

**GÊNEROS DO DISCURSO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LE: A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO POR MEIO DO DISCURSO
INTERNAMENTE PERSUASIVO**

**Discourse Genres in the Teaching-learning Process of English as a Foreign
Language: Knowledge Construction through Persuasive Discourse**

Paula Tatianne Carréra SZUNDY (LAEL – PUC/SP)

Abstract

Based on the Bakhtinian concepts of discourse genres, dialogism, authoritative discourse, persuasive discourse, and polyphony, the present paper aims at discussing the construction of knowledge during a teacher-students interaction that took place in a class given by the teacher-researcher in a post-graduate course in English. This course is held at a university in Taubaté, São Paulo. In order to understand the construction of knowledge in this interaction, our analysis will be developed with three focuses: the discourse genres present in the interaction, what characterizes the teacher's and students' utterances in their dialogue, and the voices that can be observed in the teacher's discourse.

Keywords: *discourse genres; persuasive discourse; interaction; construction of knowledge.*

Resumo

Com base nas concepções bakhtinianas de gêneros do discurso, dialogismo, discurso autoritário, discurso internamente persuasivo e polifonia, o presente artigo propõe-se a discutir o processo de construção do conhecimento em uma interação professora-alunos decorrente de uma aula ministrada pela professora-pesquisadora em um curso de pós-graduação em língua inglesa em uma universidade na cidade de Taubaté, São Paulo. A fim de compreender o processo de construção do conhecimento nessa interação, concentraremos a análise em três focos: os gêneros do discurso que circulam na interação, a forma pela qual os

enunciados da professora-pesquisadora e dos alunos se configuram no diálogo e as vozes presentes no discurso da professora.

Palavras-chave: *gêneros do discurso; discurso persuasivo; interação; construção do conhecimento.*

1. Introdução

À luz da teoria da enunciação bakhtiniana, este artigo propõe-se a analisar a interação professora-alunos decorrente da correção de três atividades referentes a um texto lido na língua estrangeira, enfocando a forma pela qual o diálogo professora-alunos contribuiu para a co-construção do conhecimento. Buscaremos, com essa finalidade, responder às seguintes perguntas:

1. Que gêneros circulam na interação? De que forma esses gêneros contribuíram para a construção do conhecimento?
2. Como os discursos da professora e dos alunos se configuram no diálogo?
3. Que vozes dialogam com os enunciados da professora na sua interação com os alunos? O que tais vozes revelam sobre suas concepções em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE?

Buscando abranger os aspectos englobados nessas três perguntas, o texto está dividido em três partes principais. Na primeira, discutiremos o arcabouço teórico que fundamenta o presente trabalho; na segunda, especificaremos mais detalhadamente o contexto de pesquisa e, finalmente, passaremos à discussão dos dados decorrentes da interação professora-alunos.

2. Fundamentação teórica

A nossa percepção em relação ao processo de construção do conhecimento na sala de aula está ancorada na visão sócio-histórica do

processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento proposta por Vygotsky. Para Vygotsky (1930, 1934), desenvolvimento e aprendizagem constituem-se em processos interdependentes, pois o desenvolvimento pressupõe a aprendizagem e esta, por sua vez, resulta em desenvolvimento. A observação de que o outro, o par mais experiente, exerce um papel fundamental nesses processos levou Vygotsky a propor que a aprendizagem ocorre primeiramente em um nível interpessoal, isto é, na relação com o outro no meio social, e posteriormente, no nível intrapessoal.

Na sala de aula, a interação com os pares mais experientes permite que os alunos realizem tarefas que se encontram além do seu nível de desenvolvimento, fazendo com que a aprendizagem antecipe-se ao desenvolvimento. Isso, segundo Vygotsky (1930), deve-se ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através da criação de ZPDs (zonas proximais de desenvolvimento).

Por exercer um papel mediador na relação com o outro, a linguagem representa uma condição essencial para o desenvolvimento e aprendizagem. Bernstein (1993) define a linguagem na teoria vygotskiana como “um sistema de significados, uma retransmissão para o social, uma condição primordial para a formação da consciência e para os níveis e variedade de sua função” (Bernstein, 1993:11). O conceito de ZPD sustenta a ênfase dada por Vygotsky às relações sociais como propulsoras do desenvolvimento e da aprendizagem. Considerando-se que é no discurso e através do discurso que são criadas ZPDs na sala de aula, acreditamos ser fundamental analisar as características desse discurso para compreender a construção do conhecimento em uma situação de ensino-aprendizagem específica. Fomos buscar na teoria da enunciação bakhtiniana pressupostos teóricos que nos permitam compreender o discurso na sala de aula e que dialoguem em diversos pontos com a concepção de ensino-aprendizagem vygotskiana.

Como aponta Freitas (1997), as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, embora desenvolvidas com objetivos diferentes¹, dialogam em diversos

¹ Enquanto a preocupação de Vygotsky está em desenvolver uma psicologia historicamente fundamentada, Bakhtin preocupa-se com a construção de uma filosofia histórica e social da linguagem. (Freitas, 1997).

aspectos. Ambas as teorias construíram suas concepções a partir de uma visão totalizante da realidade, compreendendo o ser humano enquanto um conjunto de relações sociais. Tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, a consciência é engendrada pelas relações que as pessoas estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem. Nas duas teorias, portanto, a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental, pois “sem ele (o outro) o homem (sic) não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (Freitas, 1997: 320).

