mais ou menos sinalizada; sua reformulação ou repetição visam reforçá-la.

c) ações de natureza apreciativa:



em que

cc' = enunciação 1

cde' = enunciação 2

ac ou ac' = são menos sinalizadas em relação ao ponto de partida *a*

avaliação integral marcada = explicita um julgamento de valor

avaliação integral não-marcada = não explicita um julgamento de valor

avaliação parcial = julgamento de valor implícito

a, b, b', c, c' = representam escolhas de orientação argumentativa e demonstram as expectativas que tinha seu produtor quanto ao que foi dito anteriormente.

Uma avaliação é sempre explícita e reativa, mas ela possui graus de explicitude, ligados, do lado da interpretação da contribuição anterior, à expectativa que se tinha quanto à formulação dessa contribuição e, do lado da produção da avaliação, à orientação argumentativa. As modalidades podem variar em relação à distância que separa uma avaliação marcada e uma avaliação não-marcada, ou ainda parcial. As avaliações marcadas seriam aquelas em que ocorrem elementos como "isso mesmo", "muito bem", "de forma alguma", dentre outros. Já as avaliações não-marcadas podem ser realizadas, por exemplo, pela repetição do segmento anterior com mudança na entonação.

2.3 As operações didático-discursivas dos alunos

Em sala de aula, o aluno aprende não apenas um conjunto de conhecimentos sobre o objeto de estudo mas também a falar sobre eles, a interação permite, assim, que o aluno (re)construa representações sobre o objeto de estudo e sobre os eventos de interação didática. Se o professor gerencia a interação, é dele também a responsabilidade de determinar não apenas o que deve ser feito mas também como deve ser feito. Pode-se concluir, portanto, que essas características da instituição educacional têm como efeito o fato de que, em princípio, o aluno se atribui pouca responsabilidade em relação à sua aprendizagem. Justamente por esses motivos, a representação tipológica das operações discursivas dos alunos é também baseada na funções cardinais do professor — de vetor de informação, animação e avaliação —; já que os alunos realizariam suas intervenções em função daquelas formuladas pelo professor⁴.

Deve-se ressaltar, também, que as intervenções dos alunos têm como característica o fato de possuírem geralmente uma força argumentativa menos sinalizada que a do professor e, como decorrência, com um grau de potência também menor. Conseqüentemente, não se pode afirmar que os alunos realizem freqüentemente intervenções explícitas de informação, de incitação ou de avaliação, como as propostas para a classificação da natureza das operações didático-discursivas do professor. Com efeito, as intervenções dos alunos devem ser classificadas como orientadas para uma *indicação* das informações solicitadas pelo professor (suas respostas), podendo ainda representar uma *solicitação* de informações (suas perguntas) ou uma *sugestão* (suas apreciações com relação ao que é dito/estudado).

⁴ Algumas pesquisas verificaram, aliás, que a participação do aluno na aula pode ser definida basicamente pelas seguintes estruturas: o aluno completa lacunas na fala do professor, quando responde a questões fechadas, utilizando “sim” ou “não”, ou escolhe entre alternativas sugeridas pelo professor (Coracini, 1995, sobre o ensino de língua estrangeira). Deve-se destacar também, como foi o caso em boa parte das aulas que registrei, que o aluno responde com freqüência a questões abertas propostas pelo professor.

Entretanto, resta ainda uma questão: como classificar as interações entre pares? Afinal, essas situações são comuns em nossas salas de aulas. Na verdade, levando em conta que a interação em sala de aula tem uma finalidade didática, não se pode afirmar que as microinterações entre pares que se desviam da interação didática, na maior parte das vezes ignoradas pelo professor ou simplesmente por ele reprimidas, possuam interesse particular para a análise proposta neste capítulo.

Existem, é claro, as interações entre pares que mantêm o tópico, vinculando-se, portanto, ao objetivo didático da interação, mas, novamente, ou elas são inseridas na interação principal ou então ignoradas pelo professor. Assim, essas interações entre pares são de interesse se consideradas como microinterações que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula (podendo mesmo, como já disse, desviar o tópico), pois o professor pode utilizá-las para relembrar lugares e papéis em sala de aula, mas raramente são incorporadas à interação principal e, se o são, nesse caso, por serem autorizadas pelo professor, novamente as falas dos alunos tornam-se uma função de suas falas.

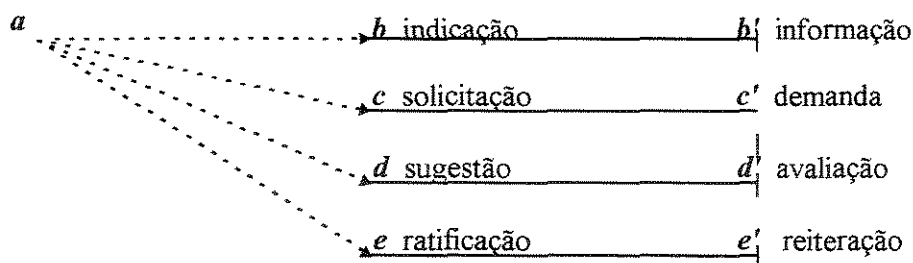
Não nego, obviamente, a importância do estudo dessas microinterações. Afinal, pode-se supor que muitas vezes, por motivos como o desconhecimento das estratégias de tomada da palavra valorizadas pelo professor, um aluno não consegue ter sua fala integrada à sequência discursiva. Nesse caso, poderiam ser investigadas as razões que levam o professor a incorporar ou não intervenções que acontecem paralelamente às da sequência discursiva em questão (a esse respeito, sugiro, por exemplo, Kleiman, 1998). As microinterações poderiam ser também de interesse para pesquisas que pretendessem investigar aspectos da relação autoridade e disciplina em sala de aula. Por outro lado, parece-me que a microanálise quantitativa das operações didático-discursivas dessas microinterações pode contribuir sobretudo para o estudo da localização, classificação e quantificação das tentativas de intervenção de diferentes alunos ou da ocorrência de intervenções paralelas à principal⁵.

⁵Deve-se acrescentar, porém, que o analista pouco acesso tem a esse tipo de registro, visto que o método comumente utilizado para a coleta de registros é o uso de um único gravador e/ou câmera; nesse caso, raramente essas microinterações são audíveis o suficiente para serem transcritas. Para otimizar o registro dessas intervenções seria necessário, assim, o uso de gravadores individuais ou de vários gravadores por sala.

Pode-se, pois, dizer que, em termos dos papéis e lugares definidos previamente para professores e alunos, estes últimos devem responder às demandas do professor, questioná-lo e apontar-lhe suas dificuldades; ou seja, devem indicar ao professor o que sabem e o que não sabem, solicitar que o professor ensine o que eles têm necessidade de saber e sugerir a pertinência das ações didático-discursivas do professor em relação à compreensão que eles tenham dessas ações.

Por esse motivo, considero que as ações discursivas dos alunos são sobretudo de natureza informativa, já que eles estão a todo momento informando ao professor o que sabem e o que querem saber, o que entenderam ou deixaram de entender, o que querem ou não fazer. Essas ações podem ser de natureza unicamente informativa, informativo-incidentadora ou, então, informativo-apreciativa.

Isso significa dizer que o contínuo dos atos dos alunos tem como ponto de partida uma operação didático-discursiva de natureza indicativa — a menos sinalizada e com menor grau de potência —, que se altera através do acréscimo de elementos de sinalização que determinem a força argumentativa e a potência.



em que

ab, ac, ad = menos sinalizada, por isso mais dependente em relação à contribuição anterior
bb', cc', dd' = mais sinalizada, por isso menos dependente em relação à contribuição anterior
aee' = enunciação 2

2.4 As operações didático-discursivas na microanálise quantitativa da aula

Tendo como objetivo viabilizar o estudo quantitativo das operações didático-discursivas, propus uma grade de análise com três entradas (cf. anexo 02).

A primeira entrada da grade, *temática*, indica o *foco principal* e os *foco(s) secundário(s)* assinalado(s) em cada operação didático-discursiva e sua disposição em primeiro ou segundo plano.

Na segunda entrada, *operações didático-discursivas*, examino como a temática converte-se em uma operação discursiva. Se o foco discursivo é modificado, ocorrendo a introdução de um novo foco discursivo na abordagem temática, as operações são classificadas como *operações de iniciação*. Se o foco discursivo privilegiado possui o mesmo ponto de partida (focal) de um foco já verbalizado, ocorrem *operações de reformulação ou de repetição*. Embora as retomadas sejam estudadas no capítulo final deste trabalho, vale adiantar que as reformulações são as operações, realizadas por quem intervém ou por outro interactante, através das quais há a retomada de um foco discursivo, caracterizada por uma nova delimitação do mesmo, que o expanda ou restrinja. As operações de repetição indicam não apenas a retomada de um foco discursivo mas também a repetição de sua materialidade lingüística, podem também ser efetuadas por um dos dois interactantes.

A terceira entrada, *estruturação didática*, indica, de um lado, a configuração do *ritmo social* da interação, isto é, os efeitos das operações didático-discursivas a propósito de sua contribuição à gestão do grupo e às relações de lugares e papéis — sua preservação ou modificação. Essa entrada engloba, ainda, a investigação do *ritmo acadêmico* da interação, ou seja, dos efeitos dessas operações para a organização das tarefas e seu desenvolvimento, e o estudo da *configuração do objeto de estudo*, as indicações contidas nas operações sobre as abordagens gramaticais e/ou textuais do conteúdo.

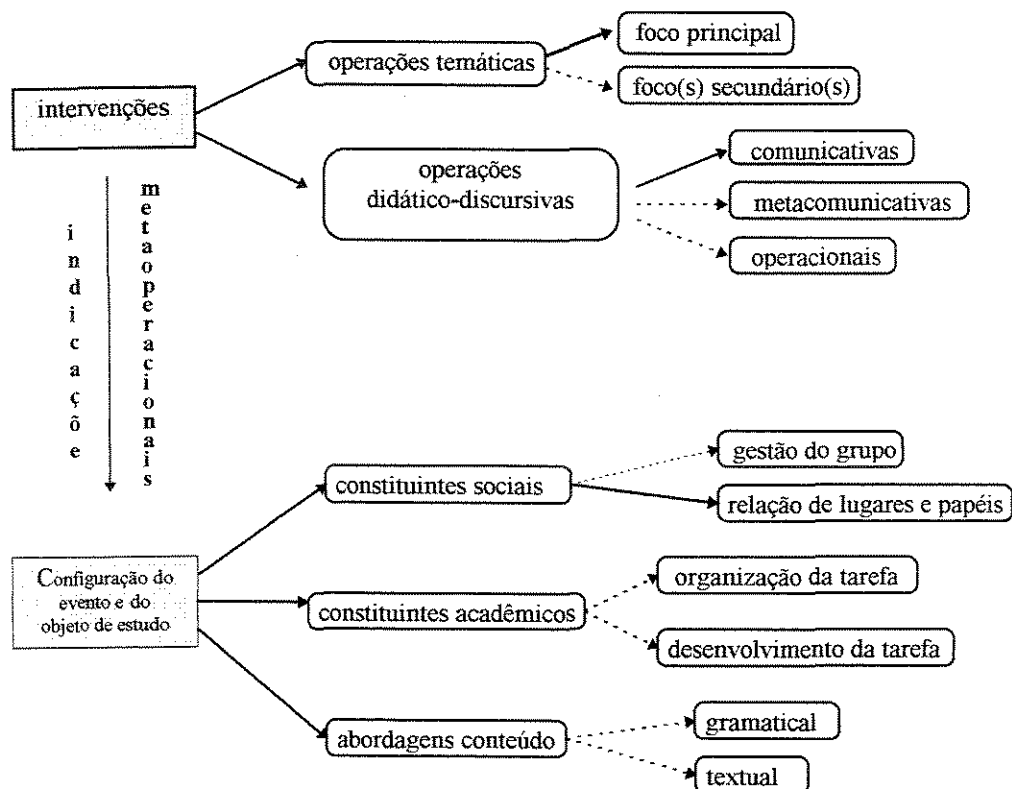
A fim de unificar os dados para introduzi-los na grade, as operações didático-discursivas são dispostas em três planos, que permitem a produção de expressões representando as ações didático-discursivas.

A análise do movimento da interação em termos essencialmente acionais e discursivos é feita através do *plano comunicativo*; por exemplo, através da ação de *avaliar*. O gerenciamento da interação é analisado por intermédio do *plano metacomunicativo*, através, por exemplo, da aparição de uma demanda de *repetição* ou da indicação da *compreensão de uma intervenção*, e do *plano operacional*, com o estudo de seus aspectos didáticos, como a realização de uma demanda de *especificação terminológica*. Finalmente, a grade permite também a análise do *plano metaoperacional*, vinculado aos lugares e papéis e à organização da tarefa ou ao seu desenvolvimento, sabendo-se que os três primeiros planos funcionam como indicadores metaoperacionais, pois eles fornecem os índices de estruturação do evento. Vejamos:

- 1) o plano comunicativo representa a ação didático-discursiva realizada pela intervenção, de informar, demandar ou avaliar;
- 2) o plano metacomunicativo representa a incidência da ação didático-discursiva quanto à pertinência de uma ou mais palavras, expressões e/ou intervenções ou de seu conteúdo; é indicativo do processo de gerenciamento comunicativo da interação;
- 3) o plano operacional representa o alvo didático tal como ele se manifesta na intervenção, remete à gestão didática da interação;
- 4) o plano metaoperacional representa a função das operações didático-discursivas para a estruturação do evento.

O esquema apresentado a seguir explica essas proposições:

Esquema 01: Elementos para a microanálise quantitativa das intervenções



2.5 As possibilidades de microanálise quantitativa dos dados de sala de aula

Discuto a seguir alguns resultados da microanálise quantitativa da etapa de desenvolvimento da aula sobre o discurso direto que podem ilustrar a importância desse tipo de investigação para as demais fases de um estudo sobre a aula (cf., também, anexos 01, 02 e 03).

A etapa de desenvolvimento dessa aula foi constituída por 09 *seqüências*, constituídas por 48 *intervenções* realizadas pela professora e por 58 *intervenções* de diferentes alunos, ou mesmo de grupos de alunos. Esses dados confirmam, de um lado, que a fala dos alunos é dependente da fala do professor, mas indicam, também, que, nessa aula, os alunos participaram intensamente na realização da atividade, já que realizaram mais intervenções do que a própria professora.

Quando segmentei essas intervenções em operações didático-discursivas, verifiquei que a professora havia realizado 98 *operações didático-discursivas* (62 %) e os alunos apenas 60 (38 %), o que indica que as intervenções dos alunos, na grande maioria das vezes, foram constituídas de apenas uma operação didático-discursiva.

Vejamos como essas operações didático-discursivas estão distribuídas quanto aos focos discursivos:

operações didático-discursivas do professor						operações didático-discursivas dos alunos					
	iniciã	reformulação		repetição			iniciã	reformulação		repetição	
		hetero	auto	hetero	auto			hetero	auto	hetero	auto
Seq.3→11	17	38	25	05	13	Seq.3→1	14	40	01	05	00
% prof.	17,3 %	38,7 %	25,5 %	5,2 %	13,3 %	% als	23,3 %	66,6 %	1,6 %	8,5 %	0 %

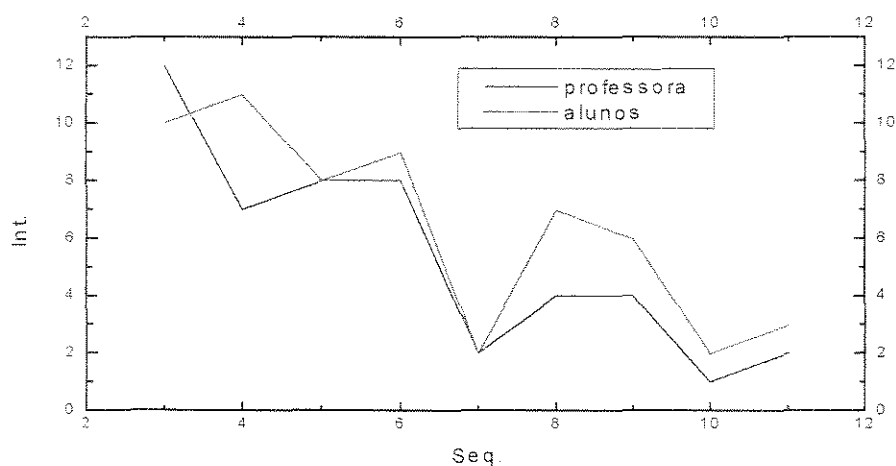
As tentativas de fazer emergir um novo foco discursivo aparecem, nas intervenções da professora e dos alunos, respectivamente, em 17 e 14 operações didático-discursivas, embora, com relação aos alunos, as operações que trazem um novo foco à tona representem um percentual maior. A grade de análise (cf. anexo 02) indica que as operações de iniciação se concentram no início das tarefas ou logo após o fornecimento de uma resposta considerada incorreta, quando se torna necessário romper com o que havia sido dito, a fim de se obter a resposta adequada.

Por outro lado, essas informações demonstram que as operações didático-discursivas da professora caracterizam-se pela grande ocorrência de reformulações, oscilando entre a reformulação do que dizem os alunos ou do que ela mesma diz. Nas grades do anexo 02,

pode-se verificar que a professora sugere as heterorreformulações das respostas dos alunos com o objetivo de adequar o que dizem ao que ela propõe e que suas auto-reformulações pretendem auxiliar os alunos na resolução da tarefa.

Quanto às operações dos alunos, é importante ressaltar a baixa incidência de auto-reformulação e de auto-repetição, o que parece indicar ainda mais fortemente a dependência de sua fala à do professor. Mas isso não significa que os alunos participem menos ativamente que o professor na co-construção do objeto de ensino/aprendizagem, como demonstram os gráficos a seguir:

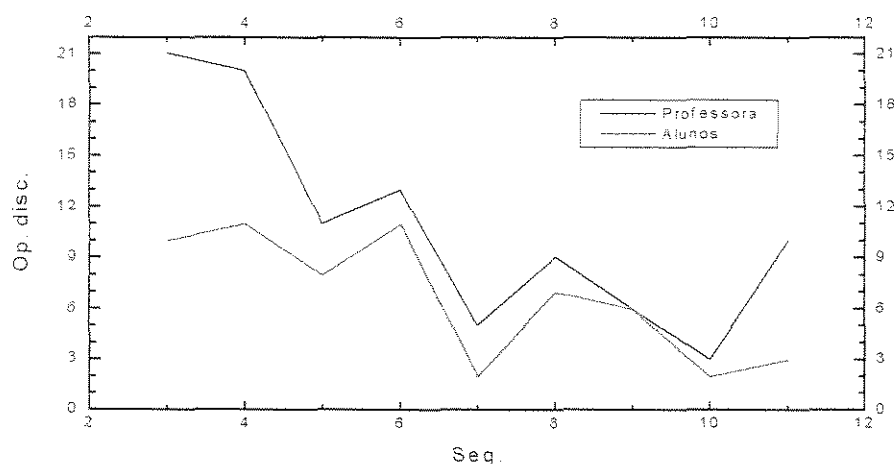
GRÁFICO 01: Distribuição das intervenções nas seqüências



O gráfico 01 esboça a distribuição das intervenções por seqüências, ao longo da etapa de desenvolvimento. Pode-se verificar que a primeira seqüência é aquela em que a professora realiza um maior número de intervenções e que, conforme a atividade avança, a professora realiza cada vez menos intervenções. A redução no número de intervenções produzidas pela professora leva à redução no número de intervenções realizadas pelos alunos, mas não impede que, em várias seqüências, os alunos intervenham mais do que a professora, como é o caso das seqüências 04, 06, 08, 09, 10 e 11.

