

-- SEÇÃO IV --

GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO

SIMPÓSIO*

OS DISCURSOS BÁSICOS DA SALA DE AULA. PARA UMA RETÓRICA DA INTERAÇÃO DIDÁTICA

Luis PASSEGGI (UFRN)

ABSTRACT: This paper presents an analysis of the verbal interaction in classroom which is composed by five basic sorts of discourses: the contents discourse, the routine discourse, the personal discourse, the representation discourse and the outside discourse. This typology, empirically suitable, must be complemented by examining the discourses' distributions along the class period, its linguistic marks, its subtypes, its articulation and construction. By referring the results of the analyses to teacher's formation, we suggest the inclusion of a "rhetoric of a didactic interaction" in wide sense of knowledge and a practical skill of dialogical and interaccional procedures including the planning aspects and the discourse composition, specially the contents discourse.

0. Introdução

O presente trabalho propõe: (a) uma análise dos tipos de discurso utilizados na sala de aula; (b) um encaminhamento prático da análise, visando a uma retórica da interação didática que possibilite um melhor desempenho do professor. Esses dois tópicos constituem resultados de uma investigação em curso sobre a produção e compreensão do discurso na sala de aula, com foco nas operações enunciativas referentes à transmissão/aquisição dos conhecimentos.

Nossa exposição terá as seguintes etapas: (1) delimitação do contexto teórico e das categorias que orientam e interpretam as observações; (2) análise dos dados empíricos e identificação dos diversos discursos da sala de aula; (3) conseqüências práticas para o estudo da interação em sala de aula e para a formação do professor.

1. O contexto teórico: aspectos enunciativos, psicolinguísticos e interacionais

Nossa pesquisa sobre a produção e compreensão discursivas em sala de aula desenvolve-se numa perspectiva de lingüística aplicada que articula três aspectos principais: (i) o aspecto enunciativo, que diz respeito às operações lingüísticas e lógico-discursivas em jogo no discurso da sala de aula; (ii) o aspecto psicolinguístico, que se refere aos processos cognitivos e pragmáticos envolvidos nessas operações; (iii) o aspecto interaccional, que focaliza as relações de lugares construídas e negociadas na sala de aula. É este último aspecto que desenvolveremos neste trabalho; entretanto, convém situar previamente, o aspecto enunciativo e o aspecto psicolinguístico.

i) O estudo do aspecto enunciativo da linguagem, nas suas diversas modalidades, encontra-se amplamente representado na tradição lingüística européia e compreende os trabalhos fundadores de Ch. Bally (1965), R. Jakobson (1995), É. Benveniste (1989, 1991), entre outros. Mais recentemente, situamos nessa linha os trabalhos de A. Culioli (1990, 1992), C. Fuchs (1994), e S. Moirand e J. Peytard (1992). A abordagem enunciativa que nos interessa remete, claramente, a uma lingüística da enunciação. No estágio atual de nossa pesquisa, ela constitui o componente teórico e metodológico central a partir do qual organizamos e interpretamos os aspectos psicolinguísticos e interacionais.

A noção de enunciação implica, do nosso ponto de vista, a articulação do sistema lingüístico à sua atualização discursiva, através de atos de enunciação, assumidos pelos co-

* Simpósio "Pontos de Vista sobre o Ensino dos Gêneros do Discurso em Língua Materna".

enunciadores numa dada situação de enunciação. Assim, fundamentamos nossa perspectiva enunciativa na lingüística sistemática, ou sistemática da linguagem, de G. Guillaume (1964, 1965, 1973, 1975, 1971-1993), desenvolvendo as propostas recentes de uma "sistemática enunciativa" que salienta o caráter enunciativo da lingüística guillaumiana (Joly, 1987; Boone, Joly, 1996). Nesse sentido, interessam-nos - além das questões clássicas da "subjetividade na linguagem", já muito bem estudadas - as questões referentes às operações enunciativas em jogo nos atos de linguagem realizados, i.é., na passagem da língua, entendida como sistema de produção verbal, ao discurso, entendido como atualização das possibilidades da língua com uma visada comunicativa. Algumas das noções básicas dessa perspectiva são as de ato de linguagem, ato de enunciação, ato de representação, ato de expressão, atualização e operações de discurso (ver Boone, Joly, 1996; Passeggi, 1996a, 1996b; lembremos que a noção guillaumiana de "ato de linguagem" é muito anterior e completamente diferente da apresentada pela teoria dos atos de fala). Complementamos essa lingüística da enunciação com a proposta de "lógica natural" desenvolvida por J.-B. Grize e pesquisadores do Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel (ver Grize, 1990, 1996), de especial interesse pelo seu conceito de esquematização e pela sua descrição empírica das operações lógico-discursivas.

ii) O aspecto psicolingüístico é examinado a partir dos trabalhos de J. Caron (1983, 1997), que integram, de forma original e consistente, as análises enunciativas desenvolvidas por A. Culioli, (1990, 1992), a perspectiva da lógica natural de J.-B. Grize (1990, 1996) e os aspectos pragmáticos da comunicação, organizando-os em torno do conceito de "regulações do discurso" (Caron, 1983). Em consequência, a abordagem de Caron é extremamente valiosa para a perspectiva enunciativa colocada no item anterior. De modo geral, essa psicolingüística é cognitivista, e seus focos são diferentes dos de uma psicolingüística interacionista, tal como a proposta pelo interacionismo socio-discursivo, de J. P. Bronckart (1997), embora não sejam necessariamente incompatíveis,

iii) Finalmente, levamos em conta os aspectos dialógicos e interacionais. Para tanto, referimo-nos à análise da interação verbal tal como proposta por C. Kerbrat-Orecchioni, (1990, 1992 e 1994) e R. Vion (1992, 1996). Concretamente, retomamos desse último autor as noções de relação de lugares, espaço interacional e quadro interacional.