Por estarmos constantemente internalizando e re-vozeando os enunciados dos outros, a linguagem apresenta, segundo Bakhtin (1953/1979), um caráter polifônico e dialógico. Nesse sentido, todo enunciado pressupõe uma atitude responsiva do(s) outro(s) a quem ele se dirige. Em face da atitude responsiva ativa do outro perante o enunciador, o enunciado pressupõe sempre, conforme Volochinov/Bakhtin (1926), uma apreciação valorativa. Tal apreciação baseia-se em avaliações que fazemos na vida, com base em critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos ou outros, de enunciados concretos e envolvem elementos extra-verbais, sem o conhecimento dos quais se torna impossível compreender o discurso.

É a alternância dos sujeitos falantes que traça a fronteira entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e existência humana, adotando características e formas diversas, dependentes das atribuições lingüísticas e das condições e situações variadas de comunicação. Embora essa alternância seja observada de forma mais evidente no diálogo, todo enunciado pressupõe um caráter responsivo, ou seja, um enunciador. Nossos enunciados estão repletos da fala dos outros, isto é, de outros enunciados que são assimilados ou empregados de forma consciente ou não-consciente. Por estarmos inseridos no meio social e participarmos das mais diversas atividades nesse meio, nossos enunciados não são propriamente nossos, visto que “o objeto de discurso do locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de

diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vistas, visões de mundo, tendências” (Bakhtin, 1953/1979: 319).

Como coloca Brait (1997), o dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, na medida em que diz respeito “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (Brait, 1997:98), assim como elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, processos discursivos pelos quais os sujeitos também são instaurados.

Devido à estreita relação de dependência entre a enunciação e a situação social extra-verbal na qual os enunciados são produzidos, cada esfera social elabora suas formas relativamente estáveis e historicamente cristalizadas de enunciados: os *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1953/1979). Por ser muito variada a atividade humana, é imensa a heterogeneidade dos gêneros do discurso, que se originam, evoluem e se transformam conforme a evolução e transformação da atividade na esfera social na qual estão inseridos. Devido a essa diversidade dos gêneros, que comportam desde a réplica cotidiana até o romance, pode parecer impossível, como indica Bakhtin, encontrar um terreno comum para o seu estudo. Em vez de lançar mão de uma classificação exaustiva dos gêneros do discurso, Bakhtin preocupa-se em diferenciar *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Os *gêneros primários* estão geralmente enraizados na vida cotidiana, resultam de interações verbais espontâneas e mantêm uma relação implicada com o contexto material de produção. Os *gêneros secundários*, por sua vez, aparecem em situações de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais evoluídas, principalmente, mas não necessariamente, na modalidade escrita da linguagem. Como aponta Bakhtin, os gêneros secundários surgiram da transmutação dos gêneros primários, que perdem a relação implicada com o contexto material, quando se tornam componentes dos gêneros secundários. Uma conversa cotidiana, por exemplo, transcrita em um romance, constitui um gênero secundário, pois só podemos atribuir-lhe sentido no contexto específico daquela obra.

A relação de implicação ou autonomia que o gênero estabelece com o contexto material de produção pode ser relacionada com a concepção de *ancoragem enunciativa* proposta por Schneuwly (1988). O autor define ancoragem enunciativa como a relação instaurada pelo enunciador com a situação material de produção do seu texto ou discurso, tendo em mente a sua relação com o(s) destinatário(s) a quem o seu discurso se dirige, o lugar social dos enunciadores e a finalidade da atividade de linguagem em questão. No *eixo da situação*, a ancoragem pode ser *implicada* ou *autônoma*, e, no *eixo da referencialidade*, pode ser *conjunta* ou *disjunta*. Como acontece com os gêneros primários, na relação de implicatura, o discurso mantém uma relação constante e explícita com a situação material de produção. Já na relação de autonomia, à semelhança do que ocorre nos gêneros secundários, o discurso perde a relação implicada com a situação material de produção, a qual deixa de ser referenciada de maneira imediata e explícita no discurso. No que diz respeito à referencialidade, a relação de conjunção é aquela em que não há ruptura entre o mundo dito e o mundo da situação, ou seja, utiliza-se o discurso para falar do mundo no qual se age. Na relação de disjunção, por sua vez, os temas são apresentados como pertencentes a um outro mundo, discursa-se sobre um outro mundo que não o atual.

Por estarem estreitamente vinculados à esfera social de produção, os gêneros possuem características estáveis que lhes permitem tornarem-se instrumentos de ensino-aprendizagem. É nessa perspectiva que Schneuwly (1994) propõe a idéia de gênero como *mega-instrumento* para agir em situações de linguagem. No trabalho escolar, portanto, o domínio dos gêneros desencadeia a mestria das diversas situações de comunicação presentes no mundo social.