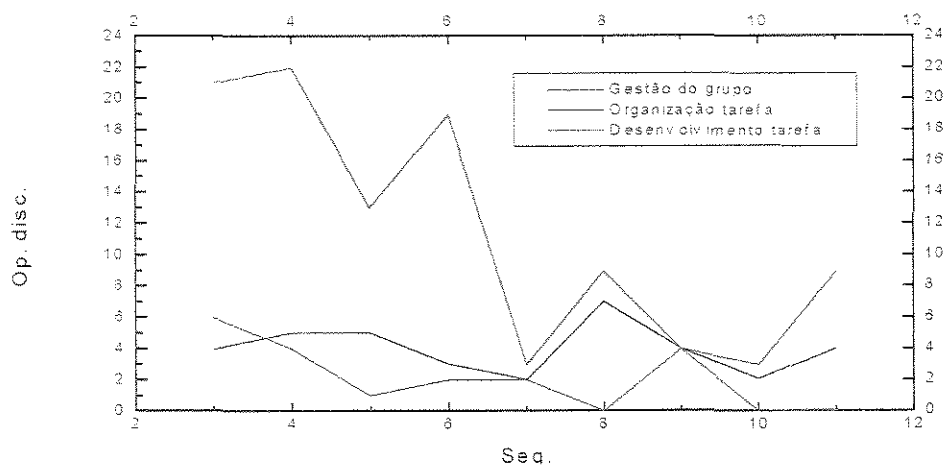
Ressalto, entretanto, que não é o aumento no número de intervenções dos alunos o que produz um crescimento no número (e na variedade) de operações didático-discursivas por eles realizadas. Unindo as informações expostas no primeiro gráfico às fornecidas no segundo gráfico, apresentado a seguir, pode-se concluir que, apesar de a professora diminuir a frequência de intervenções ao longo das seqüências, chegando a intervir menos que os alunos, ela continua a realizar mais operações didático-discursivas do que estes.

GRÁFICO 02: Distribuição das operações didático-discursivas nas seqüências



Esse segundo gráfico indica, ainda, que a maior diferença entre o número de operações didático-discursivas produzidas pela professora e as que foram realizadas pelos alunos dá-se nas seqüências que iniciam e finalizam a etapa de desenvolvimento. Retomando essas informações nas grades do anexo 02, é possível verificar que isso se deve à necessidade de ajustes na dimensão acadêmica da interação, para a realização satisfatória das tarefas. O gráfico a seguir também esboça a direção dos movimentos de ajuste interativo ou interacional.

GRÁFICO 03: Direção dos ajustes efetuados pelas operações didático-discursivas nas seqüências



O gráfico 03 demonstra que nas seqüências analisadas sobressaem operações cujos objetivos são o desenvolvimento da tarefa. Como era de se esperar com base nas indicações dos outros gráficos, esse movimento é bem maior nas duas seqüências iniciais, reduz-se progressivamente até a seqüência 06 e volta a crescer na última seqüência, em que a professora encaminha-se para a conclusão da atividade.

Há uma série de outras informações contidas na grade de análise (cf. anexos 02 e 03) que podem ser investigadas com maior profundidade, como a variação nos pólos de interlocução, a natureza das operações didático-discursivas realizadas por professor e alunos, as tentativas de alterações nas relações de lugares e papéis ou as informações sobre os referenciais teórico-metodológicos contidos nas operações didático-discursivas. Mas essas ilustrações parecem-me suficientes para demonstrar que esse tipo de análise pode, por exemplo, auxiliar o estudo contrastivo de aulas de um mesmo professor ou de professores diferentes, tratem elas de um mesmo assunto ou não, sejam baseadas ou não em uma mesma proposta de abordagem do conteúdo, dentre outras possibilidades.

Para finalizar, é fundamental ressaltar as contribuições da grade para a microanálise quantitativa da aula.

A entrada *temática* permite o estudo dos *focos convergentes e divergentes* e dos *focos discursivos predominantes*. É possível, por exemplo, comparar a ocorrência de *focos discursivos metalingüísticos*, visando à construção do saber nomear, de *focos discursivos que incidem sobre o modo de realizar as tarefas*, objetivando a construção do saber fazer, e de *focos conceituais*, privilegiando a construção de *saberes sobre o objeto de ensino e de aprendizagem*.

A análise viabilizada pela entrada *operações didático-discursivas* pode indicar as *operações de iniciação e de retomada (reformulação e repetição)* e a *classificação dos planos comunicativo, metacomunicativo e operacional* em relação às ações didático-discursivas do professor e dos alunos.

A entrada *configuração do evento e do objeto de ensino* assinala as *operações didático-discursivas cujos efeitos são voltados à gestão do grupo, à organização da tarefa ou a seu desenvolvimento e/ou às abordagens gramaticais e ou textuais*.

CAPÍTULO 06

A CONSTRUÇÃO DO TÓPICO NA ANÁLISE DA AULA

O estudo do processo de formulação textual através do fluxo informativo é de grande interesse para a pesquisa sobre a aula, já que sua investigação é uma das maneiras pelas quais se tem acesso ao que se está construindo como contexto de aprendizagem e o que permite fazer hipóteses sobre o processo de aprendizagem. Neste capítulo, discuto o fluxo informativo em termos de sua continuidade temática e das discontinuidades que resultam de ajustes relativos ora à dimensão social da interação, ora à sua dimensão acadêmica.

1 O FLUXO INFORMATIVO NO TEXTO ORAL

A importância analítica da construção do tópico nas interações orais está vinculada, como têm salientado autores que priorizam essa abordagem, à sua relevância para o estudo do fluxo informativo, uma vez que este se desenvolve justamente através de continuidades e discontinuidades tópicas (Castilho, 1998; Jubran, 1993; Jubran *et alii*, 1996; Koch *et alii*, 1996, para citar alguns). A continuidade no fluxo informativo implica mais rapidez na progressão temática, já a discontinuidade produz um ritmo mais lento quanto à progressão temática.

A ruptura temática provocada pela discontinuidade — por inserções no tema e por reconstruções — indica o processo de demarcação de unidades discursivas. A discontinuidade é, ainda, o fenômeno que explica as particularidades do texto oral quanto à organização de suas unidades oracionais, porque sua ocorrência está ligada à necessidade de que sejam produzidos segmentos que o falante considera relevantes em termos interacionais (Koch *et alii*, 1996).

O fenômeno da descontinuidade põe em relevo a importância de se estudar o texto oral dialogado não apenas em termos de sua formulação mas também quanto ao processo de gerenciamento que o caracteriza. Para a investigação de uma aula, o fenômeno é também de fundamental interesse para que seja abordada a representação didático-discursiva do objeto de ensino/aprendizagem.

Há autores que estudam o tópico sem desenvolver, simultaneamente, a investigação da estrutura dialogal da interação (Jubran, 1993; Jubran *et alii*, 1996). Esses autores não negam, é certo, que a abordagem tópica da interação dá indicações de sua estruturação e de seu caráter dinâmico, mas atribuem maior importância ao estudos das unidades tópicas (cf. Jubran *et alii*, 1996).

Não acredito, porém, que o estudo da organização discursiva com base nas unidades tópicas exclua a necessidade de análise da alternância de interlocutores na aula, um texto oral dialogado que visa ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, considero que a análise tópica da interação didática na aula não exclui a necessidade da análise estrutural e funcional de suas unidades constituintes. Afinal, a percepção que os interlocutores têm do tópico — "o assunto em pauta" (Koch *et alii*, 1996) — é essencial para a configuração das diferentes unidades, sejam estas dialogais ou não, e a análise da co-construção das unidades tópicas é fundamental para que compreendamos o processo de ensino/aprendizagem. Como veremos, a especificidade do gênero traz algumas exigências para a investigação dos processos discursivos envolvidos na produção do tópico na aula. Após a análise e discussão da noção de tópico, esses pontos serão retomados.

1.1 O tópico no texto oral dialogado

Jubran *et alii* (1996) salientam que a centração e a organicidade, propriedades definidoras da noção de tópico, viabilizam a identificação e delimitação dos segmentos tópicos, bem como sua organização hierárquica. Em outras palavras, essas propriedades caracterizam

as relações de subordinação e coordenação tópica, assim como a estruturação interna das unidades tópicas.

A centração é a propriedade vinculada à interdependência semântica de segmentos que ocupam uma posição focal de relevância e são pontuais. A centração refere-se, pois, à dimensão do conteúdo ou assunto em pauta (Jubran *et alii*, 1996: 362-363), caracterizando-se pelo foco em um determinado assunto.

Já a organicidade está ligada à estrutura tópica, que pode ser investigada em função da hierarquia e da articulação temática, ou seja, com base nas relações de implicação de um tópico em outro — os graus de abrangência — e nas relações de coordenação entre tópicos — de adjacência ou de interposição.

Dessa perspectiva, uma unidade tópica pode ser subtópico em relação a um segmento que seja mais abrangente, mas pode, também, ser um supertópico em relação a outros menos abrangentes: esse é o fenômeno de interdependência que caracteriza os quadros tópicos. Essa interdependência define o quadro tópico, que se caracteriza, de um lado, pela centração de diferentes tópicos em um tópico mais abrangente, ou supertópico, e, de outro, por sua subdivisão em tópicos que se encontram em um mesmo nível relacional no interior de um supertópico, os chamados subtópicos. Uma unidade tópica pode, também, coordenar-se a outra, ocorrendo articulação intertópica, o que se manifesta pelos fenômenos que caracterizam o processamento do fluxo de informação, a continuidade e a descontinuidade (para uma discussão detalhada das noções vinculadas à definição de tópico, cf. Jubran, 1993; Jubran *et alii*, 1996).

A delimitação dos segmentos tópicos é verificável porque estes apresentam estruturalmente início, meio e fim, mesmo que o início e o fim possam ser detectados em alguns casos apenas pela mudança na centração. Mas pode haver também a presença de marcas lingüístico-discursivas de delimitação, com a co-ocorrência de vários procedimentos nos limites de segmentos tópicos. Essas marcas podem ser de vários tipos: prosódicas, morfossintáticas, léxico-semânticas. Entretanto, como afirmam Jubran *et alii* (1996), os indícios de delimitação de tópicos, além de serem facultativos, podem ser encontrados em

outras porções textuais, com funções muitas vezes diferentes, como é o caso dos marcadores discursivos.

1.1.1 Continuidades e descontinuidades tópicas

Para Jubran (1993: 63), a continuidade é "caracterizada por uma relação de adjacência entre dois tópicos, na situação específica de abertura do tópico seqüente somente após o esgotamento do tópico precedente". A continuidade está ligada, portanto, à organização seqüencial, no fluxo informacional, de segmentos tópicos. Assim, a mudança de tópico não implica necessariamente descontinuidade, pois, uma vez encerradas as possibilidades de manutenção de um tópico, não se pode dizer que há descontinuidade.

Já a descontinuidade tópica "decorre de uma perturbação da seqüencialidade linear, acarretada ou pela suspensão abrupta e definitiva de um tópico, antes de seu necessário desenvolvimento, ou pela cisão de um tópico em partes, que se apresentam de forma não-adjacente na linearidade discursiva" (Jubran, 1993: 63-64). A descontinuidade é, assim, o fenômeno que se manifesta quando há, na organização seqüencial, perturbação, que pode ser provisória — quando ocorre através das *inserções* e das *alternâncias*—, ou definitiva, quando há *ruptura* no tópico.

A inserção é a "interpolação, no tópico em desenvolvimento, de segmentos conversacionais de natureza e extensão variadas, não-atinentes ao assunto em pauta naquele ponto da conversação" (Jubran, 1993: 64). As inserções só caracterizam tópicos quando tiverem a propriedade da centração, pois quando não chegam a romper com a coesão do segmento discursivo podem ser classificadas como frases parentéticas. Vestígios de tópicos já abordados ou a projeção de tópicos posteriores são também considerados inserções. As alternâncias, que são a divisão de um tópico em partes intercaladas, são variantes da inserção, já que têm, como esta, a propriedade de serem uma interpolação no tópico que se desenvolve,

provocando uma descontinuidade provisória e indicando, também, o revezamento de dois tópicos.

A mudança de tópico pode ocorrer de três formas: após a finalização do anterior, de forma gradativa; por meio de tópicos de transição, que não se encaixam, portanto, em nenhum outro (nesse caso a associação entre tópicos é explicitada pelo falante); finalmente, pela ruptura, sem que haja, dessa forma, esgotamento do anterior (Jubran *et alii*, 1996).

2 A ANÁLISE TÓPICA DA AULA

Como discutido anteriormente, há pelo menos dois fatores determinantes na construção da temática em uma aula, um deles ligado ao módulo a ser estudado, o outro, ao gerenciamento da interação, à participação individual na interação.

Não se pretende negar, obviamente, que essas características sejam próprias de qualquer interação, uma vez que em todas estão implicadas as dimensões interativa e interacional. Entretanto, em interações predominantemente assimétricas e relativamente ritualizadas como a que ocorre em sala de aula, a diferença é que a responsabilidade pela tematização das duas dimensões e da ocorrência de ajustes interativos e interacionais que contribuam para o desenrolar da interação cabe sobretudo a um dos participantes, no caso, ao professor, que a monitora e tem seu planejamento prévio como uma responsabilidade que lhe é atribuída institucionalmente. É certo que o aluno também monitora a interação, mas esse processo de monitoramento ocorre em função, freqüentemente, das determinações do professor, seja quanto à abordagem do conteúdo, seja quanto à sua hierarquia, seja quanto ao desenrolar da aula.

2.1 A hierarquia na organização tópica em sala de aula

As noções de atividade didática e tarefa pressupõem a noção de tópico, porque baseiam-se justamente nas propriedades de centralização temática e de organicidade: as tarefas coordenam-se para constituir a atividade, que é uma unidade tópica de nível superior.

Isso significa dizer que o princípio organizador da hierarquia tópica em sala de aula é a atividade, pois o que é tematizado em uma tarefa será sempre um subtópico em relação ao que é tematizado em uma atividade. Mas os interlocutores podem sugerir o agrupamento de tarefas em um tópico intermediário. Essa situação pode ser exemplificada pela aula sobre o discurso direto. Nessa aula, a apresentação, como critérios de identificação do uso de discurso direto, de pontos de interrogação (e de exclamação) e dos dois pontos é fornecida por dois alunos diferentes, em seqüências não-adjacentes (cf. anexo 01, respectivamente, seqüências 05 e 07). Na seqüência 05, a tarefa foi a de identificar os sinais de pontuação de fim de frase que marcam o uso do discurso direto. Como esse subtópico evidentemente não estava esgotado, na seqüência 07, um outro aluno sugere a ocorrência de dois pontos como indicativa também de discurso direto. A professora redimensiona as tarefas e agrupa essas duas seqüências em torno de um tópico que denomina "sinais de pontuação" (cf. esquema 02, neste capítulo).

Por outro lado, não é o fato de o tópico de uma tarefa ser abordado em uma atividade — na mesma aula ou em aulas seguintes — o que o transforma imediatamente em supertópico, pois, no momento em que o tema de uma tarefa é transformado em atividade didática, seu grau de abrangência é ampliado e, conseqüentemente, o próprio tópico é alterado.

Outra seqüência da aula sobre os elementos de identificação do discurso direto pode exemplificar o que foi dito. Um dos alunos apresentou como resposta a existência dos verbos de elocução (cf. anexo 01, seqüência 06). Os verbos de elocução foram retomados apenas na aula seguinte pela professora. Imaginemos, contudo, que eles fossem estudados ainda na mesma aula. Por esse motivo poderíamos concluir que o tópico da tarefa "verbos de elocução" viria a ser supertópico das demais tarefas vinculadas a esse tema? Não. A retomada do tema da tarefa "verbos de elocução (no uso do discurso direto)", ocorrendo ou não na mesma aula em

que foi trabalhada a atividade "identificação do discurso direto", seguiria projeto didático similar ao proposto pela professora quando foram efetivamente abordados os verbos de elocução, em uma atividade realizada em aula subsequente: primeiramente, os alunos identificaram uma série de verbos de elocução e, em seguida, foram estudando o valor ilocucional de cada verbo. Ou seja, essa atividade centrou-se no tópico "identificação e funcionalidade dos verbos de elocução"; além disso, o agrupamento dessas duas atividades ("identificação do discurso direto" e "identificação e funcionalidade dos verbos de elocução") serve à configuração de um módulo de ensino, algo como "uso do discurso direto".

Em capítulos anteriores já havia demonstrado que, mesmo incluindo mais de uma atividade didática, os segmentos tópicos de uma aula mantêm, com relação ao conteúdo programático estabelecido para o(s) módulo(s) de ensino, um vínculo didático que permite, através da identificação dos objetivos didáticos, o estabelecimento de uma relação de interdependência temática. Já havia discutido, também, como o estabelecimento prévio dos objetivos didático-discursivos de uma aula norteiam a construção do fluxo informativo. O que se deve reter dessas novas considerações é que a investigação da(s) atividade(s) didática(s) como supertópico(s) de uma aula auxilia a compreensão desse projeto didático prévio.

Delimitada essa especificidade na coordenação e hierarquização tópica em sala de aula, passemos a analisar detalhadamente a noção de grau de abrangência do assunto em pauta, que deve receber também um olhar aguçado na investigação da aula.

2.1.1 A abrangência do assunto e inserções

Mais algumas seqüências do *corpus* (cf. anexo 01, seqüências 03-07) são importantes para discutir, além da abrangência tópica em sala de aula, o fenômeno da inserção.

Na sequência 03 em anexo, ocorre um problema classificatório na abordagem do discurso direto pela professora, problema que foi imediatamente identificado por um aluno, mas não chegou a ser topicalizado como este aparentemente o pretendeu. O mal-entendido ocorreu porque a professora utilizou a nomenclatura sinais de pontuação apenas para agrupar pontos de interrogação, pontos de exclamação e dois pontos, deixando de fora aspas e travessão (cf., também, quadro 02b, a seguir).

Nesse exemplo, as intervenções do aluno que identifica o problema classificatório em relação aos sinais de pontuação são vistas pela professora como inserções, como deixam claro as intervenções 11-15 da sequência 03, no anexo 01. O fato é que a professora, além de impedir que o aluno diga o que pretende, repreende-o. Para o aluno, entretanto, o que dizia não seria jamais considerado uma inserção no tema, pois ele considerava, certamente, que sua intervenção representava uma contribuição para a construção do tópico da sequência, da tarefa, portanto.

O que se pode deduzir do exposto é que a determinação ou não do grau de abrangência é dada pelos interlocutores, nesse caso mais precisamente por um deles: o aluno tenta redimensionar a tarefa e incluir os diferentes sinais de pontuação no tópico *pontuação*, mas a professora não consente, considerando apenas alguns sinais como pertencentes a esse conjunto. Nesse exemplo específico, a intervenção do aluno não pode, de fato, sequer ser considerada como uma inserção, pois o aluno nem mesmo chega a produzir uma ruptura nos segmentos da intervenção da professora; há apenas sobreposição de vozes.

Vejamos a análise da continuidade temática da aula em questão. Retomemos, parcialmente, o quadro apresentado no capítulo 04, em que as sequências discursivas aparecem temática e estruturalmente dispostas:

Quadro 02 b : Descrição temática das seqüências (PJ - 5S - aulas 1/2- francês) Seqüências 01 → 11

etapas seqüências	preparação	desenvolvimento
01 → 02	01 - As indicações preliminares (trabalho baseado em <u>Tistu, o menino do dedo verde</u>) 02 - A atividade do dia (identificação do discurso direto - 5 critérios)	
03 → 11		03 - As aspas (1º critério) 04 - O travessão (2º critério) 05 - Pontuação de fim de frase (3º critério) 06 - Verbos de elocução (4º critério) 07 - Os dois pontos (informação suplementar - 3º critério), 08 - Novo parágrafo (5º critério + número de critérios), 09 - Outra utilização das aspas 10 - Frase anúncio do diálogo (6º critério) 11 - Fim da atividade

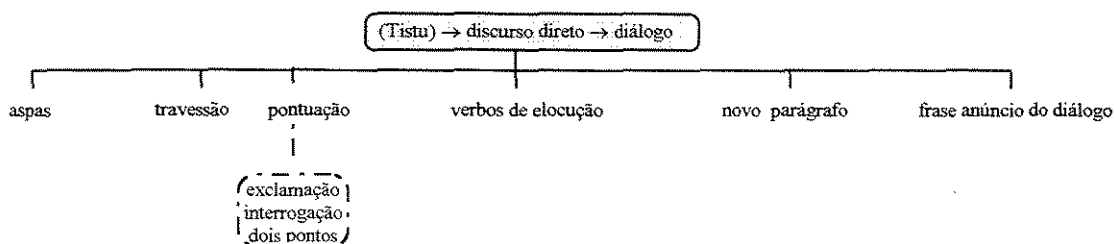
Após a confecção do quadro, foi realizada a análise tópica das seqüências, que focalizou a abordagem proposta ao conteúdo. Nesse caso, o fio condutor didático perceptível no encadeamento das seqüências foi o percurso que levou os alunos da identificação à nomeação e localização gráfica dos critérios utilizados como marca de discurso direto.