Para que o aprendiz seja capaz de produzir um gênero em determinadas situações de interação, as estratégias de ensino devem levar ao desenvolvimento de aptidões específicas: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)” (Schneuwly & Dolz, 1996:7 e 8).

Buscando uma aplicação didática da concepção bakhtiniana de gênero do discurso que leve ao desenvolvimento das capacidades acima relacionadas, Schneuwly & Dolz (1996) propõem um currículo flexível para o ensino de francês como língua materna, delineado a partir de cinco *agrupamentos de gêneros*, agrupados com base na capacidade de linguagem dominante: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Esse currículo prevê um enfoque em espiral para o processo de ensino-aprendizagem, sugerindo que gêneros pertencentes aos cinco agrupamentos sejam trabalhados em todas as séries do ensino fundamental com objetivos semelhantes, mas em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade.

À semelhança da proposta de Dolz e Schneuwly para o ensino de francês como LM, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental também sugerem diretrizes para a elaboração de currículos com base em uma reflexão didática sobre a concepção bakhtiniana de gênero do discurso. No entanto, conforme aponta Rojo (2001), diferentemente do agrupamento baseado em capacidades de linguagem realizado pelos pesquisadores de Genebra, nos PCNs os gêneros estão agrupados em função de sua circulação social (gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica), “levando-se em conta os usos sociais mais frequentes (leitura/escuta; produção de textos orais e escritos) dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados” (Rojo, 2001:35).

Diante do que já foi exposto em relação aos dois tipos de agrupamento, é possível concluir que tanto um quanto o outro se fundamentam em uma perspectiva sócio-histórica do processo de ensino-aprendizagem e da linguagem, estabelecendo, dessa forma, um diálogo constante entre as concepções vygotskianas e bakhtinianas no que diz respeito ao papel desempenhado pelo outro na co-construção do conhecimento. Conforme Rojo (2001) chama a atenção, os dois agrupamentos traçam perspectivas relevantes para o ensino-aprendizagem de língua materna, podendo, inclusive, serem combinados na elaboração de um plano de curso baseado em gêneros do discurso.

Enquanto pesquisadores de Genebra, como Schneuwly e Dolz (1996) e Dolz & Schneuwly (1997), e aqueles envolvidos na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental preocupam-se em desenvolver propostas didáticas para o ensino de língua materna baseados na concepção bakhtiniana de gênero do discurso, um grupo de pesquisadores brasileiros coordenados por Rojo busca discutir de que forma o conhecimento é construído nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental a partir de um tratamento enunciativo, também de cunho bakhtiniano, dos dados decorrentes da interação em sala de aula. A análise realizada por esses pesquisadores desloca o foco normalmente projetado em uma perspectiva de ensino-aprendizagem para uma perspectiva do discurso.

Rojo (2000) sublinha o fato de que, na interação em sala de aula, circulam gêneros do discurso diferenciados: “regras, combinados, explicações, exposições e instruções, por um lado, por outro, variados gêneros secundários do discurso, que circulam fora da escola, transpostos à situação didática de sala de aula” (Rojo, 2000:1). Tomada, pois, a definição bakhtiniana de gênero primário e secundário, a interação em sala de aula constitui-se de gêneros difíceis de situar, visto que, apesar de se dar normalmente sob a forma de diálogo, característico das interações cotidianas e face a face, é freqüentemente entremeada por longos trechos monologizados e mediada por textos escritos diversos, aspectos característicos dos gêneros secundários.

Para analisar a maneira pela qual o professor conduz a interação, ou seja, o papel desempenhado pelo discurso do professor no processo de construção do conhecimento, Rojo (2000) recorre às concepções bakhtinianas de discurso *autoritário* e *internamente persuasivo*.

Segundo Bakhtin (1975), a palavra autoritária tem suas raízes no passado hierárquico, estando relacionada à palavra do pai. É característica do discurso religioso, político, moral, do pai, dos adultos, dos professores. A palavra autoritária tem um sentido acabado, exigindo do outro reconhecimento e assimilação, impondo-se a ele independentemente do seu grau de persuasão interior. Já a palavra internamente persuasiva

é caracterizada por seu sentido inacabado, despertando no outro o pensamento crítico, a palavra autônoma e criativa.

Acreditamos que, à semelhança do que ocorre no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, uma proposta de trabalho ancorada na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso pode levar à co-construção significativa e efetiva do conhecimento na língua estrangeira, posto que, ao ser defrontado e levado a refletir sobre as características de gêneros orais e escritos diversos na LE, o aluno provavelmente desenvolverá uma postura crítica em relação ao funcionamento da linguagem nas diversas esferas de circulação social da língua em constituição.

É na análise de dados de interação em sala de aula decorrentes de um módulo de pós-graduação em língua inglesa desenhado com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso que nos propomos a aplicar alguns dos pressupostos teóricos já discutidos.

3. Contexto de pesquisa

Os dados que compõem o presente trabalho foram coletados em um módulo de um curso de pós-graduação em Língua Inglesa ministrado pela professora-pesquisadora em uma universidade da cidade de Taubaté, São Paulo. Esse módulo, intitulado *Introdução à gramática através de gêneros textuais*, propunha-se a trabalhar o ensino da gramática da língua inglesa a partir de gêneros textuais diversos, buscando aprimorar o desenvolvimento lingüístico dos alunos e conscientizá-los em relação à relevância da abordagem proposta.

Participaram da coleta a professora-pesquisadora e dezesseis alunos. Todos os alunos são professores de língua inglesa e atuam em contextos diversos: escolas públicas e particulares, cursos de idiomas e faculdades. A professora-pesquisadora, por sua vez, tem experiência como professora e coordenadora pedagógica em curso de línguas e como professora de língua inglesa e literatura no ensino superior. Está, nesta ocasião, cursando o terceiro ano do seu doutorado em um programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada.

A interação entre a professora-pesquisadora e os alunos, gravada em áudio e transcrita para análise, é decorrente da correção de três exercícios referentes a uma notícia sobre o ataque terrorista ocorrido em Nova Iorque e Washington no dia 11 de setembro. A notícia foi retirada da Internet e a atividade, composta de cinco exercícios, elaborada pela professora-pesquisadora. Os exercícios foram realizados em pequenos grupos e os dois exercícios que não constam na gravação haviam sido discutidos na aula anterior.

Para realizar a análise, pretendemos, conforme já especificado, aplicar os pressupostos bakhtinianos de dialogismo, gêneros do discurso, discurso autoritário e internamente persuasivo e polifonia, assim como a concepção de ancoragem enunciativa proposta por Schneuwly (1988). Dividiremos a análise em três partes, cada uma das quais visando a responder a uma das perguntas mencionadas na introdução deste artigo.

4. Discussão dos dados

4.1. Os gêneros do discurso

Nota-se que na interação entre a professora-pesquisadora e os alunos circulam, principalmente, gêneros secundários, apesar de essa apresentar-se em forma de diálogo, forma característica das situações cotidianas e das interações face a face, e, portanto, pertencentes, em geral, aos gêneros primários.

Conforme ilustram os exemplos no quadro abaixo, os enunciados da professora-pesquisadora compõem-se principalmente de explicações, definições, instruções e questionários orais, gêneros bastante característicos da interação em sala de aula e, no caso específico dos questionários orais, das aulas dialogadas.

GÊNEROS QUE CIRCULAM NO ENUNCIADO DA PROFESSORA	
Explicações	
De conceitos e/ou concepções	P: <i>His feelings translate, ok? Of course when he chooses words like calamity, deadly, devastating, despicable... he's talking about his feelings, but he's also translating the feeling of a whole nation of the whole world, what shows that we as human beings we are part of history, we are inserted in a context and when we say something we always bring to our discourse what other people said, what other people feel.</i>
De possíveis aplicações dos conceitos discutidos na prática em sala de aula.	P: (...) <i>'Cause if you show, as you have seen it in a text, it become much clearer for students, instead of just teaching the passive or active. Of course we have to adapt the discussion to the level, the age of our students, but students can have this perception if you show them. They are not as advanced as you to be able to find it alone, but you can show them why either one or another were used.</i>
Do que o exercício está pedindo	P: (...) <i>Then we ask here to which extent the nouns, the adjectives and verbs chosen by the author portray his opinion of what happened in New York and Washington, illustrate your answer with excerpts from the text. So, what kind of lexical choice he uses to portray his opinion? What did you answer about that?</i>
Definições	
De pressupostos teóricos já discutidos em textos lidos anteriormente.	P: (...) <i>We have seen that, according to Bakhtin, our discourse is not only ours, it's surrounded by the discourse of other people, so we always translate that in our lexical choice too. And also another strategy he uses in the article is what we call, é... cited discourse. He brings to the text the discourse of other people, what other people said. He uses that all the time, during the whole article and he cites discourse of different people.</i>
Instruções	
Sobre qual exercício está sendo corrigido e o que é para ser feito.	P: <i>We are correcting number 3, ok? Exercise 3. P: (...) And now we are going to the 5th exercise...</i>

Questionários Oraís	
<ul style="list-style-type: none"> Sobre a resposta do aluno e/ou a do seu grupo. 	<p>P: (...) ... <i>What did your... what did your group answer here in exercise 3?</i></p> <p>P: (...) <i>why does he use quotation mark to cite exactly the discourse instead of reported speech?</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> Sobre a opinião do aluno. 	<p>P: (...) <i>Do you think, as readers, do you think that cited discourse causes these effects you mentioned? Which effects did they cause on the text and which effects did these discourses cause on you as a reader when you read it?</i></p> <p>P: (...) <i>So, did you find the article difficult? P: Not so bad. What do you mean? You had some problems with it?</i></p>

Quadro 1: gêneros que circulam no enunciado da professora

Embora a aula seja dialogada, nota-se a presença de longos trechos monologizados no diálogo entre professora e alunos. Esses trechos são marcantes, principalmente, nos enunciados da professora que visam a dar explicações sobre conteúdos diversos, definir ou retomar conceitos teóricos já discutidos anteriormente.