Esboço da abordagem do conteúdo: identificação do discurso direto em textos escritos

- (a) presença de discurso direto →
- (b) apresentação de metalinguagem →
- (c) localização dos recursos utilizados

Com a análise tópica das seqüências, foi possível, também, elaborar um esquema que representa a abordagem proposta ao conteúdo, com base nas relações de coordenação e de subordinação encontradas:

Esquema 02: Descrição da aula (PJ - 5S - aulas 1/2- francês) Seqüências 01 → 11



Sei que as seqüências que tematizam o uso de travessão, aspas, pontos de exclamação e de interrogação e dois pontos pertencem, da perspectiva das abordagens gramaticais e textuais do conteúdo, a um tópico superordenado, algo como o uso dos sinais de pontuação para a indicação do discurso direto. Porém, se minha análise fosse se fundamentar nessa hierarquia, não seria possível obter de fato um esboço do que acontece na aula, já que a professora propõe a hierarquização apenas dos pontos de exclamação e de interrogação e dos dois pontos, que são classificados como pertencentes ao conjunto de sinais de pontuação.

Portanto, como indicam o quadro e o esquema, na aula em questão os diferentes elementos sugeridos pelos alunos como critérios de identificação do discurso direto no texto escrito não são classificados segundo o ponto de vista da gramática normativa tradicional, já que a abordagem, além de linear, não propõe a classificação, em conjunto, dos sinais de pontuação. Essa abordagem não permite, também, uma reflexão textual sobre a função do discurso direto na narração, visto não recorrer a uma distinção entre sinais de pontuação e segmentos que indicam os modos de dizer.

3 ESPECIFICIDADE DA ANÁLISE TÓPICA NA INVESTIGAÇÃO DA AULA

Na aula, a construção do tópico está ligada às abordagens teórico-metodológicas de referência e aos objetivos didático-discursivos do professor. Já que uma análise desse gênero deve possibilitar que se investigue como os conteúdos estudados são tematizados (abordados) e segmentados (divididos), em diferentes aulas e internamente às aulas, a proposta de hierarquização tópica deve ser dependente da proposição de hierarquização dos tópicos pelos participantes. Mas pode ocorrer que não haja hierarquização tópica na aula, e o analista terá certamente mais dificuldade em definir seu quadro tópico. Nesse caso, há dois caminhos a seguir. Uma possibilidade é restringir a análise apenas à organização global da aula em questão; assim, a investigação será fundamentada apenas nas abordagens do conteúdo no interior das tarefas constituintes da atividade didática e na disposição dessa atividade em etapas instrumentais. Uma segunda possibilidade, que parece, porém, mais completa, é a de relacionar à análise tópica da aula ao que foi trabalhado antes e depois em termos dos módulos programáticos. Nos dois casos, o analista poderá investigar o projeto didático do professor e fazer um certo número de hipóteses relativas ao processo de aprendizagem do conteúdo estudado.

Deve-se dizer, ainda, que as mudanças de tópicos co-constituintes de uma aula dão-se em função da resolução das tarefas que configuram a atividade do dia e, portanto, que a transição tópica ocorre com frequência pela explicitação de que uma tarefa foi finalizada, mesmo que provisoriamente, e que a posterior irá começar. Por outro lado, deve-se ressaltar o aparecimento e revezamento freqüente entre tópicos ligados ao objeto de ensino/aprendizagem e tópicos ligados à organização da atividade e do grupo. Essa constatação é o que me permite afirmar que há duas principais funções para o aparecimento de segmentos tópicos inseridos na aula: (re)organizar ou fazer avançar as tarefas e organizar a participação do grupo.

CAPÍTULO 07

A FORMULAÇÃO TEXTUAL E O GERENCIAMENTO NA AULA

O presente capítulo é dedicado à análise de atividades discursivas que funcionam como estratégias locais de gerenciamento da aula. Dentre os mecanismos que sinalizam o processo de formulação textual, através dos quais é possível estudar localmente a organização das diferentes dimensões de uma aula, interessam-me, sobretudo: as estratégias que demonstram tentativas de ajustes na dimensão acadêmica da interação, e portanto podem ser compreendidas como atividades de redimensionamento do foco discursivo na referência ao objeto de ensino/aprendizagem; as retomadas, repetição e reformulação, particularmente quando funcionam para restringir ou expandir o que se disse; os marcadores discursivos, suas funções básicas no gerenciamento da interação.

1 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA AULA

A organização da interação na aula ocorre por movimentos (didático-discursivos) — pelas sinalizações produzidas pelos interactantes na formulação de sua fala —, que direcionam sempre o processo interpretativo e, portanto, interativo e interacional. São essas sinalizações que configuram, passo a passo, *a organização acadêmica* — a referência aos objetos discursivos de ensino/aprendizagem — e *a organização social* — o estabelecimento de lugares e papéis para os interlocutores —, enfim, *a co-construção de sentidos na interação*.

Em uma aula, uma intervenção que contenha o comando para a realização da atividade do dia pode ser analisada em relação à sua *função global* — por exemplo, de iniciação da

etapa de preparação da aula — e à sua *função macro e microestrutural* — por exemplo, como o fechamento de uma sequência pertencente à etapa de abertura da aula e simultaneamente como início da primeira sequência da etapa de preparação das atividades do dia. Mas essa intervenção pode também ser estudada quanto ao *que se pretende dizer e fazer*, ao *como se diz e se faz* e ao *que se diz e se faz de fato*. Conseqüentemente, índices como hesitações, palavras incompletas e outras interrupções — freqüentemente mais significativas, como uma pausa seguida de uma repetição ou de uma reformulação — são indicativos do processo de formulação e interessam à análise da aula em razão de seus efeitos para a organização da interação.

Há atividades discursivas que gerenciam, estrategicamente, a co-construção das tarefas. Essas estratégias se manifestam, por exemplo, por meio das retomadas das respostas dos alunos pelo professor, seja para indicar sua correção, seja para demandar uma reformulação; ou ainda pelas retomadas realizadas através de perguntas com preenchimento de lacuna, que teriam, sobretudo, a função de verificar/confirmar a compreensão por parte dos alunos. Em outras palavras, as retomadas de respostas dos alunos podem tanto marcar uma convergência como uma divergência do professor com relação ao foco discursivo priorizado nas respostas. Por esse motivo é que se pode concluir que a principal função das retomadas que visam dimensionar o foco discursivo é a de gerenciar a dimensão acadêmica da interação na realização das tarefas.

Há, também, atividades discursivas que funcionam como estratégias de construção da relação interpessoal entre professor e alunos, ou seja, contribuem para a gestão do grupo. Nesse grupo, podem ser ressaltados os modalizadores ligados ao fenômeno da polidez, como as sinalizações presentes nas demandas de realização de uma tarefa ou nas avaliações das respostas pelo professor. Essas funções se subordinam às restrições circunstâncias do evento de interação e a sua compreensão pelos falantes, o que orienta cada um a assumir uma posição frente aos outros e com estes estabelecer uma relação interacional.

1.1 As retomadas na interação em sala de aula

Dadas as características da aula, o estudo de sua organização local deve receber um olhar atento, porque a manifestação de estratégias encontradas nos diferentes tipos de interação verbal ocorre de forma particular aí. Por exemplo, quanto ao fluxo informativo, há interrupções que visam ao esclarecimento de segmentos que se pressupõe não terem sido compreendidos ou à correção de uma formulação considerada inadequada, como é o caso em qualquer outro evento de interação. Porém, o interactante (sobretudo um deles, o professor) raramente se limita a apenas pressupor que seu interlocutor o está acompanhando, procurando sempre certificar-se disso, explicitando, em muitas ocasiões, aquilo que supõe que seu interlocutor já entendeu. Exemplificam essa afirmação as repetições de falas de alunos que, sendo retomadas pelo professor, tornam-se perguntas com preenchimento de lacunas e são novamente enunciadas como repostas pelos alunos. Dando seqüência a esse raciocínio, vejamos como podem ser estudadas as retomadas em relação ao processo de formulação na interação em sala de aula.

No Brasil, os pesquisadores que se têm ocupado da análise de dados do *NURC* têm considerado a repetição como a retomada de mais alto grau (cf. os volumes *I - VI* da *Gramática do Português Falado*). Desse ponto de vista, a *repetição* — ou, em um sentido amplo, a retomada, já que pode haver maior ou menor variação — e a *adjunção* são os mecanismos que caracterizam a *reconstrução* (cf. Koch *et alii*, 1996: 152- 176).

Koch *et alii* (1996: 152- 176) consideram que as repetições *stricto sensu* podem ocorrer, embora sejam raras; pressupõem, também, a existência de reparos, que seriam repetições *lato sensu*. Nesse último caso, o locutor, ao reparar o que dizia, proporia sua substituição. Por outro lado, segundo os autores, há as paráfrases, que seriam a reformulação de mais alto grau, mas, diferentemente do reparo, não exclusivas em relação ao que se estava dizendo antes, já que representam a proposição de uma nova alternativa para o que antes havia

sido dito¹. As paráfrases — ou reformulações —, na verdade, seriam uma forma de diminuir o ritmo da progressão temática e um dos modos pelos quais se manifesta a (re)construção do texto oral: há a construção, via transformação, do objeto do discurso, mudando-se a forma, muda-se o objeto do discurso (conteúdo referencial). Já a adjunção é o fenômeno de reconstrução vinculado à percepção *a posteriori* pelo falante de que há informações essenciais a serem acrescentadas ou recuperadas.

É grande o interesse dos fenômenos envolvidos na reconstrução para o estudo da interação didática. Pensemos na importância de estudar os reparos, por exemplo em relação à sinalização da não satisfação das intenções do interlocutor, ou na pertinência de seu estudo para a análise dos segmentos metacomunicativos, já que um reparo que inclua substituições lexicais em sala de aula pode, na verdade, representar uma estratégia de (re)enquadramento do foco discursivo (portanto, da tarefa). A investigação dos mecanismos de adjunção é também de extrema importância para o estudo da interação didática, sobretudo em relação às opções feitas pelos interactantes quanto ao acréscimo, ênfase ou explicitação de um objeto do discurso. Sabemos, entretanto, que as adjunções não podem ser estudadas como o seriam nas conversações, uma vez que as conversações, além de serem consideradas simétricas em relação aos lugares e papéis, são, frequentemente, consideradas simétricas quanto aos conhecimentos do objeto discursivo e, em consequência, quanto às contribuições para a progressão temática.

No presente capítulo, irei me restringir a tecer considerações sobre como a investigação das retomadas pode ser conduzida no estudo da interação em sala de aula. Como é possível verificar pela discussão apresentada, uma das possibilidades de se classificar a retomada — com ou sem variação — é como repetição.

Vejamos também o que diz Marcuschi (1996a: 96-97) ao discutir o fenômeno, já que a definição proposta pelo autor tem a vantagem de abranger os diferentes tipos de retomada de um mesmo segmento, com ou sem variação, nos diferentes níveis lingüísticos. Segundo o autor, a "*repetição é a produção de segmentos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo*". Para justificar a necessidade de que os

¹ Nas aulas de língua estrangeira, Cicurel (1985) estudou detalhadamente os diferentes tipos de paráfrase encontrados na interação professor/alunos.

diferentes tipos de retomada sejam considerados como classificáveis no fenômeno mais global da repetição, Marcuschi ressalta, ainda, a distinção entre as noções de identidade e semelhança, quer se refiram ao léxico ou ao referente, pois considera que "*repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa*".

A distinção entre identidade e semelhança pressupõe, por um lado, o foco nos mecanismos pelos quais a realidade é simbolizada e os falantes atribuem, na interação verbal, um sentido convergente a um mesmo segmento; por outro lado, essa distinção implica as noções *enunciado-tipo* e *ocorrências*, seja em um sentido amplo, isto é, ligado aos discursos, seja em um sentido restrito, vinculado à materialização dos discursos em um texto.

Ora, se é característica de um texto sua progressão, um objeto discursivo — lembremos que não se trata de uma relação ancorada no real, mas, como discutido anteriormente, ancorada na (re)construção da realidade — materializa-se no processo de produção do texto. Nesse sentido, portanto, no processo de referenciação, um elemento lexical ou um segmento de outro nível que venha a ser retomado remete sempre ao mesmo, mas remete, também, necessariamente, à transformação que nele opera o processo de produção textual. Dessa forma, não acredito que a distinção entre identidade e semelhança — seja quanto ao objeto do discurso ou ao dizer que o manifesta — possa justificar o fato de as retomadas serem concebidas como repetição. Essa é a razão pela qual classifico qualquer recuperação de um segmento do discurso como uma *retomada* e considero que uma retomada implica, sempre, o (re)dimensionamento do objeto do discurso.

Assim, de meu ponto de vista, as retomadas, que podem ser distinguidas em repetições e reformulações, são o fenômeno global. Considerando que sobretudo os níveis lexical, sintagmático ou oracional² são pertinentes para o estudo das retomadas na aula, defino as *repetições como as retomadas em que há o aparecimento de uma identidade lexical*,

² O aspecto fonológico é o mais difícil a ser abordado no estudo das retomadas, pois a investigação da prosódia implica fenômenos — como o volume da voz, ou a variação melódica ou de tessitura (cf. a discussão dos fenômenos prosódicos em Cagliari, 1996) — ligados ao estilo de verbalização próprio de cada falante, e sua abordagem em relação às retomadas não pode menosprezar esses fatos. Quanto às retomadas de segmentos morfológicos, sua inclusão no estudo da interação em sala de aula (e mesmo das demais interações orais dialogadas, como salienta, em nota, Marcuschi, 1996a) necessita de um estudo prévio e detalhado de suas ocorrências e funções, o que não pode ser realizado neste trabalho.

sintagmática ou oracional, mesmo que esta não se manifeste fonologicamente. Por outro lado, caracterizo a reformulação como a ocorrência em que se manifesta alteração lexical, sintagmática ou oracional.

Note-se que a opção — mesmo que não consciente — de se retomar identicamente o(s) mesmo(s) índice(s) lingüístico(s) é funcionalmente importante. Por esse motivo, acredito ser necessário distinguir as retomadas que prescindem de variação estrutural e as que podem ser consideradas como uma reformulação de fato. Esse ponto de vista implica considerar que a ocorrência de uma repetição demonstra a intenção do interlocutor de ressaltar a identidade, enquanto a reformulação indica sua intenção de salientar sobretudo a semelhança. O fato é que a repetição *stricto sensu* tem funções diferentes daquelas próprias da reformulação em sala de aula, pois, ao recorrer a uma ou outra forma de retomada, o interlocutor tem objetivos diferentes que devem, portanto, ser caracterizados conceitualmente através da distinção do tipo de retomada, se repetição, se reformulação.

Deve ser ressaltada, ainda, a diferença entre as retomadas que, ao repetir ou reformular um dado segmento discursivo, integram-no ao que se diz e as retomadas indicativas sobretudo de (des)continuidade referencial, já que as primeiras manifestam o uso efetivo do segmento discursivo retomado e as do segundo tipo são, na realidade, uma menção que se faz ao segmento (cf. Marcuschi, 1996a). Ilustrativo do primeiro tipo de retomada em sala de aula é a ocorrência de reformulação que indique que uma mudança no foco discursivo — restringindo-o ou ampliando-o — é necessária. Já o segundo tipo de retomada, também freqüente em sala de aula, manifesta-se quando a repetição sem variação da fala de um aluno efetuada pelo professor indica tratar-se de uma resposta correta e realiza, simultaneamente, uma demanda de uma nova repetição sem variação. Em termos de gerenciamento da interação, embora uma repetição da fala de um aluno pelo professor indique normalmente uma avaliação positiva e uma demanda de nova repetição, mais raramente pode representar uma demanda de especificação ou ainda uma avaliação negativa.

Por outro lado, pode-se dizer que tanto as reformulações como as repetições sempre manifestam a dimensão metacomunicativa na interação didática, embora seus efeitos estruturantes e as funções que lhes são atribuídas variem, segundo sejam, por exemplo,

retomadas efetuadas pelo próprio falante ou por seu interlocutor, pelo professor ou pelo aluno, ou ainda, conforme sejam a integração ou a mera menção do segmento. É evidente que essas retomadas são estratégias de formulação textual, mas do ponto de vista interacional elas podem representar também uma avaliação ou um ajuste em termos de lugares ou papéis, e nesse caso ganham outra importância analítica. Afinal, uma auto-retomada do professor pode representar tanto que ele deseja manter um tópico em saliência, como uma reformulação ou correção, enquanto que, se ocorrer na fala do aluno, possivelmente receberá outras funções.

1.2 Os ajustes no foco discursivo

Passemos a examinar retomadas que efetuam ajustes no foco discursivo quanto aos modos de referência aos objetos de ensino/aprendizagem e à organização do grupo. Será possível identificar como esses ajustes alteram o ritmo da progressão temática do tópico que é foco da sequência. O trecho apresentado adiante é extraído da aula sobre *Os cavaleiros da tábua redonda* e faz parte do final de uma sequência cujo foco tópico é "a descrição da Idade Média no livro/filme".

EXEMPLO 10: delimitação diferenciada de conceitos (PV - 7S - aulas 3/4 - português)

01. P: (...) vocês esqueceram o lado cultural artístico né? é importante ser lembrado/ com relação ao lado cultural artístico musical que foi apresentado no filme especialmente/ (p. 5 s.) vamos ver/ qual é o grupo que quer complementar a resposta?
02. A: qual é mesmo?
03. P: com relação ao artístico e cultural desse período desse período medieval que mais a gente pode perceber? ((conversas paralelas - risos))
04. A: paisagens
05. P: oi?
06. A: as paisagens
07. P: paisagens/ como assim as paisagens?
08. A: eh:: eh:: florestas | (incompreensível)
09. A: | eles viviam nas florestas
10. A: | as florestas
11. P: tá/ tudo bem/ isso é um dado da natureza/ de como as pessoas um lado até/ péra aí G./ histórico/ as pessoas habitavam em castelos/ esses castelos os reis e seus súditos estavam localizados nas florestas/ mas eu estou perguntando do lado artístico cultural/ no filme a gente vê o quê? festas banquetes né? ah:: alguns tocando instrumentos musicais a dança a música/ então é importante vocês mos:: mostrarem também né? salientarem esse aspecto cultural

Esse exemplo mostra um momento em que a professora procura redimensionar a tarefa. A pergunta do grupo se referia às características da Idade Média perceptíveis no livro; alguns alunos já haviam salientado particularidades do modo de governo, a presença do misticismo e da religiosidade cristã fortalecida, mas a professora indica que há muitas outras características, privilegiando um conjunto que ela denomina em sua demanda de "artístico e cultural".

Na primeira vez em que realiza a demanda, a professora refere-se à musicalidade (01). Alguns alunos, porém, não haviam escutado a questão da professora e pareciam não ter certeza de que era ligada à anterior, e um deles pede que a professora enuncie novamente (02). Em sua reformulação, contudo, a professora não repete o termo musical, um índice essencial para que o conceito de artístico e cultural englobasse apenas as manifestações artístico-culturais do período (03).

O grupo que começa a complementar a resposta parte de um conceito de cultural mais amplo do que aquele adotado pela professora, apontando que uma das características culturais da época são as "paisagens" (04), sugestão que se refere à maneira como o povo se comportava em relação ao meio ambiente e, portanto, a uma de suas características culturais. O aluno que está intervindo parece acreditar que a demanda ulterior de especificação da professora (05) é um sinal de que ela não escutou sua resposta ou então de que ela quer uma resposta mais completa, pois se limita a acrescentar ao termo "paisagens" o artigo "as" (06). Depois da redemanda de especificação (07), três alunos procuram reformular a resposta, apontando como cultural o fato de as pessoas habitarem nas florestas, não somente as paisagens (08, 09 e 10). Essa informação, porém, não atende ainda ao conceito de artístico e cultural que a professora focalizava nesse momento. E ela classifica a informação dos alunos como referente ao conceito de natureza (11).

Na realidade, a professora parece ter assimilado o ponto de vista dos alunos, pois sua intervenção desenvolve a resposta que eles formularam, explicitando as possíveis associações que eles realizaram para incluir as paisagens dentro do contexto artístico e cultural da época (ainda em 11): ela indica haver compreendido que as pessoas habitavam em castelos, que se encontravam em florestas. Entretanto, mesmo interpretando a intervenção dos alunos como compreensível, ela não aprova sua pertinência. Em uma nova reformulação de sua demanda, a

professora opta por fornecer exemplos relativos ao conceito de artístico e cultural com o qual opera e termina por responder à pergunta (ainda em 11). Não se pode garantir, entretanto, que o grupo que forneceu as primeiras respostas concorde com o conceito de *cultural* proposto pela professora.