Como podemos observar no quadro acima, o discurso da professora ao explicar, definir ou retomar conteúdos ou conceitos possui características que o remetem mais aos gêneros secundários do que aos gêneros primários. Além da sua forma monologizada, o discurso da professora, nessas situações, mantém uma relação marcadamente autônoma em relação à situação de produção. É prioritariamente o discurso científico que ecoa nos seus enunciados, pois sua preocupação não está simplesmente voltada para a correção dos exercícios, mas para a construção de um arcabouço teórico relacionado à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso e para a relevância dessa teoria na prática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

A construção desses conceitos, no entanto, acontece principalmente por meio do uso da dêixis de pessoa, em especial a 1ª pessoa do plural *we* e a 2ª pessoa em inglês *you*, fazendo com que uma

ancoragem implicada em relação à situação de produção seja estabelecida conjuntamente com a ancoragem autônoma que caracteriza os conceitos científicos ecoados no discurso da professora. Esse fato sugere que a professora-pesquisadora tem dois interlocutores: os alunos e os discursos teóricos que fazem parte da sua formação acadêmica.

P: (...) *we have news and we also have special reports, this kind of thing, we can find articles about sharks, whales*

P: (...) *'Cause if you show, as you have seen it in a text, it become much clearer for students, instead of just teaching the passive or active.*

Somente ao privilegiar o uso da 3ª pessoa: *he, his* para mencionar algo em relação ao autor do texto ou *it* para estabelecer impessoalidade ou para se referir a elementos já mencionados no discurso, a ancoragem em relação à situação de produção torna-se totalmente autônoma, visto que, nesse momento, o discurso da professora passa a se remeter plenamente a um outro mundo, o mundo do texto, não implicado com o *aqui* e o *agora* da situação material na qual a interação acontece.

P: *His feelings translate, ok? Of course when he chooses words like calamity, deadly, devastating, despicable... he's talking about his feelings, but he's also translating the feeling of a whole nation of the whole world*

P: *It's different reading about the fact, for example, a terrorist attack happened in New York and Washington on September 11th at, a number of people were killed. So this is only the news, only the facts (...)*

Se, por um lado, os enunciados exemplificados acima ilustram situações de comunicação mais complexas, na medida em que decorrem de um gênero secundário escrito: uma notícia, e dialogam com teorias relacionadas à linguagem (Bakhtin, Dolz & Schneuwly, etc.), por outro, possuem características, como a dêixis de pessoa (*we, you*), que revelam uma relação implicada com a situação material de produção, característica do diálogo cotidiano e, portanto, dos gêneros primários.

Isso reitera a observação de Rojo (2000) de que “a interação de sala de aula constitui gêneros difíceis de situar. Se ela, por um lado, dá-se à maneira do diálogo e mais ligada às situações de interação face a face – características, segundo Bakhtin (1953, 1979), dos gêneros primários –. Por outro lado, ela já se desenrola em esferas públicas (ou relativamente públicas) de interação social, que tendem às formas dialogais regradas. Também, muitas vezes, é mediada ou media a escrita e apresenta largos trechos cuja forma composicional é monologizada – características atribuídas por Bakhtin aos gêneros secundários” (Rojo, 2000: 4).

Somando-se às explicações e definições, podemos observar que, no discurso da professora, circulam ainda instruções e questionários, gêneros característicos da interação face a face e, mais especificamente, da interação em sala de aula. Ao contrário do que ocorre nas explicações e definições, ao instruir (prescrever) ou questionar os alunos, os enunciados da professora tornam-se mais curtos, assemelhando-se, portanto, à forma composicional do diálogo cotidiano.

Como em geral ocorre com os gêneros da ordem do prescrever nas interações face a face, as instruções da professora sobre qual exercício está sendo corrigido, ou sobre o que é para ser feito em determinado exercício, apresentam uma ancoragem implicada com a situação material de produção, retratada novamente através da dêixis de pessoa *we*, *I* e *you*, dos verbos na 1ª pessoa, do dêitico *now* e da referência ao exercício ou ao tópico gramatical em questão.

P: *We are correcting number 3, ok? Exercise 3*

P: (...) *And now we are going to the 5th exercise...*

P: (...) *I'd like you to read some examples of passive and active voice and afterwards we can contrast.*

P: *Ok, let's go to the active voice now, examples of active voice.*

O questionário oral, por sua vez, conduz a correção dos exercícios, exercendo um papel fundamental no diálogo entre professora e alunos e, portando, na sócio-construção do conhecimento. As perguntas da professora ora questionam os alunos em relação à resposta dada pelo grupo a determinado exercício e ora os instigam a dar sua opinião sobre essa resposta ou sobre o exercício em si.

4.2. A construção do conhecimento através do discurso internamente persuasivo

Mehan (1979) e Smolka (1990) apontam, com base em estudos realizados sobre interação em sala de aula, a estrutura IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação) como a organização discursiva predominante nas trocas de turnos entre professor e alunos. A estrutura IRA envolve uma pergunta do professor, para a qual ele já tem a resposta e uma resposta do aluno seguida pela avaliação do professor. Nesse padrão interacional, a interação é marcada por seu caráter assimétrico, sendo o professor aquele que detém o poder. Como as respostas dos alunos só são acatadas caso coincidam com as expectativas do professor, a construção do conhecimento ocorre de forma autoritária, impossibilitando, na maioria das vezes, que o diálogo professor-alunos leve, por meio do discurso internamente persuasivo, à reflexão e ao posicionamento crítico em relação ao conhecimento que está sendo construído na interação.

Nos recortes que analisaremos a seguir, o padrão IRA não se faz presente. Observa-se, ao contrário, uma tentativa constante da professora-pesquisadora de promover a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo, fazendo com que os alunos se posicionem criticamente em relação às características lingüísticas do gênero em foco.

- 4 **P:** *We are correcting number 3, ok? Exercise 3.*
- 5 **Al₁:** *I forgot my exercise at home.*
- 6 **P:** *You could check with Gui... What did your... what did your group answer here in exercise 3?*
- 7 **Al₂:** *In the most devastating terrorist ... é... he's shocked.*
- 8 **P:** *He's shocked, so his lexical choices express how shocked he is. The most devastating terrorist attack, what else?*
- 9 **Al₃:** *The deadly calamity.*
- 10 **P:** *The deadly calamity.*
- 11 **Al₄:** *Devastating.*
- 12 **P:** *Devastating (corrigindo a pronúncia)*
- 13 **Al₄:** *Devastating (repetindo a palavra com a pronúncia correta)*

- 14 **P:** *So, he uses deadly, devastating, calamity, é..., what else?*
 15 **Al₁:** *Tenho que assinar... Can I sign my name?*
 16 **P:** *Of course.*
 17 **Al₅:** *Evil, despicable terror acts, the deadly calamity*
 18 **P:** *É...*
 19 **Al₅:** *Despicable terror acts...*
 20 **P:** *Terror acts. You have despicable (corrigindo a pronúncia), ok?*
 21 **Al₅:** *Despicable. (repetindo a palavra com a pronúncia correta)*
 22 **P:** *By evil, despicable terror acts. So, he's shocked. But does he, through... through the choice of words he makes, does he express only his feelings?*
 23 **Al₄:** *Yes, I think.*
 24 **P:** *Do you think he expresses only his feelings?*
 25 **Al₂:** *No, the feeling of the country... of the world.*
 26 **P:** *Probably he's expressing not only his feelings but the feelings of a whole country...*
 27 **Al₄:** *Yes, the whole country.*
 28 **P:** *Or, we could say the whole world, what everybody...*
 29 **Al₄:** *Not his feelings.*
 30 **P:** *Also what he's feeling. His feelings translate, ok? ...*

Os alunos procuraram no texto escolhas lexicais que indicassem a opinião, os sentimentos do autor em relação ao ataque ocorrido em Nova Iorque e Washington. Ao corrigir a tarefa, **P** dá voz aos alunos, valorizando suas contribuições, fazendo com que os seus enunciados resultem na construção do novo e sejam o ponto de partida para considerações de ordem mais complexa. Esse movimento pode ser verificado dos turnos 22 ao 30. A professora re-vozeia os enunciados dos Al₅ e Al₂, propondo, a partir do que foi dito por eles, uma pergunta para reflexão. Como a resposta do Al₄ a essa pergunta não parece totalmente adequada para **P**, ela o questiona sobre sua resposta e a partir do enunciado do Al₂ e da dúvida do Al₄ sobre a inadequação da resposta dada, acata a resposta do Al₄ como parcialmente correta, relacionando a resposta do Al₂ com os textos já lidos para construir o conhecimento pretendido.

Os enunciados de **P** revelam sua intenção de engajar-se dialogicamente com os alunos para que a correção do exercício torne-se uma oportunidade de refletir sobre o conhecimento em construção. Ao perguntar, no turno 6, *what did your group answer here in exercise 3?*, podemos sugerir que **P** está aberta a respostas diversas, ou seja, não há para ela uma única resposta correta. Quando depara com uma resposta que não considera totalmente adequada (23), **P** volta a pergunta para o grupo (24), enfatizando a partir do sintagma *Do you think..?* a relevância das opiniões e contribuições dos alunos.

A postura adotada pela professora perante o texto é perceptivelmente uma postura enunciativa. Diferentemente do que em geral ocorre na sala de aula de língua estrangeira, o texto não é visto como um receptáculo de informações no qual os alunos buscam dados específicos, mas como unidade lingüística viva enunciada por um autor que, por sua vez, influencia e é influenciado pelas esferas sociais onde circula.

- 39 **P:** *Ok, parts of... Yes, it's terrible after lunch. But why do you think he cites, he uses... why does he use quotation mark to cite exactly the discourse instead of reported speech?*
- 40 **Al₁:** *To make it real.*
- 41 **P:** *To make it real.*
- 42 **Al₇:** *To emphasize the opinion of different people, the president, the major, of normal persons...*
- 45 **Al₈:** *To make it near the reader... because when you retell something, what you are retelling is a little bit longer and if you repeat the discourse you put the thing near you.*
- 44 **P:** *Yes, it's true. When we use cited discourse we want...*
- 46 **Als:** *To emphasize*
- 47 **P:** *To emphasize what the person said. And we usually use cited discourse when we don't want to lose anything from what was said. 'Cause when we tell, when we retell something it's not always exactly the same. It's the same when we are writing a work, for example, as the one I asked you and you ... you don't cite, you paraphrase the author, it's your interpretation é... it's your interpretation when*

you paraphrase, it's your interpretation of what Bakhtin said, of what Vygotsky said, of what Schneuwly said, when you paraphrase. When you cite exactly, you want to emphasize the author's words... at the same time when you cite, you don't take responsibility for that, because you are citing other people's voices, not interpreting them. Do you think, as readers, do you think that cited discourse causes these effects you mentioned? Which effects did they cause on the text and which effects did these discourses cause on you as a reader when you read it?