O exemplo a seguir faz parte de uma seqüência ocorrida no momento final dessa mesma aula, em que a professora sugere uma reflexão sobre o uso da linguagem logo após a discussão sobre o enredo do livro. É interessante notar como a professora retoma a análise proposta pela aluna, procurando delimitar o tópico da tarefa.

EXEMPLO 11: os ajustes conceituais (PV - 7S - aulas 3/4 - português)

01. P: eu vou colocar algumas questões sobre o livro *né* e e o grupo que se interessar por responder pode levantar a mão/primeira questão/ no que diz respeito à linguagem do livro *né* que que vocês observaram? feche a porta aí para mim B. só um momento/ é uma linguagem culta? ((conversas paralelas)) é uma linguagem culta formal *né/ é::* ou é uma linguagem informal coloquial cotidiana/ como é que é a linguagem do livro? ou é uma mistura das duas linguagens/ ora há um registro culto ora há um registro coloquial informal/ Fe.?
02. Fe: quando os:: quando há diálogo é usada a língua culta/ assim escreve vós tu/ agora quando é o narrador há uma língua mais
03. P: quan quando há diálogo *né* você fala que a linguagem é mais?
04. Fe: culta
05. P: culta
06. Fe: | estilo culto/ assim vós tu
07. P: | é/ sim
08. Fe: | porque é mais antigo
09. P: | hum hum
10. Fe: | quando o narrador fala
11. P: | quando o narrador está contando está narrando aí a linguagem seria informal
12. A: | coloquial
13. P: (...) não sei se vocês repararam o uso dos pronomes *né* aqui no livro/ o uso da segunda pessoa do plural vós/ que hoje *né* caiu completamente em desuso/ o uso da:: segunda pessoa do singular tu *né/* que é utilizado em algumas regiões do Brasil mas que em Minas Gerais por exemplo a gente não tem o hábito de utilizar o pronome tu/ não sei se vocês observaram o uso freqüente *né* de senhor senhora até do:: da inglesa *né/* eles colocam o tempo todo *sir/* na minha edição por exemplo eles colocam va: em vários momentos/ há toda uma preocupação em re: recortar o tempo medieval na linguagem/ num certo formalismo no uso de determinados pronomes de tratamento *né/* no uso mais é:: culto não mais num sentido mais arcaico da língua que hoje caiu em desuso/ então é importante que vocês percebam que há vários registros no livro em alguns momentos ele é extremamente informal coloquial cotidiano *né/* que é uma uma que que é que que é essa linguagem informal/ é aquela que a gente usa no dia-a-dia sem preocupações é:: explícitas com as normas gramaticais com as regras etc/ e a língua culta já tem essa preocupação em seguir seguir as regras da gramática *né* como di: como ditam aí os livros etc (...)

A professora inicia a discussão solicitando a opinião dos alunos sobre o uso da linguagem no livro (01). Uma aluna intervém indicando que nas falas recorre-se à norma culta (02), utilizando-se inclusive de um termo mais específico que o sugerido pela professora:

lingua substitui *linguagem*. Nesse momento realiza uma heterocorreção, que especifica o termo utilizado pela professora.

Enquanto Fe. vai respondendo à pergunta, a professora intervém várias vezes, objetivando expandir (03), confirmar (05), avaliar (07), concordar (09) e corrigir (11) o que diz a aluna; enfim, a professora vai procurando reorganizar a contribuição da aluna para, finalmente, desenvolver uma longa explanação sobre o tópico dessa sequência (13), "o uso da língua no livro".

Em 12, há um outro aluno que intervém. Quanto à contribuição do aluno, não se pode dizer com certeza se o termo *coloquial* propõe uma alternativa que o aluno considera mais adequada que *informal* — o que faria com que essa intervenção tivesse uma função corretiva — ou se esse termo funciona sobretudo para indicar que ele está seguindo a professora — o que permitiria classificá-lo como regulador discursivo —; é possível também que a intervenção objetivasse funcionar nesses dois sentidos, porém a professora parece desconsiderá-la.

Vejamos mais uma ilustração, ainda dessa aula. Na sequência abaixo, temos um exemplo de ajuste de foco discursivo em que se prioriza a participação do grupo.

EXEMPLO 12: ajustes e gestão do grupo (PV - 7S - aulas 3/4 - português)

01. A: (incompreensível)
02. P: oi?
03. A: ela quer falar ((vários alunos discutem entre si))
04. P: ô gente vocês ficam criticando demais a pergunta dos colegas/ vocês precisam parar para pensar se a pergunta é boa se é inteligente né? vamos procurar debater discutir as perguntas e não vamos ficar toda hora parando para criticar a pergunta não/ ela quer fazer uma pergunta/ quem quiser responder levanta mão
05. A: como o rei Artur conseguiu recuperar a Excalibur?
06. P: como o rei Artur conseguiu recuperar a Excalibur?
07. A: (incompreensível) foi através de um combate entre ele (incompreensível)
08. P: como?
09. A: foi através de um combate que ele fez que ele tinha sido enganado (incompreensível) pela fada Morgana pela Excalibur que ela lutava contra ele porque ela enfeitiçou ele pegou reconheceu aí ele lutou e depois (comprovou mesmo) que ele era rei
10. P: quer complementar? vocês queriam complementar a resposta dela? o grupo de cá
11. A: não

É uma aluna quem abre a sequência (01), sendo seguida por uma outra aluna do mesmo grupo, que explica à professora a intenção da colega (03). Como vários alunos começam a, antecipadamente, criticar o grupo que faria a questão, a professora intervém, procurando

ajustar a participação da turma como um todo (04). A professora aparentemente considera resolvido esse problema, pois sugere que as alunas façam a pergunta (ainda em 04).

Todas as intervenções seguintes exemplificam tentativas de organizar a participação do grupo. Na intervenção 06, essa intenção se manifesta pelo fato de a professora repetir a pergunta, procurando, assim, garantir que os demais alunos seguiram o que se propôs. Já a intervenção 08 é indicativa de que a professora não havia entendido a resposta, portanto, mesmo que a classe a houvesse escutado, a professora não poderia dar por encerrada a tarefa. Por sua vez, a intervenção 10 indica que, para a professora, a resposta não estava totalmente completa; mas é também um exemplo em que a professora autoriza a auto-seleção pelos alunos e dá continuidade ao que havia sugerido em 04, ou seja, que houvesse a discussão efetiva das perguntas. No entanto, como demonstra a intervenção 11, a professora não obteve sucesso em sua demanda.

Como os exemplos anteriores demonstram, os ajustes na dimensão acadêmica da interação interferem, é claro, na organização do grupo, mas o que se verifica, também, é que é preciso saber que sempre sobressai a intenção de ajustar uma dessas duas dimensões.

1.3 As retomadas com função expansiva ou restritiva

Há casos de retomadas, e me interessam sobretudo aqueles verificados na fala do professor, cujos efeitos incidem na delimitação de conceitos e, portanto, quanto à representação do objeto de ensino/aprendizagem sugerida pelo professor. Do ponto de vista analítico, é fundamental averiguar os momentos em que as sucessivas substituições de termos e/ou expressões funcionam como estratégias explicativas, seja quando o professor (e/ou aluno) parte de um termo não marcado para um termo marcado em termos do referencial teórico, ou vice-versa. Na realidade, essas atividades discursivas têm efeitos didático-discursivos de expandir ou restringir do ponto de vista terminológico e/ou conceitualmente o que se diz; pode-se dizer, portanto, que essas estratégias podem intervir tanto em termos do

conhecimento lingüístico dos alunos como nas representações dos conteúdos estudados e do próprio evento de interação.

EXEMPLO 13: as retomadas como estratégias de ensino/aprendizagem

No trecho (a) a professora inicia sua fala com um vocábulo de acesso mais fácil aos alunos; em outros a ordem de dificuldade é decrescente. Pode-se até prever que o uso de uma ou outra forma esteja ligado a questões de planejamento da fala. Mas o fato é que esse pode ser considerado efetivamente um caminho para o dimensionamento de conceitos e mesmo para a introdução de nova terminologia³.

(a)
P: (...) então o Merlin <i>se disfarçava se metamorfoseava</i> em criança em velho (...)

Já no trecho (b) há uma redução conceptual, que, neste caso, não incide propriamente sobre a língua materna como disciplina escolar.

(b)
P: (...) a partir daí o seu <i>império</i> né o seu <i>reinado</i> começou a se desagregar (...)

Em (c) não se pode afirmar com certeza que *intervention* (*intervenção*) seja um termo marcado, isto é, que esteja sendo usado no sentido que lhe atribuem atualmente os analistas do discurso, o que seria pressupor uma intenção de especificação técnica por parte da professora; também não se pode afirmar com certeza que a expressão *chaque prise de parole* (*cada tomada de fala*) esteja sendo incorporada à sala de aula como um termo marcado, embora a lingüística textual esteja em plena expansão nos meios escolares franceses.

³ Mesmo que o primeiro segmento não seja metacomunicativo, o segundo termo de uma retomada é sempre metacomunicativo, já que incide sempre sobre o primeiro segmento.

(c)	
P: non/ au début de chaque intervention d'un personnage:: de chaque prise de parole	P: não/ no começo de cada intervenção de um personagem:: de cada tomada de fala

O fato é que em (c) a reformulação efetuada pela professora parece estar vinculada muito mais a um aspecto de planejamento do que a uma estratégia explicativa, como sugere o alongamento da vogal final de *personnage::* (*personagem*). O mesmo fenômeno se manifesta em (d), a seguir:

(d)
P: então é preciso a gente notar a gente prestar a atenção né naqueles dados naquelas informações que estão no livro que estão ali na história na obra literária e aquilo que a gente faz inferência que a gente pensa que a gente acha que é né tendo como base o livro (...)

Em (d) a primeira reformulação (*a gente prestar a atenção*) parece ser efeito da necessidade de se ganhar tempo para que se encontre o complemento do primeiro segmento (*a gente notar*), o que pode confirmar a ocorrência do marcador discursivo (*né*) entre essa reformulação e a seguinte e explicar por que a segunda reformulação vai do termo marcado, *dados*, para o termo não marcado, *informações*. Quanto às reformulações seguintes, pode-se supor que elas representam a busca da expressão circunstancial mais adequada e que seus efeitos incidem sobre a aprendizagem da metalinguagem literária, é nítido que a professora parte do termo mais genérico (*livro*) para o termo mais específico em relação ao conteúdo abordado (*obra literária*). Finalmente, a reformulação do segmento *que a gente faz inferência* tem um efeito explicativo, já que o vocábulo *inferência*, um termo que poderia dificultar a compreensão por parte dos alunos, por não ser usual, é substituído por *o que a gente acha que é*.

1.4 Os marcadores discursivos na análise da aula⁴

Os marcadores discursivos verbais, lexicalizados ou não, são, também, particularmente pertinentes à análise, dada a necessidade de compreender suas funções didático-discursivas e seus efeitos estruturais na interação didática.

Vejamos, primeiramente, como têm sido estudados esses elementos. Uma característica central dos marcadores é serem unidades independentes em relação à estrutura sintática oracional e não enunciados completos ou autônomos no sentido comunicativo restrito, manifestando-se geralmente por formas fixas (Risso *et alii*, 1996). Não se pode dizer, portanto, que acrescentem novas informações ao tópico (Marcuschi, 1986: 62).

Segundo Risso *et alii* (1996), as unidades que têm sido agrupadas como marcadores discursivos, mesmo que de maneira não consensual, são alguns vocativos, modalizadores, operadores argumentativos, bem como algumas interjeições e algumas formas homônimas — tais como o vocábulo *agora*, que pode ser classificado como um advérbio ou um marcador discursivo, dependendo de sua função no segmento analisado.

Alguns autores têm salientado, ainda, que os marcadores discursivos servem para a organização textual, seja para a projeção das relações interpessoais, seja para a articulação do texto (Castilho, 1998; Marcuschi, 1986; Risso *et alii*, 1996; Rosa, 1992). Desse ponto de vista, portanto, os marcadores funcionam sobretudo como sinais de orientação, de monitoramento da fala, atuando na modalização do conteúdo ou como sinalização de papéis na interlocução (cf. Castilho, *apud* Rosa, 1992). Daí ser possível dizer que os marcadores operam no plano enunciativo e não no plano do conteúdo, e servem para assegurar a força ilocucional ou as atitudes em relação a essa força ou para checar a atenção, codificando a "informação pragmática" (Risso *et alii*, 1996).

⁴É necessário ressaltar que os marcadores têm sido denominados freqüentemente de marcadores conversacionais. Minha opção por denominá-los de marcadores discursivos (uma opção que não é, aliás, isolada, cf. Risso *et alii*, 1996; Rosa, 1992) deve-se ao fato de se tratar de uma classificação mais abrangente, por não reduzir-se a um único tipo de texto oral, no caso a conversação.

1.4.1 Algumas funções dos marcadores discursivos na aula

O interesse em investigar os marcadores discursivos na aula provém do tipo de sinalização que eles podem vir a efetuar, já que, freqüentemente, ao demonstrar o processo de planejamento textual, eles fornecem importantes indicações relativas à organização das tarefas e ao gerenciamento do grupo.

É certo que se necessita de um estudo exaustivo dos tipos, funções e posições dos marcadores discursivos na aula, tema que requer um trabalho que lhe seja inteiramente dedicado. Mas o exemplo apresentado a seguir ilustra um aspecto que merece atenção na análise desses segmentos na aula.

Já me referi ao marcador *xi* (*chut*, em francês), de grande freqüência nas aulas registradas, que simultaneamente representa uma demanda de silêncio, a organização do grupo e um lembrete para os lugares e papéis a serem ocupados em sala de aula. Esse é um marcador discursivo cuja ocorrência em sala de aula é estereotipada tanto em termos funcionais quanto formais.

Exemplo 14: a demanda de silêncio

(a)	
P: Le./ <i>xi</i> / pode falar Le: ele era o o::: P: <i>xi</i> Le: ele era o melhor P: <i>xi</i> / fala mais alto	

(b)	
P: alors vous regardez dans le chapitre six/ <i>chut</i> / vou:: vous mettez sur une page jaune chapitre six/ Tistou/ euh:: allez/ <i>chut</i> / chapitre six Tistou/ et on ne perd pas de temps /p. 05 s./ et dans le chapitre six/ <i>chut</i> (...)	P: então vocês olham no capítulo seis/ <i>xi</i> / vo:: vocês colocam em uma página amarela capítulo seis/ Tistu/ euh:: vamos/ <i>xi</i> / capítulo seis Tistu/ e a gente não perde tempo/ p. 05 s./ e no capítulo seis/ <i>xi</i> (...)

A opção por um termo não lexicalizado (no caso, o marcador *xi*) parece estar diretamente ligada à etapa de formulação do texto, ou seja, à necessidade de iniciar/desenvolver uma tarefa já encaminhada. Isso explicaria por que há grande ocorrência

desse marcador em (a), trecho de uma sequência da etapa de desenvolvimento da aula, e em (b), uma intervenção que encerra a etapa de preparação das atividades do dia. Isso explicaria, também, por que, em outros momentos, as professoras acompanhadas optam pela demanda de silêncio através de marcadores lexicalizados (simples, como *silêncio*, ou mesmo oracionais, como em *atenção, eu não repetirei*), como é o caso em (c) a seguir, uma intervenção extraída da primeira sequência da etapa de preparação da aula.

(c)
P: <i>bom/ gente/ vamos lá tá? que nós já perdemos muito tempo hoje</i> ((um aluno cai da cadeira, todos riem, brincam com ele))/ <i>xi/ xi/ xi/ gente/</i> ((bate na mesa)) <i>oi/ oi/ oi/ vamos lá/ vamos começar agora tá? vamos lá</i> ((a conversa continua, a professora bate uma vez na mesa)) <i>bom/ xi/ pessoal/ vamos começar então tá? que nós já perdemos muito tempo/ vamos embora vamos cooperar/ o:: o grupo/ xi/ o grupo que vai formular as perguntas/ o grupo inicial vai ser o grupo do do A. tá? seu grupo A./ agora vai co: a gente vai tentar organizar primeiro tá? quem quiser falar levanta a mão e participa porque senão vai ser caótico/ então va: : vamos organizar um pouco nessa parte inicial depois você ficam mais soltos (incompreensível) tá? se tiver (incompreensível) vai sair avacalhando e vai perder os pontos do trabalho/ atenção direitinho tá bom? tá:: lá na revolução francesa já ouviu falar no Danton Robespierre fase do terror segunda fase da revolução francesa?</i>

Nesse trecho vê-se um momento em que, por questões disciplinares, a professora recorre a diferentes marcadores discursivos, com a intenção de: **1)** indicar o início da sequência (primeira ocorrência de *bom*); **2)** chamar a atenção do alunos (primeira ocorrência de *gente*); **3)** confirmar que a tarefa terá início (*vamos lá*); **4)** pedir a concordância dos alunos (ocorrências de *tá* e *tá bom*); **5)** sinalizar que os alunos estão atrasando o início da tarefa (*que nós já perdemos muito tempo hoje*), **6)** pedir silêncio (*xi*; segunda ocorrência de *gente*; *oi*; *pessoal*); **7)** reiterar o início da tarefa (ocorrências finais de *vamos lá*; *vamos começar agora*; *vamos começar então*; *vamos embora*; *vamos cooperar*); **8)** indicar que acredita ter organizado o grupo (segunda ocorrência de *bom*; *agora vai co: a gente vai tentar organizar primeiro*; *então*); **9)** reiterar o atraso devido à conversa (*que nós já perdemos muito tempo*).

É importante esclarecer, também, que o marcador *xi* (*chut*) é típico da fala do professor, que é quem gerencia efetivamente a interação. Nos casos em que a demanda de silêncio parte de um aluno, parece haver preferência por marcadores oracionais, como é o caso em (d) e (e):

(d)
Fe: porque eh:: eh:: ((vira-se para uma aluna)) presta atenção aqui ((Fe. é interrompida))

(e)
A: ô ls. por favor ((o aluno é interrompido))

Exemplo 15: o direito à palavra

No exemplo anterior, foi apresentado um marcador que indica a abertura de seqüência (*bom - bon*). Muitas formas podem aparecer nessa posição (por exemplo, *então - alors, agora - maintenant, vamos lá - allez on y va*). Em geral, esses marcadores vêm acompanhados de um vocativo, cuja função é selecionar o aluno que se incumbirá de realizar a tarefa.

Também nesse caso, a opção por formas oracionais, compostas, simples ou mesmo por paralingüísticas parece estar relacionada à etapa da aula. Por exemplo, no *corpus*, na aula sobre o discurso direto, a professora começa a selecionar os alunos para a resolução da tarefa com uma forma oracional (*vamos perguntar para o M.*), passa para uma forma simples (*então você*) e termina por fazer um simples gesto com a cabeça para indicar o aluno seguinte.

Exemplo 16: a reiteração de regras tácitas

Assim como no caso da demanda de silêncio, há marcadores cuja função é reiterar as condições de participação no evento de interação, como exemplifica o marcador *tá* no exemplo a seguir, que funciona para a reiteração de regras tácitas que, nesse caso, já haviam sido recuperadas pela referência ao período da revolução francesa e ao uso da guilhotina na primeira intervenção da professora.

(a)
P: (...) lá na revolução francesa já ouviu falar no Danton Robespierre fase do terror segunda fase da revolução francesa?
A: ahn? não
P: tá? confere aí senão vai ser na base da guilhotina/ ((risos da professora e de alunos)) olha o grupo ali do A. vai fazer uma questão pros outros grupos todos responderem

No próximo exemplo, por sua vez, o marcador *hein* tem a função de recuperar o segmento anterior e reiterar as informações por ele veiculadas; no caso, a repreensão da aluna que não havia escutado a demanda da professora. É necessário destacar que, ao reiterar o segmento anterior, o marcador aumenta a força argumentativa do referido segmento.

(b)	
P: chut/ je ne répète pas /p. 13 s./ alors je le répète pour (incompreensível)/ et la prochaine fois S./ <i>hein?</i> comment à l'écrit voit-on que les gens parlent? dans un récit	P: xi/ eu não repito /p. 13 s./ então eu repito para (incompreensível)/ e da próxima vez S./ <i>hein?</i> como na escrita nós vemos que as pessoas falam? em uma narrativa

Exemplo 17: a reiteração do que se disse

Já no trecho que se segue a função atribuída ao marcador *hein* é diversa, pois ele representa a indicação de que houve concordância da parte dos dois interlocutores. Afinal, a professora iniciava uma explicação, cuja compreensão pelo aluno é rapidamente confirmada — pelo segmento *ah*, que interrompe a formulação da professora — e assimilada pela professora, assimilação perceptível justamente pelo marcador *hein*, que, utilizado estrategicamente pela professora, direciona sua intervenção para a enumeração de exemplos de uso da palavra *critérios*, que representava uma dificuldade para o aluno.