48 **Al₆**: *Grieving, destruction, é..., something terrible, something that deals with emotions.*

49 **P**: *So, it deals with emotions. Because, when you have people saying what they felt it... it moves you more than just reading about the fact.*

50 **Al₆**: *Yes.*

É justamente esse tipo de consciência em relação ao texto que **P** pretende incitar nos alunos quando os questiona sobre o papel exercido pelo discurso citado na notícia lida. À semelhança do que observamos no recorte anterior, para a pergunta de **P** no turno 39 não há uma única expectativa de resposta correta, mas várias possibilidades de respostas, todas elas dependentes da percepção do aluno enquanto leitor. Todas as respostas dos alunos são acatadas por **P** e sua concordância é expressa por meio do enunciado *Yes, it's true* (44). A opinião do aluno-leitor é novamente valorizada com o questionamento de **P** no turno 47, sendo a partir do enunciado do aluno no turno 48 que a professora conclui sobre os efeitos do discurso citado no texto.

Levando-se em consideração a breve análise realizada acima, é possível propor que a postura enunciativa da professora, o domínio da língua estrangeira pelos alunos e os pressupostos teóricos lidos e discutidos anteriormente possibilitaram que a interação professora-alunos fosse constituída por meio do discurso internamente persuasivo, em um diálogo ininterrupto com o texto, as teorias e o conhecimento prévio, privilegiando-se, portanto, a polifonia.

4.3. As vozes presentes no discurso da professora

O discurso da professora na interação analisada dialoga com várias vozes que revelam sua formação acadêmica e suas concepções referentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

30 **P:** (...) ... *he's talking about his feelings, but he's also translating the feeling of a whole nation of the whole world, what shows that we as human beings we are part of history, we are inserted in a context and when we say something we always bring to our discourse what other people said, what other people feel. We have seen that, according to Bakhtin, our discourse is not only ours, it's surrounded by the discourse of other people, so we always translate that in our lexical choice too.*

No enunciado transcrito acima, percebem-se as vozes de teorias sócio-históricas da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem dialogando com o discurso da professora. Na verdade, é a teoria de enunciação bakhtiniana re-vozeada no discurso da professora que dá a explicação aos alunos sobre quais sentimentos (de quem) são revelados por meio das escolhas lexicais realizadas pelo autor. As concepções teóricas enunciadas no discurso da professora revelam a influência exercida por sua formação acadêmica na sua prática pedagógica.

Em outros momentos da interação, os enunciados da professora demonstram sua preocupação com a formação dos alunos-professores e com a transformação de suas práticas pedagógicas.

122 **Al₅:** *And now we see that we need grammar, né? Grammar, why we have the verbs in the passive and we have the verbs in the active voice.*

123 **P:** *Of course we need grammar, but we can teach it through a text. 'Cause if you show, as you have seen it in a text, it become much clearer for students, instead of just teaching the passive or active. Of course we have to adapt the discussion to the level, the age of our students, but students can have this perception if you show them. They are not as*

advanced as you to be able to find it alone, but you can show them why either one or another were used. So, did you find the article difficult?

Observa-se um conflito entre as concepções da aluna e da professora em relação à maneira pela qual a gramática deve ser incorporada ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Enquanto o discurso da aluna dialoga com a prática mais corrente nas escolas: o ensino descontextualizado da gramática, o da professora re-vozeia todos os textos que compõem a sua bagagem teórica, inclusive o dos PCNs de LE, que sugerem ser fundamental que o estudo da gramática ocorra de maneira contextualizada, vinculado a um texto, de forma a constituir-se em uma experiência significativa no processo de ensino-aprendizagem de LE.

5. Considerações finais

Dentre outros possíveis questionamentos e reflexões acerca do que foi discutido no presente trabalho, sublinharemos a seguir três aspectos que consideramos relevantes:

- A relevância da teoria de gêneros do discurso bakhtiniana tanto para a análise dos dados de interação de sala de aula quanto para o processo de ensino-aprendizagem de LE.
- A construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo.
- O papel social dos enunciadores: professora e alunos na interação analisada.