(a)	
P: crit:: non/ critères c'est:: c'est les choses qui te permettent de reconnaître Ni: ah:: P: <i>hein?</i> à quels critères reconnaît-on que:: euh:: tu es en sixième? c'est-à-dire::	P: crit:: não/ critérios é:: é as coisas que te permitem reconhecer Ni: ah:: P: <i>hein?</i> por quais critérios nós reconhecemos que:: euh:: você está na quinta-série? que dizer::

EXEMPLO 18: marcadores e concordância entre interlocutores

Alguns marcadores têm sobretudo a função de dimensionar a concordância dos interlocutores com relação ao que dizem, funcionando, assim, como indicativos de avaliação do que se diz ou do que se faz. Esse é o caso de *bon* (*bom*) no trecho a seguir.

(a)	
Be: bah:: ça se finit tout le temps par répondit/ s'exclama/ euh:: A: on a pas eu encore les cinq? P: bon! chut/ c'est-à-dire/ qu'est-ce que c'est ce répondit/ s'exclama et cetera?	Be: bah:: isso termina sempre por respondeu/ exclamou/ euh:: A: a gente não tem ainda os cinco? P: bon! xi/ quer dizer/ o que é respondeu/ exclamou etc?

Nesse caso, marcador *bon* (*bom*) parece indicar uma hesitação da professora em relação à resposta de Be, pois introduz justamente a demanda de complementação da resposta. Esse marcador dimensiona a concordância da professora, poderia, inclusive, ser substituído por algo como "talvez" ou "vamos ver".

Já no trecho a seguir, a professora inicia a última intervenção com o marcador discursivo *tá*, que aparentemente indicaria uma concordância completa com o que foi dito antes, mas, imediatamente após, suaviza sua significação, com a expressão *tudo bem*, que, seguida de uma série de considerações sobre as possíveis associações nas quais os alunos se basearam para fornecer a resposta, demonstra que a concordância se resumia à compreensão do que se dissera antes (cf. também, exemplo 10, neste capítulo).

(b)
P: com relação ao artístico e cultural desse período desse período medieval que mais a gente pode perceber? ((conversas paralelas - risos)) A: paisagens (...) P: tá/ tudo bem! isso é um dado da natureza/ de como as pessoas/ um lado até/ pera aí G./ histórico/ as pessoas habitavam em castelos esses castelos os reis e seus súditos estavam localizados nas florestas (...)

Há uma série de marcadores que exercem essa função e dimensionam a avaliação que se faz da resposta dos alunos. Como é o caso de *muito bom* (*très bien*), *bom* (*bon*), *jóia*, *certo* (*d'accord*), *isso* (*voilà*).

Mesmo que os alunos recorram com menor frequência a marcadores discursivos cuja função é dimensionar as respostas fornecidas, há exemplos em que eles agem dessa forma, como demonstra a terceira intervenção do próximo exemplo.

(c)	
P: ((ela aponta uma aluna, indicando-lhe que é a sua vez de responder)) Sa: euh:: quand:: euh:: quand il y a il y a une personne qui a fini de parler <i>eh bah</i> on (va) à la ligne? Be: voilà	P: (...) ((ela aponta uma aluna, indicando-lhe que é sua vez de responder)) Sa: euh:: quando:: euh:: quando tem tem uma pessoa que acabou de falar euh bah a gente muda de linha? Be: isso

Exemplo 19: o planejamento textual e seus efeitos de sentido

Há marcadores discursivos que, sendo indicativos de problemas de formulação textual, podem dar pistas seguras para que sejam investigados os ajustes na dimensão acadêmica e social da interação. A ocorrência do marcador *né* no próximo trecho expressa claramente esse tipo de problema na formulação textual.

(a)
Al: quem foi Lancelote por quem ele se apaixonou e qual foi a consequência dessa paixão? P: então eu vou repetir a questão <i>né</i> que o grupo lá propôs quem foi o Lancelote por quem ele se apaixonou e qual foi a consequência dessa paixão? (...)

Ao enunciar a primeira parte da intervenção (*então eu vou repetir a questão*), a professora parece ainda estar planejando seu seqüenciamento posterior. Afinal, o marcador realiza uma pausa entre o conectivo (que) e o substantivo cujo sentido recupera (questão), produzindo um efeito de sentido suspensivo com relação ao acréscimo ou não de sinalizações vinculadas à primeira parte da intervenção.

Seria possível prever, por exemplo, o acréscimo de um segmento que estabelecesse com o primeiro uma *relação explicativa*, como "pois vocês não devem ter escutado", ou *justificativa*, por exemplo, "porque eu quero garantir que vocês tenha escutado a pergunta", ou então indicativa de uma relação de *finalidade*, como "para que vocês escutem-na efetivamente", mas é uma relação de *especificação* a estabelecida entre os segmentos.

Certamente, o segmento "então eu vou repetir a questão" tem como pressuposto a necessidade de uma repetição, talvez porque a professora tenha considerado que os alunos tenham falado muito baixo, ou ainda porque a professora supunha que a classe não prestara

atenção ao que havia sido dito, ou mesmo porque a professora desejava garantir que todos tivessem compreendido bem a questão, para assegurar um bom desenvolvimento da tarefa. Entretanto, se ela tivesse prosseguido com uma dessas sinalizações, estaria fornecendo aos alunos indicações relativas às relações de lugares e papéis dos interactantes e desviando sua atenção da tarefa. Assim, parece decorrer dessa percepção sua opção por simplesmente especificar o que estaria repetindo, o que faz com que sua intervenção tenha o efeito de chamar a atenção dos alunos — dados os pressupostos envolvidos na primeira parte da intervenção —, mas não a ponto de interromper a progressão textual, pois, na sequência, a professora simplesmente especifica a questão que pretende repetir.

Na intervenção a seguir o primeiro uso de *né* parece ter um efeito semelhante, ou seja, de indicar o planejamento e possibilitar uma pausa antes do acréscimo de um segmento que, nesse caso, modaliza o que se diz (*curiosamente*).

(b)

P: jóia (bate as mãos na mesa para pedir silêncio)/ garotas/ que fantástico/olha/ a Fe. tá falando aqui que o primeiro disfarce do Merlin *né* curiosamente foi como cavaleiro/ ele se disfarçou para entrar *né* lá na corte do rei Artur.

Já o segundo uso de *né* nessa intervenção parece ser ligado unicamente a um problema de formulação textual, ou seja, funciona como uma pausa que permite buscar na memória a expressão circunstancial.

2 A ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Para finalizar, gostaria de salientar que a análise apresentada neste capítulo, embora não exaustiva, procurou indicar algumas estratégias discursivas que são de particular interesse na análise da aula, porque permitem ao analista articular as dimensões discursiva e didática do evento de interação.

O estudo dos ajustes que (re)dimensionam o foco discursivo é essencial porque incide sobre as estratégias discursivas que viabilizam a realização da tarefa, indicando como os diferentes participantes vão detectando os problemas de formulação — sejam estes ligados ao objeto de ensino/aprendizagem ou à organização do grupo — e procurando saná-los.

O estudo das retomadas, por repetição ou reformulação, pode contribuir para a investigação de como determinados traços no objeto de ensino/aprendizagem vão sendo ou não integrados à realização das tarefas. Já as retomadas que mencionam o que se disse (também por repetição ou reformulação) são de interesse analítico porque indicam como a interlocução é organizada localmente, como são criados vínculos coesivos entre o que foi dito e o que se pretende dizer. O estudo dessas estratégias pode focalizar suas diferentes funções: por exemplo, quando essas retomadas são realizadas pelo professor, podem servir para avaliar o que se disse e/ou demandar esclarecimentos; quando essas retomadas são produzidas pelos alunos, podem ter a função de indicar que os alunos estão seguindo o que se disse. Enfim, uma investigação detalhada dessas estratégias demonstrará como esse tipo de retomada contribui para a delimitação do objeto de ensino/aprendizagem.

Quanto aos marcadores discursivos, pode-se dizer que seu estudo auxilia a identificação do gerenciamento da interação e de problemas de formulação textual verbalizados.

Em resumo, como essas atividades discursivas manifestam as estratégias envolvidas na organização local do texto, permitem que se façam hipóteses sobre o processo de ensino/aprendizagem tal como ele se materializa na co-construção da aula. As contribuições que esse tipo de estudo pode trazer são inúmeras, seja para a compreensão do que ocorre na aula de língua materna, seja na formação dos profissionais que irão ministrar essas aulas, já que pode auxiliá-los a compreender a organização local da aula, identificando o que fazem e o que fazem seus alunos e as estratégias através das quais essas ações se manifestam. Em outras palavras, acredito que a compreensão e a análise do texto resultante de uma aula pode auxiliar a formação de professores que sejam reflexivos quanto a sua prática e que tenham instrumentos para analisá-la e transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já disse que este estudo foi motivado por minha necessidade de entender o que acontece em uma aula de língua materna e pela constatação de uma lacuna na pesquisa sobre o tema. Por essa razão, uma reflexão sobre aquelas que considero as principais abordagens nos estudos da linguagem foi tão importante para este trabalho quanto a identificação das preocupações centrais na pesquisa sobre o ensino de Português no Brasil. Também por esse motivo, a adoção de um *corpus* de aulas de língua materna ocorridas em países distintos foi essencial. Afinal, essas opções permitiram-me realizar uma investigação transdisciplinar sem negligenciar a especificidade de uma aula de língua materna.

Assumir a perspectiva de que a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático permitiu-me relacionar o objeto dos estudos da linguagem e o objeto de ensino/aprendizagem, produzindo um modelo de análise da aula que pode servir a pesquisas que, interessadas ou não em uma perspectiva histórica, investiguem a origem e as transformações desse gênero ao atualizar-se em eventos de interação.

Não pretendo, é certo, justificar as escolhas que conduziram a pesquisa, já que acredito tê-las esclarecido ao longo do trabalho. Nesta conclusão tenho a intenção de demonstrar como o percurso deste estudo, que reflete o trajeto da pesquisa na qual se originou, foi crucial para as reflexões e análises que desenvolvi e pode contribuir efetivamente para a investigação da interação em sala de aula e para a formação de professores.

A esse respeito, devo lembrar que uma investigação que não despreze a especificidade da aula de língua materna requer que se articulem as zonas de produção discursiva engendradas na interação didática, tal como sugiro a seguir:

discurso científico ↔ discurso de vulgarização ↔ discurso didático ↔ interação didática ↔ AULA
--

Descartei desde o início a possibilidade de apresentar ainda neste trabalho um estudo etnográfico, pela necessidade de produzir um modelo que viabilizasse a análise sistemática da

aula. Entretanto, em várias ocasiões, além de demonstrar os caminhos que investigações dessa natureza podem seguir, procurei salientar sua importância. Retomando brevemente essa discussão, devo assinalar o interesse de uma pesquisa que procure entender os motivos pelos quais boa parte dos estudos sobre o ensino de Português no Brasil prioriza sobretudo a revisão dos objetivos do ensino e a reflexão sobre os conteúdos e práticas encontrados em nossas salas de aula, como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Seria de grande validade, também, o aumento de estudos sobre a articulação das zonas de produção discursiva e de sua interferência na formação de professores de língua materna no Brasil, como sugerido no segundo capítulo. Penso ainda em uma série de possibilidades: o estudo da transposição didática na aula de língua materna, através da investigação dos mecanismos de explicitude e implicitude que se manifestam na interação; a pesquisa do seqüenciamento preferencial de aulas ministradas em regiões e/ou séries diferentes; ou o estudo da polidez nas formas de monitoramento do evento e de seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem.

Porém, o mais importante a se reter sobre a discussão da relação entre essas zonas de produção discursiva é que, assumindo-se essa perspectiva, o que está em foco é o funcionamento do discurso didático na aula, o que pode ser de grande utilidade para identificar tanto as razões de o professor assumir uma determinada prática como as possibilidades de alterar a formação inicial ou continuada do professor.

Esse ponto de vista tem, também, a vantagem de não limitar o estudo da aula a sua dimensão textual (interativa), o que seria o caso se fossem deixadas de lado as condições sócio-históricas que interferem em sua produção, a saber: a delimitação de papéis sociais e comunicativos aos interlocutores, a dimensão espaço-temporal do evento, as relações complexas entre oralidade e escrita na co-construção do objeto discursivo, a motivação e os objetivos envolvidos na configuração da interação; enfim, as restrições institucionais também determinantes da materialidade do texto.

Além disso, essa proposta não se reduz, como demonstrado, a uma análise exclusivamente discursiva, já que descreve como as regularidades nos componentes de base da interação interferem na sua materialidade textual; ou seja, essa abordagem leva em conta a

análise funcional e hierárquica das unidades que manifestam a organização global e local da aula.

Finalmente, o modelo apresentado propõe a articulação entre a macro e a microanálise da aula, entre as unidades dialogais e monologais, tendo o cuidado de identificar os traços que cada uma dessas unidades guarda dos componentes de base do evento de interação. Conseqüentemente, a dimensão didática não é esquecida e também não se sobrepõe à dimensão discursiva. A seguir apresento um quadro que resume como esse tipo de trabalho pode ser desenvolvido:

Quadro 3: Plano detalhado para o estudo da aula

PROCESSOS	UNIDADES DE ANÁLISE		FOCO ANALÍTICO
organização global	etapas não-instrumentais	etapas instrumentais	quadro tópico
	atividades diversas	atividades didáticas	supertópicos
organização local	tarefas diversas	tarefas didáticas	subtópicos
	seqüências		ajustes interativos ou interacionais
	intervenções		estratégias discursivas
operações didático-discursivas			

A análise sugerida pelo modelo analítico pode facilitar a compreensão do que ocorre em uma aula de língua materna, seja para o pesquisador ou para o próprio professor. Vejamos algumas de suas aplicações. Em termos da organização global da aula, um estudo dessa natureza pode auxiliar a compreensão do projeto didático do professor e de sua materialização lingüística. Essa análise pode incidir também sobre o gerenciamento do evento tal como realizado pelos diferentes interlocutores. Nesse sentido, se articulada a exercícios produzidos pelos alunos, pode viabilizar um estudo que relacione as estratégias discursivas pelas quais um aluno manifesta deter um certo tipo de conhecimento e sua produção oral e/ou escrita em outras situações. Esse tipo de análise pode ainda levar o professor a compreender o que faz e mesmo a mudar sua abordagem, quando achar necessário. A análise da aula como proposta é

também útil para auxiliar o professor em serviço a buscar caminhos para motivar seus alunos a auto-regular sua produção linguística na aula.

Enfim, a vantagem do modelo sugerido é que ele pressupõe a distinção entre papéis sociais e comunicacionais na aula, propondo que sejam levadas em conta as restrições institucionais determinantes do evento. Nesse sentido, é aplicável a diferentes manifestações do gênero e pode dar conta de explicar suas transformações.

Gostaria de encerrar a discussão das aplicações do modelo refletindo sobre a inclusão de pesquisas da aula de língua materna nos cursos de formação de professores, um aspecto apenas mencionado nos capítulos iniciais deste trabalho.

A perspectiva teórico-metodológica adotada situou meu trabalho entre aqueles para os quais as ações discursivas manifestam atividades intersubjetivas, porque, ao atualizarem o sistema, provocam efeitos de sentido, e intra-subjetivas, pois contribuem para a estruturação do sujeito falante. Adotar esse ponto de vista implica considerar que o ensino/aprendizagem de uma língua materna tem como objetivo acompanhar o processo de estruturação intra-subjetiva que a aprendizagem da língua promove para os indivíduos e mostrar aos alunos as ações intersubjetivas que se realizam através da linguagem, possibilitando sua inserção social através do conhecimento de falares já legitimados: os alunos devem formar-se como sujeitos que percebam eles também o funcionamento dos discursos e seus efeitos na materialização dos textos.

Nos dois primeiros capítulos, abordei essa questão ao referir-me às iniciativas que pretendem provocar mudanças na formação de professores — em graduação ou em serviço — e em sua prática de ensino. Sobre esse aspecto interessa-me discutir mais alguns pontos.

Como um dos resultados das mudanças decorrentes da globalização de informações que caracteriza esta década, a formação de professores de diferentes áreas parece-me passar por um momento que impulsionará grandes mudanças, já que o mercado tem demandado um profissional que conheça tecnicamente sua área e saiba aprender para ensinar e ensinar para aprender. Isso é o que comprova a demanda cada vez maior de profissionais do ensino cuja função é assessorar empresas de diferentes naturezas ou mesmo outros profissionais.

No domínio do ensino de língua materna, os efeitos dessa transformação conduzem à formação de profissionais que preparem seus alunos justamente para atuar nos diferentes

eventos de interação com os quais eles podem vir a deparar. Em outras palavras, o profissional formado em Letras deve adequar-se à demanda de um mercado que exige muito mais do que o conhecimento enciclopédico sobre a língua e a linguagem: o profissional deve ser capaz não apenas de usar e ensinar a norma culta padrão, ou conhecer a literatura, já que estas habilidades são consideradas essenciais para a formação intelectual de qualquer cidadão (mesmo que na prática não seja o que acontece). Ou seja, o professor deve ser um condutor privilegiado do processo de socialização dos alunos, que possibilite sua conscientização sobre as ações com e sobre a língua, para que estes sejam capazes de entender — de analisar — como se dão as ações através da linguagem.

Essas mudanças farão com que o espaço da sala de aula (da escola?) e as funções de professores e alunos sejam redimensionados. Afinal, a sala de aula sai da escola; os professores não são mais os detentores do saber mas aqueles que, conhecendo mais o domínio, facilitam a aprendizagem; os alunos são muitas vezes profissionais que pretendem aprimorar seus conhecimentos; em todo caso, devem assumir também a responsabilidade por sua aprendizagem.

Essas novas atribuições devem levar-nos a repensar a pesquisa sobre diferentes eventos de interação e a solidificar sua integração na formação de professores. Essas alterações demonstram sobretudo a necessidade de que seja integrada à formação dos professores a investigação da interação didática. Afinal, esse é um caminho para que o profissional se torne habilitado a estudar o funcionamento dos discursos engendrados em sua prática e sua materialidade — em textos orais e escritos — e, portanto, seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos (de diferentes níveis e funções, na produção de textos e na leitura, nas interações, enfim) e de mostrá-las a eles. Em resumo, a integração de análises de interações didáticas à formação de professores é decorrência da necessidade de qualificarmos profissionais capazes de identificar e buscar soluções para os problemas da prática em sala de aula, sejam eles de natureza interativa e/ou interacional.

TRANSCRIÇÃO DA ETAPA DE DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 1 - 2

Seqüência 03: as aspas

01. **P:** allez on y va/ *alors* on va demander à M. le premier signe que tu as/ le premier critère qui t'a permis de reconnaître qui parlait M.?
02. **M:** euh:: euh:: uh::
03. **P:** tu sais pas comment il s'appelle?
04. **Sa:** madame
05. **P:** *chut/* on se tait/ on s'appelle pas M./ *alors* dis voir viens dessiner au tableau M. viens dessiner ce que tu as pris/ (5.0) tu as: tu as reconnu ton signe viens le dessiner au tableau/ *chut/* viens l'écrire/ *chut/* *alors* ici ((M. vai ao quadro negro e faz as aspas))
06. **P:** voilà
07. **Als:** les guillemets
08. **P:** les? guillemets.
09. **Als:** guillemets
10. **P:** | *alors*
11. **Gui:** | la ponctuation | *alors* ((os alunos discutem))
12. **P:** | *alors* les guillemets ((ela soletra e escreve na lousa))/ *chut/* *alors* on les trouve *alors* on les trouve au début et on les trouve à la fin/ vous me:: vous mettez dessous/ vous prenez exactement comme ça/ vous laissez ce qui vous avez écrit et vous remettez comme ça/ *chut/* tu fais ce que j'ai dit prend bien l'habitude de faire exactement ce que je dis/ *alors* il a: il a: re: M. a reconnu que les gens parlaient à l'ouverture des guillemets | et à la fermeture des guillemets/ mais on ne fait pas: / *bon* il va falloir |
13. **A:** et à la fermeture
14. **P:** que je vous explique:: quand vous levez la main/ je l'ai déjà dit/ vous n'écoutez pas votre esprit vous dit j'ai envie de parler j'ai envie de parler levez la main j'ai envie de parler j'ai envie de parler lève la main j'ai envie de parler j'ai envie de parler lève la main et madame B. elle peut dire n'importe quoi ton cerveau il est Femé *alors* tu vas me dire ce:: ce que j'ai expliqué
15. **Gui:** euh:: que:: qu'on reconnaît:: quand les gens parlent quand il y a des guillemets
16. **P:** oui/ mais je disais pas ça
17. **Gui:** au début et à la fin de la phrase disons::
18. **P:** non/ justement pas de la phrase
19. **A:** à la:: ::
20. **P:** à la fin de la? conversation
21. **Als:** conversation
22. **P:** *hein?* on ouvre au début et on ferme à là fin/ (...)

Seqüência 04: o travessão

00. **P:** (...) ¹ *bon* maintenant on va demander à Pe. quel est l'autre::?
01. **Pe:** il a y une barre.

¹ Ao dispor a atividade em seqüências, por questões de clareza na apresentação das seqüências na transcrição, optei por dividir as intervenções que finalizam uma seqüência e abrem outra. Dessa forma, quando uma intervenção que abre uma seqüência vier antecedida por "...", o leitor deve atentar para o fato que ela deve ser agrupada à intervenção que encerra a seqüência anterior. Também por uma questão operacional, há variação na numeração das intervenções que iniciam as seqüências (00 ou 01) neste anexo, já que, para a análise quantitativa, essas intervenções são computadas apenas uma vez.

02. **P:** il y a une barre/où: où: où: où elle est cette barre? *chut*
03. **Als:** ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
04. **Pe:** au début de:::
05. **P:** *alors* il y a une barre qu'on appelle un tiret/ un tiret/ *chut*/ on: on écoute Ma. on écoute/ elle se trouve:: il se trouve où ce tiret?
06. **Pe:** au début
07. **P:** au début de quoi?
08. **Pe:** de la: : de la phrase: | de la phrase
09. **Als:** | de la phrase ((vários))
10. **P:** non
11. **Ma:** à chaque fois qu'on parle de:: (la conversation)?
12. **P:** non/ au début | de chaque intervention d'un personnage:: de chaque prise de parole
13. **A:** | de la conversation
14. **Pe:** comme à là (incompreensível) ?
15. **P:** voilà/ *alors* il y a un tiret au début de chaque prise de parole/ *bon* c'est (la) deuxième chose
16. **A:** madame
17. **P:** attendez/ on écrit ça et on voit la suite/ il y a un tiret au début de chaque prise de parole ((ela escreve na lousa))/ voilà/ je vais enlever ça parce qu'on va croire que c'est des tirets/ c'est de:: ça veut dire qu'avait des choses à mettre/ *hein?* *chut* ((apagando a lousa))
18. **A:** ((alguém fala - incompreensível))

Seqüência 05: pontuação de fim de frase

01. **P:** *alors* à toi
02. **Ci:** la ponctuation
03. **P:** c'est-à-dire?
04. **Als:** ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
05. **P:** *chut*/ à quoi t'as reconnu? qu'avait::?
06. **Ci:** un point d'interrogation
07. **P:** *bon/ alors* on va mettre ponctuation et en particulier beaucoup de points d'interrogation
08. **Ma:** et d'exclamation
09. **P:** oui
10. **A:** c'est pareil ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
11. **P:** des points d'interrogation et d'exclamation
12. **A:** c'est la ponctuation
13. **P:** oui/ *alors* ((ela escreve na lousa))/ voilà
14. **Ma:** bcp ça veut dire quoi?
15. **A:** beaucoup
16. **P:** beaucoup/ bcp beaucoup
- ((32.0, a professora escreve e os alunos copiam o que está na lousa))

Seqüência 06: verbos de elocução

01. **P:** *bon* Be.
02. **Be:** euh:: après:: ça c'est:: chaque fois qu'il y a: : comment ça s'appelle? euh:: une phrase euh:: pas une phrase euh::
03. **P:** j'ai mis ((ela aponta para a lousa))
04. **Be:** euh:: une prise de parole

05. **P:** oui
 06. **Be:** bah:: ça se finit tout le temps par répondit/ s'exclama/ euh::
 07. **A:** on a pas eu encore les cinq?
 08. **P:** bon/ chut/ c'est-à-dire qu'est-ce que c'est répondit s'exclama et cetera?
 09. **Be:** eh:: c'est de:: eh::
 10. **P:** c'est quoi comme mot? ces exclama exclamer répondit dire et::
 11. **Be:** des verbes
 12. **P:** des verbes? des verbes de quoi?
 13. **A:** conjugaison
 14. **Be:** non conjugaison
 15. **P:** des verbes de quoi?
 16. **A:** de parole
 17. **P:** très bien/ c'est pas des verbes de marche c'est pas des verbes de joie c'est des verbes de parole *donc* effectivement il y a des verbes de parole dans un dialogue ((ela escreve na lousa)) / voilà des verbes de parole/ chut/ (...)

Sequência 07: os dois pontos

00. **P:** (...) S.?
 01. **S:** il y a deux petits points
 02. **P:** *alors* effectivement on va le rajouter ici il y a: deux petits points/ il y a *donc* un point d'interrogation des points d'exclamation et les deux petits points ((ela escreve na lousa))
 03. **A:** on (écrit) et cetera là?
 04. **P:** voilà/ deux petits points/ bon euh:: (...)

Sequência 08: novo parágrafo

00. **P:** (...) ((ela aponta uma aluna, indicando-lhe que é sua vez de responder))
 01. **Sa:** euh:: quand:: euh:: quand il y a il y a une personne qui a fini de parler *eh bah* on (va) à la ligne?
 02. **Be:** voilà
 03. **P:** très bien | alors
 04. **My:** | on retour à la ligne
 05. **P:** *alors* y a un retour il y a un retour à la ligne à chaque prise de::? Parole ((ela fala e escreve na lousa))
 06. **Als:** parole ((os alunos copiam da lousa))
 07. **P:** à chaque prise de parole/ et *bien* voilà les cinq critères *hein?* on les à tous les cinq
 08. **A:** il y en a d'autres?
 09. **A:** mais il y en a d'autres non?
 10. **A:** oui.
 11. **P:** euh:: bah:: mais justement on va voir si vous en avez trouvé d'autres/ chut/ *alors*/ attend que les uns aient fini/ (...)

Seqüência 09: outra utilização das aspas

00. P: (...) L.? --
01. L: non/ c'est pas pour (trouver un signe)/ mais vous vous avez dit quand vous (avez étudié) le chapitre (six) de Tistou que quand il a des guillemets des guillemets c'est quand une personne pense (au chapitre)
02. P: ouais il y a ça aussi parce que on peut se parler dans la tête
03. L: ah::
04. Als: ah
05. P: *hein?* on peut se parler entre nous et puis ça nous arrive souvent dans la tête de se dire s'il croit que je vais:: *hein? bon alors* hm: on peut se parler dans la tête et comme par écrit on peut pas:: voir qu'on se parle dans la tête on met des guillemets et dans les bandes dessinées il y a une bulle avec des petits ronds comme ça ((ela mostra com a mão)) qui montrent qu'on:: qu'on se parle dans la tête
06. A: le narrateur
07. P: *chut*
08. A: (mais c'est pas pour ça/ je voulais vous dire si je laisse ça ou si je marque ce qui y a au tableau parce que c'est) la même chose
09. A: le narrateur madame
10. P: j'avais dit de faire exactement ça dessous le travail qui vous aviez fait/ *chut/ alors/ chut/ euh::* (...)

Seqüência 10: frase anúncio do diálogo

00. P: (...) ((ela aponta um aluno))
01. Sa: avant que quelqu'un parle euh:: bah:: euh:: bah:: quand l'auteur il parle lui quand il est lui quand il parle euh:: bah: quand il a fini de parler il va à la ligne pour faire parler le personnage
02. P: oui/ *chut/ voilà/* c'est-à-dire qu'on peut avoir une phrase qu'annonce deux points ouvrez les guillemets/ *alors* on va rajouter la phrase annonce du du dialogue/ la phrase annonce de la conversation
03. A: de la conversation

Seqüência 11: fim da atividade

01. A: il y a six critères
02. P: oui/ mais on peut euh:: c'était cinq le minimum *hein?* ((ela escreve na lousa)) parce que le sixième il y est pas toujours il y a pas toujours une phrase annonce mais les autres ils y sont toujours/ *alors* on est en train de faire la leçon et maintenant vous marquez la le le titre/ c'est le dia-lo-gue
03. Als: dia-lo-gue
04. P: et j'avais donné la phrase et Ma. l'avait entendu ((os alunos riem))/ *voilà/* c'est pour ça qu'elle m'a dit vous avez donné la réponse/ donc dialogue ça veut dire parler entre au moins deux personnes *hein? alors* de temps en temps on se parle dans la tête comme si on était quelqu'un d'autre/ phrase annonce du dialogue *alors* la phrase annonce du dialogue elle se termine en générale par deux points/ *voilà/* et puis on va dire je veux vous raconter une histoire deux points euh:: (comme ça)/ *alors* est-ce qu'il avait quelqu'un d'autre qui avait trouvé un critère qui se trouve pas là dedans? euh:: oui? non? tout le monde a re: retrouvé ces critères? ou il n'y a pas des critères qui ont été oubliés? *bon alors::*
05. A: non ((os alunos falam todos ao mesmo tempo))

TRADUÇÃO DA ETAPA DE DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 1 - 2

Sequência 03: as aspas

01. **P:** vamos vamos lá/ *então* a gente vai pedir a M. o primeiro sinal que você tem/ o primeiro critério que te permitiu de reconhecer quem falava M.?
02. **M:** euh:: euh:: uh::
03. **P:** você não sabe como ele se chama?
04. **Sa:** senhora
05. **P:** *xi/* a gente espera/ a gente não se chama M./ *então* deixa eu ver venha desenhar no quadro M. venha desenhar o que você encontrou/ (5.0) você re:: você reconheceu seu sinal venha desenhá-lo no quadro/ *xi/* venha escrevê-lo/ *xi/* então aqui ((M. vai ao quadro e desenha as aspas))
06. **P:** isso
07. **Als:** as aspas
08. **P:** as? aspas
09. **Als:** aspas
10. **P:** então
11. **Gui:** a pontuação | *então* ((os alunos discutem entre si))
12. **P:** | *então* as aspas ((ela soletra e escreve na lousa))/ *xi/* *então* a gente os encontra *então* a gente os encontra no início e a gente os encontra no fim/ vocês co:: vocês colocam embaixo vocês fazem exatamente desse jeito vocês deixam o que vocês escreveram e vocês recolocam desse jeito/ *xi/* você faz o que eu disse tenha sempre o hábito de fazer exatamente o que eu digo/ *então* ele: ele a: re: M. reconheceu que as pessoas falavam na abertura das aspas | e no fechamento das aspas/ mas a gente não faz:/ *bem* será necessário
13. **A:** e no fechamento
14. **P:** que eu explique:: quando vocês levantam a mão/ eu já disse/ vocês não escutam o espírito de vocês diz eu quero falar eu quero falar levanta a mão eu quero falar eu quero falar levanta a mão eu quero falar eu quero falar levanta a mão e a senhora B. ela pode dizer qualquer coisa seu cérebro está fechado *então* você vai me dizer agora o:: o que eu expliquei
15. **Gui:** euh:: que:: que nós reconhecemos quando as pessoas falam quando tem aspas
16. **P:** sim/ mas eu não dizia isso
17. **Gui:** no início e no fim da frase digamos::
18. **P:** não/ justamente não da frase
19. **A:** no::
20. **P:** no fim da? conversa
21. **Als:** conversa
22. **P:** *hein?* a gente abre no início e fecho no fim/ (...)

Sequência 04: o travessão

00. **P:** (...) *bom* agora a gente vai pedir a Pe. qual é o outro::?
01. **Pe:** tem um traço.
02. **P:** tem um traço/onde: onde: onde: onde está esse traço? *xi*
03. **Als:** ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
04. **Pe:** no início de:::
05. **P:** *então* tem um traço que nós chamamos de travessão um travessão/ *xi/* a: a gente escuta Ma. a gente escuta/ ele se encontra: : ele se encontra onde o travessão?

06. **Pe.:** no início
 07. **P:** no início do quê?
 08. **Pe:** da: : da frase: | da frase
 09. **Als:** | da frase ((vários))
 10. **P:** não
 11. **Ma:** a cada vez que se fala da: : (conversa)?
 12. **P:** não/ no início | de cada intervenção de um personagem:: de cada tomada de fala
 13. **A:** | da conversa
 14. **Pe:** como em (incompreensível)?
 15. **P:** isso/ *então* há um travessão no início de cada tomada de fala/ *bom* é a segunda coisa
 16. **A:** senhora
 17. **P:** esperem/ a gente escreve isso e a gente vê em seguida/ há um travessão no início de cada tomada de fala ((ela escreve na lousa))/ isso/ eu vou tirar isso porque senão a gente vai pensar que são travessões/ isso:: isso quer dizer que havia coisas a escrever/ *hein? xi* ((apagando a lousa))
 18. **A:** ((alguém fala - incompreensível))

Sequência 05: pontuação de fim de frase

01. **P:** então você
 02. **Ci:** a pontuação
 03. **P:** quer dizer?
 04. **Als:** ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
 05. **P:** *xi/* o que você reconheceu? que tinha: ::?
 06. **Ci:** um ponto de interrogação
 07. **P:** *bom/ então* a gente vai colocar pontuação e em particular muitos pontos de interrogação
 08. **Ma:** e de exclamação
 09. **P:** sim
 10. **A:** é igual ((os alunos discutem entre si - incompreensível))
 11. **P:** pontos de interrogação e de exclamação
 12. **A:** é a pontuação
 13. **P:** sim/ *então* ((ela escreve na lousa))/ isso
 14. **Ma:** bcp quer dizer o quê?
 15. **A:** beaucoup
 16. **P:** beaucoup/ bcp beaucoup
 ((32.0, a professora escreve e os alunos copiam o que está na lousa))

Sequência 06: verbos de elocução

01. **P:** *bom* Be.
 02. **Be:** euh:: após:: isso é:: cada vez que tem a: : como se chama? euh:: uma frase euh:: não uma frase euh::
 03. **P:** eu coloquei ((ela aponta para a lousa))
 04. **Be:** euh:: uma tomada de fala
 05. **P:** sim
 06. **Be:** bah:: isso termina sempre por respondeu/ exclamou/ euh::
 07. **A:** a gente não tem ainda os cinco?
 08. **P:** *bom/ xi/* quer dizer:: o que é respondeu exclamou etc?
 09. **Be:** eh:: é:: eh::

10. **P:** qual é o tipo de palavra? esses exclamou excluir respondeu dizer e::
 11. **Be:** verbos
 12. **P:** verbos? verbos de quê?
 13. **A:** conjugação
 14. **Be:** não conjugação
 15. **P:** verbos de quê?
 16. **A:** de fala
 17. **P:** muito bem/ não são verbos de movimento não são verbos de alegria são verbos de fala *então* efetivamente há verbos de fala em um diálogo ((ela escreve na lousa))/ isso verbos de fala/ *xi/ (...)*

Sequência 07: os dois pontos

00. **P:** (...) S.?
 01. **S:** tem dois pequenos pontos
 02. **P:** *então* efetivamente a gente vai acrescentar aqui há dois pequenos pontos/ há *então* um ponto de interrogação pontos de exclamação e os dois pontos ((ela escreve na lousa))
 03. **A:** a gente escreve etc aqui?
 04. **P:** isso/ dois pequenos pontos/ *bom euh:: (...)*

Sequência 08: novo parágrafo

00. **P:** ((ela aponta um aluno, indicando-lhe que é a sua vez de responder))
 01. **Sa:** euh:: quando:: euh:: quando tem tem uma pessoa que acabou de falar euh bah a gente muda de linha?
 02. **Be:** isso
 03. **P:** muito bem | *então*
 04. **My:** | a gente muda de linha
 05. **P:** *então* há uma mudança de linha há uma mudança de linha a cada tomada de::? fala ((ela fala e escreve na lousa))
 06. **Als:** fala ((os alunos copiam da lousa))
 07. **P:** a cada tomada de fala/ e *bom* aqui estão os cinco critérios *hein?* a gente tem os cinco
 08. **A:** tem outros?
 09. **A:** mas tem outros não?
 10. **A:** sim
 11. **P:** euh:: bah:: mas justamente a gente vai ver se vocês encontraram outros/ *xi/ então* espera que os outros terminem/ (...)

Sequência 09: outra utilização das aspas

00. **P:** (...) L.?
 01. **L.:** não/ não é para (encontrar um sinal) mas a senhora disse quando a senhora (ensinou) o capítulo (seis) de Tistu que quando tem as aspas as aspas é quando uma pessoas pensa (no capítulo)
 02. **P:** é tem isso também porque a gente pode falar na nossa cabeça
 03. **L.:** ah::
 04. **Als:** ah

05. **P:** *hein?* a gente pode falar consigo e também nos acontece muito na cabeça de se dizer se ele acredita que eu vou:: *hein? bom então* hm: a gente pode se falar na cabeça e como por escrito a gente não pôde:: ver que a gente se fala na cabeça a gente coloca aspas e nas histórias em quadrinho tem sempre um balão com pequenos pontos como esses ((ela mostra com a mão)) que mostra que a gen:: que a gente se fala na cabeça
06. **A:** narrador
07. **P:** *xi*
08. **A:** (mais não é para isso/ eu queria dizer para a senhora se eu deixo ou se eu marco o que está na lousa porque é) a mesma coisa
09. **A:** o narrador senhora
10. **P:** eu tinha dito para fazer exatamente isso embaixo do trabalho que vocês tinham feito/ *xi/ então/ xi/ euh:: (...)*

Seqüência 10: frase anúncio do diálogo

00. **P:** (...) ((ela aponta um aluno))
01. **Sa:** antes que alguém fale euh:: bah:: euh:: bah:: quando o autor ele fala ele quando é ele quando ele fala euh:: bah: quando ele terminou de falar ele abre parágrafo para fazer falar o personagem
02. **P:** sim/ *xi/* isso/ quer dizer que a gente pode ter uma frase que anuncia dois pontos abram as aspas/ *então* a gente vai acrescentar a frase anúncio do do diálogo/ a frase anúncio da conversa
03. **A:** da conversa

Seqüência 11: fim da atividade

01. **A:** tem seis critérios
02. **P:** sim/ mas a gente pode euh:: era cinco no mínimo *hein?* ((ela escreve na lousa)) porque quinta-série não há sempre não há sempre uma frase anúncio mas os outros eles estão sempre/ *então* a gente está fazendo a lição e agora vocês anotam a o o título/ é o di-á-lo-go
03. **Als:** di-á-lo-go
04. **P:** e eu tinha dado a frase e Ma. tinha entendido ((alguns alunos riem))/ pronto/ foi por isso que ela me disse a senhora deu a resposta/ *então* diálogo quer dizer falar entre ao menos duas pessoas *hein? então* de tempos em tempos a gente fala consigo mesmo como se nós fôssemos outra pessoa/ frase anúncio do diálogo *então* a frase anúncio do diálogo ela termina em geral por dois pontos/ pronto/ e a gente vai dizer eu quero contar para vocês uma história dois pontos euh:: (desse jeito)/ *então* tinha alguém que tinha encontrado um critério que não se encontra aqui? euh:: sim? não? todo mundo en: encontrou esses critérios? ou não há critérios que que foram esquecidos? *bom então*
05. **A:** não (vários)

Entrada "temática":

I) O número apresentado no item foco principal indica a ordem da intervenção

II) A(s) letra(s) apresentada(s) no foco discursivo secundário indica(m) a ordem de aparecimento do foco discursivo

Entrada "operações didático-discursivas":
--

III) $P \rightarrow A$: a professora se dirige a um aluno (quando há abreviatura, foi possível identificar o nome do aluno)

IV) $P \rightarrow Als$: a professora se dirige a todos os alunos

V) $A \rightarrow P$: um aluno se dirige à professora

VI) $A \rightarrow A$: um aluno se dirige a outro aluno

VII) $A \rightarrow Als$: um aluno se dirige ao resto do grupo

VIII) $Als \rightarrow A$: os alunos se dirigem a um aluno

IX) **INFORMAÇÃO** = com essa letra é representado o plano comunicativo

X) O termo **AValiação** pode aparecer acompanhado de uma das seguintes siglas:

a) I = integral

b) P = parcial

c) M = marcada

d) NM = não-marcada

XI) **fixação** = com essa letra é representado o plano metacomunicativo

XII) **número critérios** = com essa letra é representado o plano operacional

XIII) **S** = seqüência

XIV) **I** = intervenção

XV) O número que aparece após **S** ou **I** indica a ordem da intervenção e/ou da seqüência

Entrada "estruturação didática":

XVI) **P** = preservação

XVII) **M** = mudança

* S e I e os respectivos números de ordem da seqüência e/ou da intervenção podem aparecer, também, na entrada "temática".