Vimos que, enquanto os pesquisadores envolvidos na elaboração dos PCNs de Língua Portuguesa para o ensino fundamental e aqueles do grupo de Genebra, como Dolz e Schneuwly, preocupam-se em elaborar uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de língua materna com base na teoria de gêneros, um outro grupo de pesquisadores brasileiros coordenados por Rojo desloca o foco de investigação para a análise da interação em sala de aula sob uma perspectiva enunciativa da

linguagem. Os trabalhos desenvolvidos nessas duas perspectivas vêm, certamente, contribuindo significativamente para o repensar em relação ao processo de construção do conhecimento e constituição da linguagem na sala de aula.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira, a aplicação da teoria da enunciação bakhtiniana, tanto para análise dos dados decorrentes da interação professor-alunos, quanto para o desenvolvimento de uma proposta didática baseada no estudo de gêneros, encontra-se em nível ainda bastante embrionário, sendo fundamental o desenvolvimento de pesquisas à luz dessa perspectiva teórica.

Esse trabalho constituiu-se numa tentativa inicial de aplicar a teoria da enunciação bakhtiniana na sala de aula de LE, visando a conciliar as duas perspectivas já descritas: a elaboração de uma proposta didática baseada em gêneros e a análise dos dados provenientes da interação professor-alunos.

A análise dos dados a partir de pressupostos bakhtinianos revelou aspectos importantes em relação aos gêneros do discurso que circulam na interação, as vozes ecoadas nos enunciados da professora e dos alunos e ao modo como os diferentes discursos configuram-se no diálogo, contribuindo significativamente para a reflexão sobre o papel exercido por esses discursos na construção do conhecimento na interação analisada.

Já a proposta didática baseada na análise das características lingüísticas do gênero notícia, somada à postura enunciativa da professora-pesquisadora, possibilitaram a sócio-construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. A mera localização de informações deu lugar à reflexão sobre o papel das escolhas lexicais e gramaticais na construção dos significados no texto, posicionando os alunos criticamente em relação à notícia analisada.

Por fim, concluímos, por enquanto, nossa reflexão chamando atenção para o fato de que os papéis sociais da professora como pesquisadora e dos alunos como professores de LE no Ensino Fundamental e Médio e em cursos de idiomas são constantemente re-

vozeados nos seus enunciados, fazendo com que o conhecimento seja constituído no diálogo, muitas vezes conflituoso, entre esses papéis.

Fica claro no discurso da professora sua preocupação em relacionar teoria e prática, buscando transformações no papel exercido pelos alunos-professores nas suas respectivas salas de aulas. Deixamos aqui sublinhada a importância da formação contínua para a mudança teoricamente fundamentada das práticas correntes em sala de aula de língua estrangeira.

Recebido em: 10/2002; Aceito em: 06/2003.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M.V. 1953/1979 Os gêneros do discurso. IN M.V. BAKHTIN 1979 *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martins Fontes, 1997. 2ª Edição.
- _____. 1975 *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Editora Unesp, 1998.
- BERNSTEIN, B. 1993 Prefácio. IN H. DANIELS (org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Papirus Editora, 1999, 4ª Edição.
- BRAIT, B. 1997 Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. IN B. BRAIT (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Editora da Unicamp.
- BRASIL, SEF/MEC 1998 *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. SEF/MEC.
- _____. 1998 *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. SEF/MEC.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. 1997 Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* 15: 27-40. Traduzido por G. S. Cordeiro (Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino). Mimeo.
- FREITAS, M.T.A. 1997 Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. IN B. BRAIT (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Editora da Unicamp.
- MEHAN, H. 1979 *Learning lessons*. Harvard University Press.
- ROJO, R.H.R. 2001 Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. IN ROJO, R. H. R. (org.) *A*

prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs. Mercado de Letras/EDUC.

- _____ 2000 Discursive approach to classroom interactions as speech genres: from heteroglossia and multilingualism to authoritative discourse. Anais da 3rd Conference for Socio-Cultural Research. Simpósio The dynamics of knowledge production: intervention and transformation processes. CD-ROM. ISSCS/UNICAMP, Campinas, 16-20/07/2000.
- SCHNEUWLY, B. 1988 *Le langage écrit chez l'enfant: la production des texts informatifs et argumentatifs*. Delachaux & Niestlé.
- _____ 1994 Contradiction and development – Vygotsky and pedagogy. *European Journal of Psychology of Education*, **9, 4**: 281-291.
- _____ & DOLZ, J. 1996 *Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande*. Enjeux. Tradução provisória de R.H.R. Rojo (Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Mimeo.
- SMOLKA, A.L. 1990 School interactions: an analysis of speech events in Brazilian public school settings. Trabalho apresentado na Boston University Child Language Conference, outubro de 1990.
- VOLOCHINOV, V.N. / BAKHTIN, M.V. 1926 *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Circulação restrita.
- VYGOTSKY, L.S. 1930 *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche. Martins Fontes, 1998. 6^a Edição.
- _____ 1934 *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes, 1998. 2^a Edição.

Paula Tatianne Carréra Szundy holds a MA in Applied Linguistic from LAEL-PUC/SP. She worked as an English teacher and academic coordinator at Yáziqi, as an English and Literature teacher at Faculdades Integradas Teresa D'Ávila, Lorena and taught postgraduate courses at Universidade de Taubaté. She is a doctorate student at LAEL-PUC/SP and is currently a visiting researcher at Lancaster University, UK. Her main areas of interest are language teaching and teacher development.
pszundy@provale.com.br