(G 1 - PJ- 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 03 - as aspas)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
							configuração evento				configuração objeto de ensino	
foco	foco		reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico		abordagem gramatical	abordagem textual
principal	secundário	iniciação	heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(01.) (b) discurso direto	(a) primeira tarefa	(P→AIs) INDICAÇÃO início correção		(P→M) DEMANDA primeira resposta		(P→M) REDEMANDA primeiro critério	X	P P P	X	X		
(02.) dúvida terminologia		(M→P) INDICAÇÃO hesitação						P		X		
(03.) terminologia			(P→M) INDICAÇÃO projecção 1 02					P		X		
(04.) primeiro critério			(Sa→P) INDICAÇÃO saber terminológico					M		X		
(05.) (c) fazer na lousa	(a) silêncio (b) saber fazer M	(P→M) INDICAÇÃO projecção saber M		(P→AIs) REITERAÇÃO reprimenda (P→M) DEMANDA nova proposição resolução tarefa		(P→Sa) INDICAÇÃO reprimenda	X X	P P P		X		
resolução tarefa na lousa												
(06.) resolução tarefa			(P→AIs) AVALIAÇÃO POSITIVA-1ª resposta					P		X		

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
							configuração evento				configuração objeto de ensino	
foco	foco		reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico			
principal	secundário	iniciação	heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
(07.) aspas			(Als→P) INDICAÇÃO terminologia					M		X	X	
(08.) aspas					(P→Als) INDICAÇÃO avaliação positiva - inm 16 + fixação terminologia 17			P		X	X	
(09.) aspas					(Als→P) INDICAÇÃO fixação terminologia 17			P		X	X	
(10.) conclusão tarefa		(P→Als) INDICAÇÃO hesitação						P		X		
(11.) sinais pontuação			(Gui→P) INFORMAÇÃO classificação aspas					M	X			
(12.) (b) organização respostas	(a) localização aspas		(P→Als) INFORMAÇÃO utilização aspas					P		X	X	
				(P→Als) INFORMAÇÃO condições apresentação respostas			X	P				
(13.) localização aspas					(A→P) INDICAÇÃO utilização aspas			P		X		

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
							configuração evento				configuração objeto de ensino	
foco	foco		reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico			
principal	secundário	iniciação	heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
(14.) (b) I 11	(a) localização aspas (c) localização aspas		(P→Als) INFORMAÇÃO condições de participação na classe	(P→Als) INFORMAÇÃO utilização aspas (P→A) DEMANDA repetição I 9			X X	P P P		X	X X	
(15.) função aspas			(Gui→P) INDICAÇÃO utilização aspas					P		X		X
(16.) I 15			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM informação I 15 + AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM pertinência I 15					P P		X X		X
(17.) localização aspas			(Gui→P) INDICAÇÃO utilização aspas					P		X	X	
(18.) terminologia			(P→Als) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM terminologia I 17					P		X		
(19.) dúvida terminologia			(A→P) INDICAÇÃO hesitação					P		X		
(20.) terminologia				(P→Als) DEMANDA especificação terminologia + informação terminologia				P		X		X
(21.) terminologia					(Als→P) INDICAÇÃO fixação terminologia I 20			P		X		X
(22.) localização aspas				(P→Als) INFORMAÇÃO localização aspas				P	X			X

(fim da sequência 03)

(G 2 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 04 - o travessão)

G 2 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 04 - o travessão)

temática		operações didático-discursivas				estruturação didática						
						configuração evento				configuração objeto de ensino		
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico			
				heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical
(00) discurso direto		(P→Pe) DEMANDA segundo critério						P	X			
(01.) traço		(Pe→P) INFORMAÇÃO novo critério						P		X		
(02.) (b) localização traço	(a) I 02 (c) silêncio	(P→Pe) DEMANDA informação utilização traço			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA · P NM I 02			P P X		X X		
(03.) incompreensível		(Als→Als) INDICAÇÃO polêmica						M		X		
(04.) localização traço			(Pe→P) INFORMAÇÃO utilização travessão sem especificação terminológica					P		X		
(05.) (d) localização travessão	(a) I 02 (b) traço = travessão (c) silêncio	(P→Als) INFORMAÇÃO terminologia			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA · P I 02	(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia (P→A) INDICAÇÃO reprimenda		P P P P		X X X X	X	X

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social		ritmo acadêmico		abordagem gramatical	abordagem textual
(06.) localização traço (travessão)			(Pe→P) INDICAÇÃO utilização travessão sem especificação terminológica				gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(07.) localização travessão				(P→Pe) REDEMANHA especificação terminológica				P		X	X	
(08.) localização travessão		(Pe→P) INDICAÇÃO terminologia						P		X	X	
(09) localização travessão			(Als→P) INDICAÇÃO terminologia = I 09					M		X	X	
(10.) conversação		(Als→P) INDICAÇÃO terminologia						M		X		X
(11.) resolução tarefa			(P→Als) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM Is 09 - 11					P		X		
(12.) localização travessão			(Ma→P) INDICAÇÃO terminologia = I 11					M		X		X
(13.) (b) localização travessão	(a) resposta (c) tomada de fala	 (P→Als) INFORMAÇÃO utilização travessão (P→Als) INFORMAÇÃO terminologia	(P→Als) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM I 13					P P P		X X X		 X X

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
							configuração evento				configuração objeto de ensino	
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico			
				heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolviment o tarefa	abordagem gramatical
(14.) conversação			(A→P) INDICAÇÃO terminologia = I 11					M		X		X
(15.) (emissão parcialmente audível)			(Pe→P) SQUELSTÃO exemplo utilização travessão					P		X		
(16.) (b) localização travessão	(a) I 16 (c) segundo critério		(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA · IM I 16	(P→Als) INFORMAÇÃO terminologia = I 14 (P→Als) INFORMAÇÃO conclusão tarefa				P P P	 X	X X		X
(17.) terceiro critério			(A→P) INDICAÇÃO conhecimento					P		X		
(18.) (b) localização travessão	(a) organização respostas (c) organização resposta			(P→Als) INFORMAÇÃO condições apresentação respostas (P→Als) INFORMAÇÃO condições apresentação respostas na lousa		(P→Als) INFORMAÇÃO terminologia = I 14	X X	P P P	 X			X

(fim da seqüência 04)

(G 3 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 05 - pontuação no fim de frase)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(01.) discurso direto		(P→Ci) DEMANDA terceiro critério					gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(02.) sinais pontuação			(Ci→P) INDICAÇÃO critério = identificado S 03 - I 11					P		X	X	
(03.) sinais pontuação			(P→Ci) DEMANDA especificação terminologia					P		X		
(04.) incompreensível		(Als→Als) INDICAÇÃO polêmica						M		X		
(05.) (b) sinais pontuação	(a) silêncio		(P→Ci) REDEMANDA especificação terminologia			(P→Als) INDICAÇÃO reprimenda	X	P				
(06.) pontos interrogação		(Ci→P) INDICAÇÃO terminologia						P		X	X	
(07.) (b) pontos interrogação	(a) sinais pontuação		(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - INM I 03 (P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - INM I 06					P		X	X	
(08.) pontos exclamação		(Ma→P) INDICAÇÃO terminologia						M		X	X	

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(09.) pontos exclamação			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM 1 08					P		X	X	
(10.) pontuação			(A→A) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM1 Is 05 -09					M	X			
(11.) pontos interrogação e exclamação					(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia			P		X	X	
(12.) sinais pontuação			(A→P) INFORMAÇÃO classificação sinais pontuação					M		X	X	
(13.) (b) terceira tarefa	(a) classificação sinais pontuação	(P→Als) INDICAÇÃO fim correção	(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM 1 12					P P	 X	X 	X 	
(14.) bcp			(Ma→P) SOLICITAÇÃO especificação abreviação					P	X			
(15.) bcp			(A→A) INFORMAÇÃO significado abreviação					M		X		
(16.) bcp				(P→Als) INFORMAÇÃO significado abreviação				P	X			

(fim da seqüência 05)

(G 4 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 06 - verbos de elocução)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(01.) discurso direto		(P→Be) DEMANDA quarto critério					gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(02.) (a) tomada fala	(b) frase		(Be→P) SOLICITAÇÃO especificação terminologia (Be→P) INFORMAÇÃO terminológica (Be→P) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM terminológica I 02 (b)					P		X		
								M		X	X	
								M		X	X	
(03.) terminologia				(P→Be) INDICAÇÃO projeção I 02 (a)				P		X		
(04.) tomada fala			(Be→P) INFORMAÇÃO terminológica					P		X		X
(05.) tomada fala				(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM terminologia I 04				P		X		X
(06.) verbos elocução		(Be→P) INDICAÇÃO novo critério						P		X		X

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento		configuração objeto de ensino		abordagem gramatical	abordagem textual
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico				
							gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(07.) número critérios		(A→Als) SOLICITAÇÃO informação fim tarefa						P	X			
(08.) (b) verbos	(a) silêncio		(P→Be) DEMANDA especificação terminologia			(P→Als) INDICAÇÃO reprimenda	X	P P		X	X	
(09.) dúvida terminologia			(Be→P) INDICAÇÃO hesitação					P		X		
(10.) verbos				(P→Be) REDEMANDA especificação terminologia				P		X	X	
(11.) verbos			(Be→P) INDICAÇÃO terminologia					P		X	X	
(12.) verbos elocução			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA · PNM I 11 (P→Be) DEMANDA especificação terminologia					P P		X X	X	

temática		operações didático-discursivas				estruturação didática						
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social		ritmo acadêmico		abordagem gramatical	abordagem textual
(13.) verbos		(My→P) INFORMAÇÃO um elemento conjunto					gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	X	
(14.) I 12			(Be→My) AVALIAÇÃO NEGATIVA - IM I 13					M		X	X	
(15.) verbos fala						(P→Be) REDEMANDA especificação terminologia		P		X		X
(16.) verbos fala			(A→P) INDICAÇÃO especificação terminologia					M		X		X
(17.) (c) verbos fala	(a) resolução tarefa	(P→Als) INFORMAÇÃO oposição semântica e funcional verbos	(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM I 15			(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia		P		X		
	(b) classificação verbos							P		X		X
								P	X			X
	(d) silêncio						X	P				
						(P→Als) INDICAÇÃO reprimenda						

(fim da seqüência 06)

(G 5 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 07 - os dois pontos)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(00.) discurso direito		(P→S) DEMANDA quinto critério						P	X			
(01.) dois pontos			(S→P) INDICAÇÃO novo sinal pontuação					P		X	X	
(02.) (a) sinais pontuação			(P→Als) INDICAÇÃO avaliação positiva - pnm I 02 + inclusão terceiro critério					P		X	X	
	(b) sinais pontuação identificados		(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia					P		X	X	
(03.) organização resposta			(A→P) SQUESTÃO condições apresentação resposta				X	M				
(04.) (b) dois pontos	(c) I 04		(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM I 04				X	P				
			(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia					P	X		X	

(fim da sequência 07)

(G 6 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 08 - novo parágrafo)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(00.) discurso direto		(P→Sa) INDICAÇÃO QUESTUAL demanda quinto critério							P	X		
(01.) mudança de linha		(Sa→P) INDICAÇÃO novo critério							P		X	
(02.) I 02			(Be→Sa) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM I 02						M		X	
(03.) resolução tarefa			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM I 02 (P→Als) INDICAÇÃO tentativa conclusão tarefa						P		X	
(04.) mudança de linha			(My→P) INDICAÇÃO fixação terminologia						M		X	
(05.) tomada fala				(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM I 5 + DEMANDA informação terminologia (P→Als) INFORMAÇÃO terminologia					P		X	
									P		X	X
									P		X	X
(06.) tomada de fala				(Als→P) INDICAÇÃO fixação terminologia					P		X	X

temática		operações discursivas					estruturação didática						
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		ritmo social		ritmo acadêmico		configuração objeto de ensino		
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual	
(07.) (b) número critérios	(a) tomada de fala					(P→Als) INDICAÇÃO fixação terminologia		P P		X		X	
(08.) outros critérios			(A→P) SOLICITAÇÃO informação existência de outros critérios					P	X				
(09.) outros critérios			(A→P) SOLICITAÇÃO existência de outros critérios					M	X				
(10.) outros critérios			(A→A) INDICAÇÃO existência de outros critérios					M	X				
(11.) outros critérios			(P→Als) INFORMAÇÃO continuidade atividade					P	X				

(fim da seqüência 08)

(G 7 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 09 - outra utilização das aspas)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social		ritmo acadêmico			
							gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
(00.) chamada aluno		(P→L) INDICAÇÃO permissão fala					X	P				
(01.) função aspas			(L→P) INFORMAÇÃO utilização aspas discurso interior					M	X			X
(02.) função aspas			(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA -IM conteúdo I 02					P		X		X
(03.) I 03			(L→P) INDICAÇÃO compreensão I 03					P		X		X
(04.) I 03			(Als→P) INDICAÇÃO compreensão I 03					P		X		X
(05.) função aspas			(P→Als) INFORMAÇÃO exemplo utilização aspas discurso interior + exemplo utilização balões em HQ					P		X		X
(06.) discurso direto		(A→P) SOLICITAÇÃO informação narrador = critério						P	X			X

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário						iniciação	reformulação		repetição		ritmo social
		heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	gestão grupo		lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
(07.) silêncio						(P→Als) INDICAÇÃO reprimenda	X	P				
(08.) organização respostas			(A→P) SOLICITAÇÃO informação condições apresentação respostas					P	X			
(09.) discurso direito			(A→P) SOLICITAÇÃO informação narrador = critério					P	X			X
(10.) (a) I 09	(b) silêncio		(P→A) AVALIAÇÃO NEGATIVA - INM pertinência I 09				X	P				
						(P→Als) INDICAÇÃO reprimenda	X	P				

(fim da sequência 09)

(G 8 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - seqüência 10 - frase anúncio do diálogo)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento		configuração objeto de ensino			
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico				
							gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
(00.) chamada aluno		(P→Sa) INDICAÇÃO permissão fala						P	X			
(01.) discurso direto		(Sa→P) INFORMAÇÃO início de parágrafo = indicação fala personagem						P		X	X	
(02.) (b) frase anúncio	(a) I 02		(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA - IM conteúdo I 02 (P→Als) INFORMAÇÃO utilização frase anúncio - diálogo + conversação					P P		X X		X X
(03.) terminologia						(A→P) INDICAÇÃO fixação (p) terminologia		P	X			X

(fim da seqüência 10)

(G 09 - PJ - 5S - aulas 1/ 2 - francês - sequência 11 - fim das atividades)

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social	ritmo acadêmico			abordagem gramatical	abordagem textual
(01.) número critérios			(A→P) INFORMAÇÃO número critérios				gestão grupo	lugares papéis	organização tarefa	desenvolvimento tarefa		
(02.) (b) número critérios	(a) 1 01		(P→Als) AVALIAÇÃO POSITIVA-IM conteúdo 1 01	(P→Als) INFORMAÇÃO cinco critérios = mínimo				P		X		
			(P→Als) INFORMAÇÃO presença não obrigatória frase anúncio + presença obrigatória outros critérios					P		X	X	
	(c) lição	(P→Als) INFORMAÇÃO título lição = diálogo						P	X			X
(03.) título					(Als→P) INDICAÇÃO fixação terminologia			P		X		X

temática		operações didático-discursivas					estruturação didática					
foco principal	foco secundário	iniciação	reformulação		repetição		configuração evento				configuração objeto de ensino	
			heterorretomada	auto-retomada	heterorretomada	auto-retomada	ritmo social		ritmo acadêmico		abordagem gramatical	abordagem textual
(04.)	(a) S 02 - I 16		(P→Als) INFORMAÇÃO verbalização terminologia identificada S 02 - I 16	(P→Als) INFORMAÇÃO conceito diálogo				P	X			
(b) diálogo	(c) discurso interior		(P→Als) REITERAÇÃO informação S 09 - I 03					P		X		X
	(d) frase anúncio		(P→Als) INFORMAÇÃO apresentação gráfica - frase anúncio					P		X	X	
	(e) número critérios		(P→Als) INDICAÇÃO função textual frase anúncio	(P→Als) DEMANDA informação ausência de outros critérios				P		X		X
(05.) número critérios				(Als→P) INDICAÇÃO ausência de outros critérios				P	X			

(fim da seqüência 11)

Resumo das tabelas de análise quantitativa (5S - PJ - aulas 1/ 2 - francês)

Nº de intervenções

número total = 106		
seqüências	professor	alunos
3→11	48	58
porcentagem	45,3 %	54,7 %

Nº de operações didático-discursivas

número total = 158		
seqüências	professor	alunos
3→11	98	60
porcentagem	62 %	38 %

Interlocutor de origem:

operações didático-discursivas do professor

seqüências	iniciação	reformulação		repetição	
		hetero	auto	hetero	auto
3→11	17	38	25	05	13
% prof.	17,3 %	38,7 %	25,5 %	5,2 %	13,3 %

operações didático-discursivas dos alunos

seqüências	iniciação	reformulação		repetição	
		hetero	auto	hetero	auto
3→11	14	40	01	05	00
% als	23,3 %	66,6 %	1,6 %	8,5 %	0 %

Direção das operações didático-discursivas

seqüências	P → A	P → Als	A → P	A → A	A → Als	Als → A	Als → P	Als → Als
3→11	26	72	44	05	01	02	08	01
% / locutores	26,5 %	73,5 %	73 %	8 %	1,5 %	3 %	13 %	1,5 %
% / total	17 %	45 %	28 %	3 %	0,5 %	1 %	5 %	0,5 %

Tipos de operações didático-discursivas do professor:

natureza informativa

	indicação	informação	reiteração
seqüências			
3→11	28	25	02
total geral = 55 (56 %)			

natureza incitadora

	demanda	redemanda
seqüências		
3→11	14	06
total geral = 20 (20,5 %)		

natureza apreciativa

	avaliação	positiva	negativa
seqüência			
3→11	18		05
total geral = 23 (23,5 %)			

Tipos de operações didático-discursivas dos alunos

natureza informativa

seqüências	indicação	informação
3→11	35	11
total geral = 46 (76 %)		

natureza incitadora

seqüências	solicitação
3→11	07
total geral = 07 (12,5 %)	

natureza apreciativa

seqüências	sugestão	avaliação
3→11	03	04
total geral = 07 (12 %)		

Efeitos de estruturação didática

seqüências	lugares & papéis *		gestão do grupo	organização da tarefa	desenvolvimento da tarefa	abordagem gramatical	abordagem textual
	P	M					
3→11	133	25	19	36	103	41	38
Total	158		19	139		79	
	84 %	16 %	12 %	88 %		50 %	

P = preservação / M = Mudança

R É S U M É

Cette thèse présente un modèle permettant l'analyse du cours de langue maternelle, le considérant comme un genre discursif typique du discours didactique. Il part d'une perspective transdisciplinaire, qui inclue la révision des contributions des travaux sur les différentes formes d'interaction orale, afin d'étudier l'articulation et la hiérarchie des unités constitutives d'un cours, ses particularités et ses fonctions. Parce que il prend en compte les complexes relations institutionnelles entre les approches scientifiques de l'objet des études du langage et la constitution de la discipline scolaire, ce modèle permet d'examiner comment ces contraintes se manifestent dans l'interaction en salle de classe, et propose des alternatives pour l'étude systématique de l'organisation d'un cours. L'objectif est de présenter des instruments d'analyse qui puissent contribuer, d'un point de vue théorique et méthodologique, avec l'investigation de ce genre discursif et de ses actualisations à travers différents événements d'interaction.

Mots-clés: Langue Portugaise – Étude et enseignement. Langues – Étude et enseignement.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia (org.). **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- ADAM, Jean-Michel. **Cadre théorique d'une typologie séquentielle**. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 07-18, 1991.
- ALTMAN, Maria Cristina F. S. **Trinta Anos de Lingüística Brasileira. Movimentos de Afirmação e Auto-Afirmação Profissional**. In: *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo: PUC, vol. 1, n. 2, p. 389-408, 1994.
- AROUX, Sylvian. **A hiperlíngua e a externalidade da referência**. Tradução Luís Francisco Dias. In: ORLANDI, Eni (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. p. 241-251.
- ASSIS, Juliana A., MATENCIO, Maria de Lourdes M., SILVA, Jane Q. **Explorando as representações do texto escrito (ou: de grão em grão nem sempre se enche o papo)**. In: *11º Congresso de leitura*, 1997. Campinas: UNICAMP. *ANAIS*, 1997. p. 215-216.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours**. In: *DRLAV*. Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Laud & Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. (Volochinov, original de 1929).
- . **Estética da criação verbal**. Tradução Michel Laud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992. (textos de arquivo, não revistos pelo autor: 1952-1953).
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARROS, Kazue Saito M. **A interação em sala de aula: relação entre ações tópicas e marcadores conversacionais**. In: *Boletim ABRALIN*, 15, p. 171-179, 1994.
- BASTOS, Lúcia K., MATTOS, Maria Augusta de. **A produção escrita e a gramática**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- BATISTA, Antônio A. G. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEACCO, Jean-Claude, MOIRAND, Sophie. **Autour des discours de transmission de connaissances**. In: *Langages*. Paris: Didier-Érudition, n. 117, p. 32-53, 1995.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática: opressão ? liberdade?**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução Maria da Glória Novak & Maria Luiza Neri. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional & EDUSP, 1991.(original de 1958).
- BORTONI, Stella M. **Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula**. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-160.
- BOUCHARD, Robert. **Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs**. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 29-61, 1991.
- BRANDÃO, Helena R. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BRITTO, Luiz P. L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français**. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 63-74, 1991.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1985.
- CAGLIARI, Luiz. **Da Importância da prosódia na Descrição de Fatos Gramaticais**. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do Português Falado II: níveis de análise lingüística*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 39-64.
- CAMACHO, Roberto G. **A variação lingüística**. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos I*. São Paulo: CENP, 1988. p. 29-41.
- CASTILHO, Ataliba T. **Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna**. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos I*. São Paulo: CENP, 1988. p. 53-59.
- . **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto. 1998.

- CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito da Lingüística Aplicada**. In: *Trabalhos em Lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 07, p. 05-12, 1986.
- , LOMBELLO, Leonor C. **As atividades de leitura e produção de textos e o livro didático**. Campinas: UNICAMP, 1987. *Mimeo*.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann Educational Books, 1988.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours**. In: *Connexions*. Paris: ARIP-EPI, n. 38, p. 07-30, 1982.
- CHOMSKY, Noam. **A gramática gerativa**. Tradução Álvaro Lorencini & Sandra Margarida Nittrini. In *Diálogos* (com Mitsou Ronat). São Paulo: Cultrix, 1977.
- CICUREL, Francine. **Parole sur parole: ou le métalangage dans la classe de langue**. Paris: Clé Internationale, 1985.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, Norman et alii. **Conscientização lingüística crítica**. Tradução Angela Bustos Kleiman & Marilda Couto Cavalcanti. Campinas: UNICAMP, 1990. *Mimeo*.
- CLEMENTE, Elvo (org.). **Lingüística Aplicada ao Ensino de Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- CORACINI, Maria José R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- . **Pergunta-Resposta na aula de leitura: um jogo de imagens**. In: CORACINI, Maria José R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 75-84.
- DABÈNE, Louise. **Pour une taxonomie des opérations metacommunicatives en classe de langue étrangère**. In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Erudition, n. 55, p. 39-46, 1984.
- , CICUREL, Francine et alii. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Crédif & Hatier, 1990.
- DABENE, Michel. **Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques**. In: *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: INRP & de Boeck, 1996.
- DECROSSE, Anne. **Um mito histórico, a língua materna**. Tradução Tânia Alkmin. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 19-29.

DELEUZE, Gilles. **Em que se pode reconhecer o estruturalismo?**. Tradução de Hilton F. Japiassú. In: *História da filosofia* 8. Rio De Janeiro: Zahar editores, 1982. p. 271-303.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo I**. Tradução Álvaro Cabral. Campinas: Editora da UNICAMP & Ensaio, 1993.

———. **História do Estruturalismo II**. Tradução Álvaro Cabral. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP & Ensaio, 1994.

DUCROT, Oswald. **Esboço para uma teoria polifônica da enunciação**. Tradução Eduardo Guimarães. In: *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ERICKSON, Frederick. **Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons**. In: Wilkinson, L. C. (org.). *Communicating in the classroom*. Nova Iorque: Academic Press, 1982. p. 153-181.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press, 1982.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1989.

FIAD, Raquel S. **As variedades lingüísticas e o ensino de Português**. In: *Revista Presença pedagógica*, v. 3, n. 13, p. 48-55, 1997.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem — Atividade Constitutiva**. In: *Almanaque — Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, n. 05, p. 05-27, 1977.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985.

———. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

———, SILVA, Lilian L. M. da, FIAD, Raquel S. **Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores**. In *Revista D.E.L.T.A.* São Paulo: PUC, v. 12, n. 02, p. 307-326, 1996.

GOFFMAN, Erwin. **Les rites d'interaction**. Tradução Alain Kihm. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974.

GUMPERZ, John & HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- JUBRAN, Clélia C. A. S. **Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica**. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do Português Falado III: as abordagens*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 61-74.
- , URBANO, Hudinilson et alii. **Organização Tópica da Conversação**. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do Português Falado II: níveis de análise linguística*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 357-447.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- . **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- , MOREIRA, Nadjia (orgs.). **Estudos em Alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística**. Juiz de Fora, Campinas: Editora da UFJF & Pontes, 1997.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales I**. Paris: Armand Colin, 1990.
- KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- . **Letramento e escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente**. Campinas: UNICAMP, 1990. *Projeto de pesquisa*.
- . **O ensino de línguas no Brasil**. In: PASCHOAL, Mara Sofia Z. de, CELANI, Maria Antonieta A. (orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação à linguística interdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992a. p. 25-36.
- . **Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions**. In: *Revista D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC, v. 08, n. 02, p. 187-203, 1992b.
- . **Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna**. In: *3º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, 1992. Campinas: UNICAMP, 1992c.
- . **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes & Editora da UNICAMP, 1992d.
- . **Por um enfoque interpretativo crítico dos marcadores da interação**. In: *Boletim ABRALIN*, 15, p. 180-186, 1994.
- . **Reading as Social Practice in Language Teacher Education Programs**. In: *XII ENPULI*, 1995. Rio de Janeiro: PUC. *ANAIS*, 1995, p. 339-348.
- . **A mediação em Linguística Aplicada**. In: *48ª Reunião Anual da SBPC*, 1996. São Paulo: PUC. *ANAIS*, v. I, 1996, p. 140-142.

-
- . **Análise e Produção de Textos.** In: PEREIRA, M. T. G. *Língua e Linguagem em Questão*. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- . **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação.** In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a. p. 173-203.
- . **A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional.** In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- KOCH, Ingedore V. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1984.
- . **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 1989.
- , TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1997.
- , JUBRAN, Clélia C. A. S. *et alii* (1996). **Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso oral Dialogado.** In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do Português Falado I: a ordem*. 3. ed. São Paulo, Campinas: FAPESP & Editora da UNICAMP, 1996. p. 145-181.
- KRISTEVA, Julia. **Du sujet en linguistique.** In: *Langages*. Paris: Larousse, p. 107-126, 1971.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em análise do discurso.** Tradução Freda Indursky. Campinas: Editora da UNICAMP & Pontes, 1989.
- . **Présentation.** In: MAINGUENEAU, Dominique (org.). *Langages: les analysis du discours en France*. Paris: Larousse, n. 117, p. 05-11, 1995.
- . **Les termes clés de l'analyse du discours.** Paris: Ed. Seuil, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1986.
- . **Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos.** Recife: UFPE, 1995. *Mimeo*.
- . **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual.** In: KOCH, Ingedore V. (org.). *Gramática do Português Falado VI: desenvolvimentos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996a. p. 95-129.
- . **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Recife: UFPE, 1996b. *Mimeo*.

-
- _____. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica.** In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 30, p. 39-79, 1997.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. (ex- ALMEIDA MEIRELLES). **Ensino de português: observação e análise com enfoque no professor recém-formado.** Campinas: UNICAMP, 1990. *Relatório final de pesquisa*.
- _____. **Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção X abordagem.** In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 18, p. 77-100, 1991.
- _____. **A formação contínua do professor de língua materna e seus reflexos na (re)configuração da práxis.** Campinas: UNICAMP, 1994a. *Dissertação de mestrado*.
- _____. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Autores Associados & Mercado de Letras, 1994b.
- _____. **Les leçons de français: des activités et ses interactions.** Grenoble: Université Stendhal, 1996a. *Mimeo*.
- _____. **Les interactions en situation didactique.** Grenoble: Université Stendhal, 1996b. *Texto-base da palestra apresentada no Troisième Séminaire Recherches du Centre IVEL do Laboratoire LIDILEM*.
- _____. **A organização das interações verbais e a especificidade da interação didática: alguns problemas de segmentação.** Campinas: UNICAMP, 1997. *Mimeo*.
- MOIRAND, Sophie. **Une linguistique de discours au service de l'histoire récente?** In: *Etudes de linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 78, p. 53-74, 1990.
- MORSEL, M. H. **Un exemple d'analyse des échanges langagiers en situation didactique: la grille de Sinclair et Coulthard.** In: *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble: Université Stendhal, p. 11-39, 1984.
- MOURA NEVES, Maria Helena. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução Eni Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- _____. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. (original de 1983).
- _____. **Análise Automática do Discurso (AAD-69).** Tradução Eni Orlandi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 61-161. (original de 1969).

-
- & FUCHS, Catherine. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas**. Tradução Pércles Cunha. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-252. (original de 1975).
- , LÉON, Jacqueline et alii. **Apresentação da análise automática do discurso**. Tradução Silvana Serrani & Suzi Lagazzi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 253-282. (original de 1982).
- . **Análise do discurso: três épocas (1983)**. Tradução Jonas Araújo Romualdo. In: GADET, Françoise & HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 311-318. (original de 1983).
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação na universidade**. Campinas: UNICAMP, 1980. Dissertação de mestrado.
- PERINI, Mário A. **Para uma Nova Gramática do Português**. São Paulo: Ática, 1993.
- . **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Ática, 1997.
- POCHE, Bernard. **A construção social da língua**. Tradução Tânia Alkimin. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 57-83.
- POSSENTI, Sirio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RAFAEL, Edmilson L. **Explicitação/implicação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 30, p. 17-30, 1997.
- RAMOS, Jânia. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RISSO, Mercedes S. SILVA, G. M. de O. et alii. **Marcadores Discursivos: traços definidores**. In: KOCH, Ingedore V. (org.). *Gramática do Português Falado VI: desenvolvimentos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 21-94.
- ROSA, Margaret. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1996.
- ROULET, Eddy. **Structures hiérarchiques et polyphoniques du discours**. In: ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J. et alii. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang, 1985. p. 09-84.

- . *Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive*. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 117-130, 1991a.
- . **Vers une approche modulaire de l'analyse du discours**. In: *Cahiers de Linguistique Française*. Genève: Université de Genève, n. 12, p.53-81, 1991b.
- . **Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Texto-base da palestra apresentada no **Simpósio Internacional de Análise do Discurso**.
- SACKS, H. SCHEGLOFF, E. E., JEFFERSON, G. **A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation**. In: *Language*, n. 50, p. 696-735, 1974.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Tradução Antônio Chelini et alii. São Paulo: Cultrix, 1974.(original de 1916).
- SCHILIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da Lingüística**. Tradução Fernando Tarallo et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- SERRANI-INFANTE, Silvana. **Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 16, p. 39-45, 1990.
- . **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso**. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SINCLAIR, J.M. & BRAZIL, D. **Teacher Talk**. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1985.
- TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.
- VAL, Maria da Graça C. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- . **A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, p. 69-84, 1997.
- VAN DIJK, Teun. **La ciencia del texto (un enfoque interdisciplinario)**. Barcelona: Paidós, 1983.
- . **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

VANDERVEKEN, Daniel. **La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation.** In: *Cahiers de Linguistique Française*. Genebra: Université de Genève, n. 13, p. 09-61, 1992.

VION, Robert. **La communication verbale: analyse des interactions.** Paris: Hachette Supérieur, 1992.

WHAL, François. **A estrutura, o sujeito, o traço.** In *Estruturalismo e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1968.

ZENONE, A. **Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles.** In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 44, p. 70-87, 1981.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA FILHO, José Carlos. **O ensino de português para estrangeiros nas universidades brasileiras**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos & LOMBELLO, Leonor (orgs.). *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.
- ARRIVE, Michel. **Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient. Freud, Saussure, Pichon, Lacan**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- AUSTIN, J. L. **Quand dire c'est faire**. Tradução G. LANE. Paris: Ed. du Seuil, 1970.
- BEACCO, Jean-Claude. **Types ou genres? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites**. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 19-28, 1991.
- BEVORT, A. e PRIGENT, A. **Les recherches comparatives internationales en éducation**. In: *Revue Internationale d'Éducation*. Sèvres, n. 01, p. 07-17, 1994.
- BOREL, Marie-Jeanne & WÜLSER- PÉQUEGNAT, Catherine. **Raisonner sur l'espace**. In: *Degrés*. Paris, n. 35-36, p. 01-18, 1983.
- BRASSART, D.G. **Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement)?** In: *Perspectives didactiques en français. Actes du Colloque de Cerisy: Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz: Université de Metz, p. 75-99, 1990.
- et alii. **Former des maîtres en français: éléments pour une didactique de la didactique du français**. In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 87, p. 11-23, 1992.
- CASTILHO, Ataliba T. **A reforma dos cursos de Letras**. In: *ALFA*. Marília: FFCL, n. 03, p. 05-38, 1963.
- . **Problemas de descrição da língua falada**. In: *Revista D.E.L.T.A.* São Paulo: PUC, V. 10, N. 01, p. 47-71, 1994.
- CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz P. **Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 17, p. 133-144, 1991.

- CELANI, Maria Antonieta A. **Afinal, o que é a Lingüística Aplicada?** In: PASCHOAL, Mara S. Z. & CELANI, Maria Antonieta A. (orgs.). *Lingüística Aplicada: da aplicação à lingüística interdisciplinar*. São Paulo: PUC, 1992. p. 15-23.
- CHAREAUDEAU, Patrick. **Rôles sociaux et rôles langagiers**. In: MACHADO, Ida (org.). *Análise do discurso: sedução persuasão*. Belo Horizonte: UFMG, p. 03-23, 1993.
- CHISS, Jean-Louis. **Théories du langage et pédagogies de la langue et des discours - Aspects historiques et épistémologiques de la constitution d'une didactique du français**. Paris: Université Paris VIII, 1990. *Tese de doutorado*.
- . **Sciences du langage et problématiques de la transmission des savoirs sur la langue et les discours**. Paris: Université Paris VIII, 1993. *Habilitation à diriger des recherches*.
- CICUREL, Francine. **Didactique des langues et linguistique: propos sur une circularité**. In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 72, p. 15-23, 1988.
- COSTE, Daniel et alii (eds.). **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. Paris: Crédif & Hatier-Didier, 1994.
- . **Leitura e competência comunicativa**. In: GALVES, Charlotte et alii (orgs.). *O texto: leitura & escrita*. 2. ed. rev. *O texto: Leitura & Escrita*. Campinas: Pontes, 1997. p. 11-30.
- DABÈNE, Michel. **L'enseignement universitaire de la linguistique dans les Écoles Normales: aspects institutionnels et méthodologiques**. In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier, p. 53-61, 1978.
- (org.). **Recherches en didactique du français**. Grenoble: Université Stendhal, 1981.
- . **L'adulte e l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles, Paris: De Boeck-Université & Éditions Universitaires, 1987.
- . **Relations entre problématiques linguistiques et didactiques. Quelques remarques**. In: *Repères*. Paris: INRP, 78, p. 93-95, 1989.
- . **Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants**. In: *Repères*. Paris: INRP, n. 01 (nouvelle série), p. 07-18, 1990.
- . **Quelques étapes dans la construction des modèles de la didactique du français: Repères et perspectives**. In: CHISS, Jean-Louis et alii. *La didactique du français, état d'une discipline*. Paris: Nathan, 1995.

- EDMONDSON, Willis. **Spoken discourse: a model for analysis**. Londres & New York: Longman, 1981.
- EILICH, Konrad. **Análise da atividade verbal**. Tradução Carmen Zink Bolognini. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, n. 21, p. 79-93, 1993.
- FÁVERO, Leonor L., ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O., AQUINO, Zilda G. **Estratégias de construção do texto falado: a correção**. In: KATO, Mary (org.). *Gramática do Português Falado V: convergências*. São Paulo, Campinas: FAPESP & editora da UNICAMP, 1996. p. 355-366.
- FEHR, J. **La vie sémiologique de la langue: esquisse d'une lecture de notes manuscrites de Saussure**. In: *Langages*. Paris: Larousse, 107, p. 73-83, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969.
- FRANZONI, Patricia H. **Nos bastidores da comunicação autêntica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- FUCHS, Catherine & Le GOFFIC, Pierre. **Les linguistiques contemporaines: repères théoriques**. Paris: Hachette, 1985.
- HAMMERSLEY, Martyn. **What's wrong with ethnography? Methodological explorations**. Londres, Nova Iorque: Routledge, 1992.
- HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução Maria Fausta P. Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- HILGERT, José G. **Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual**. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do Português Falado III: as abordagens*. São Paulo, Campinas: FAPESP & Editora da UNICAMP, 1993. p. 99-115.
- KOCH, Ingedore V. & SILVA, Maria Cecília P. S. **Atividades de composição do texto falado: a elocução formal**. In: CASTILHO, Ataliba & BASÍLIO, Margarida (orgs.). *Gramática do Português Falado IV: estudos descritivos*. São Paulo, Campinas: FAPESP & Editora da UNICAMP, 1996. p. 379-410.
- LACAN, Jacques. **O real, o simbólico e o imaginário**, 1958. Discurso pronunciado na *Société Française de Psicanálise*.
- . **Du sujet enfin en question**. In: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- . **La métaphore du sujet**. In: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- de LA TAILLE, Yves, de OLIVEIRA, Marta K., DANTAS, Heloisa. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

- MATENCIO, Maria de Lourdes M. **As aulas de língua materna: interações em construção.** In: *Revista SCRIPTA* (a sair). Belo Horizonte: PUC, 1998.
- MOIRAND, Sophie. **Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique?** In: COSTE, Daniel et alii *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Crédif & Hatier-Didier, 1994.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PETITJEAN, A. **Pour une didactique de la littérature.** In: *Perspectives didactiques en français, Actes du Colloque de Cerisy: Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. Metz: Université de Metz, p. 101-127, 1990.
- PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais.** São Paulo: USP, 1993.
- POSSENTI, Sírio. **Para um novo perfil do professor de português.** In: *GEL. ANAIS*, p. 302-309, 1986.
- REHBEIN, J. **Remarks on the empirical analysis of action and speech.** In: *Journal of Pragmatics*. North-Holland: Elsevier Science Publishers, n. 08, p. 49-63, 1984.
- ROULET, E. **Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation.** In: *Études de Linguistique Appliquée*. Paris: Didier Érudition, n. 44, p. 07-39, 1981.
- SEARLE, John R. **O mistério da consciência.** Tradução André Yuji P. Uema & Vladimir Safatle. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- SILVA, Jane Q. **Tipologias textuais e a produção de textos na escola.** Belo Horizonte: UFMG, 1995. *Dissertação de mestrado*.
- SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina escolar.** Belo Horizonte: UFMG, 1997. *Mimeo*.
- SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. & KOCH, Ingedore V. **Estratégias de desaceleração do texto falado.** In: KATO, Mary (org.). *Gramática do Português Falado V: convergências*. São Paulo, Campinas: FAPESP & Editora da UNICAMP, 1996. p. 327-338.
- VANDERVEKEN, Daniel. **O que é uma força ilocucional?** Tradução João W. Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, N. 09, p. 173-194, 1985.
- VYGOTISKY, Lev S. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (originais da década de 30).
- . **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1991. (original de 1934).