A noção de relação de lugares é particularmente interessante para nosso propósito pois permite a interpretação enunciativa de conceitos sociológicos como status, papel, face e figuração. Flahault (1978), tentando superar a dicotomia entre o externo e o interno, o social e o interacional, propôs o conceito de "lugar" (em francês, "place") e, mais especificamente, de "relação de lugares".

"Cada um acede a sua identidade a partir e no interior de um sistema de lugares que o ultrapassa; este conceito implica que não há fala que não seja emitida de um lugar e não convoque o interlocutor a um lugar correlativo; seja que esta fala pressupõe apenas que a relação de lugares está em vigor, seja que o locutor aguarde o reconhecimento do seu próprio lugar, ou obrigue seu interlocutor a inscrever-se na relação" (Flahault, 1978, p. 58, apud Vion, 1992, p. 80, traduzimos)

A relação de lugares engloba o status e os papéis (institucionalizados ou ocasionais); isso significa que, quando falamos, o fazemos a partir de um ou mais lugares - condicionados externa e/ou internamente - tentando colocar o interlocutor em lugares

correlativos. Toda comunicação implica numa relação social que se expressa como uma relação interlocutiva de lugares e posicionamentos respectivos das imagens de identidade, construídas, negociadas, discutidas e questionadas na própria interação. É uma noção essencialmente interativa, que ultrapassa o sujeito e enfatiza a negociação, caracterizando-se sempre por um duplo posicionamento:

"A relação de lugares pode ser, com efeito, determinada exteriormente pelos status e papéis dos interactantes (fornecedor/cliente, médico/doente, professor/aluno), ou pela sua identidade social (pai/filho, mulher/homem); mas pode sê-lo do interior mesmo da relação, pelo lugar subjetivo que cada um toma em relação ao outro (dominador/dominado, solicitador/aconselhador, sedutor/seduzido) (...) Os dois modos de aparecimento da relação podem, por outro lado, acontecer simultaneamente; mas, quanto mais socialmente estruturada e formalizada está a situação, mais domina o primeiro; quanto mais informal é o encontro (pode induzir identidades múltiplas dos interlocutores), mais tem importância o segundo modo"(Marc & Picard, 1989, apud Vion, 1992, p. 107, traduzimos.)

Toda interação se caracterizaria, então, pela coexistência de várias relações de lugares, e cada um dos participantes da interação se constitui em negociador permanente da definição dessas relações. Vion (1992) faz, também, uma distinção relevante entre espaço interacional e quadro interacional. Um espaço interacional pode ser composto por várias interações, correspondentes a quadros interacionais diferentes, definidos pelas relações de lugar predominantes. Nessa concepção, quando a relação de lugares predominante muda, estamos numa outra interação. Assim, um quadro interacional não corresponderia à totalidade dos parâmetros situacionais, mas apenas à relação de lugares predominante. O fato de a relação de lugares ser uma construção conjunta não invalida as capacidades de ação, cooperativa ou conflitante, próprias de cada ator. Os sujeitos devem construir um posicionamento heterogêneo que, não raro, se apresenta como uma hierarquia entre duas ou mais relações de lugares a serem negociadas com o interlocutor. Postula-se, então, uma heterogeneidade fundamental do espaço interacional, que tem seu correspondente - seu fundamento? - na heterogeneidade discursiva e enunciativa, tal como depreendida por Authier-Revuz (1984).

As noções acima fornecem sugestões relevantes para uma análise enunciativa da sala de aula, que podemos sintetizar da seguinte forma: a sala de aula é um espaço interacional, onde se articulam diversos quadros interacionais, cada um dos quais se define a partir de uma relação de lugares predominante. A relação de lugares é, em parte, pré-construída, institucionalmente e subjetivamente e, em parte, reconstruída e renegociada na interação. Os co-enunciadores se posicionam discursivamente e definem, pela sua interação, um quadro interacional. De fato, essas categorias constituem diferentes instâncias da produção do discurso, elas mesmas modificadas pelo discurso, numa dinâmica de mútua estruturação e ajuste.

É para esse aspecto enunciativo e discursivo que nos voltaremos agora, analisando os dados empíricos e tendo sempre presente que cada vez que nos referirmos ao "discurso", este deve ser entendido no contexto de relações de lugares, espaço e quadros interacionais.

2. Os discursos da sala de aula

Os dados empíricos utilizados provêm do corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação, do Departamento de Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e

Artes da UFRN. Trata-se de gravações áudio e transcrições de aulas completas do 1o grau maior - Português, Ciências, Matemática, História, Educação Artística e Inglês - registradas em escolas públicas de Natal (os dados empíricos que não pertencem à Base encontram-se identificados). Utilizamos, também, observações de sala de aula e discussões informais com professores das disciplinas em questão.

Consideremos os seguintes enunciados (P: professor; A: aluno):

Ex. 1 - Português, 5ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - então nós vimos ontem que o verbo é uma palavra que indica o que? ação... não é? uma palavra pra ser verbo é preciso que ela indique ação...não é? ação...por exemplo...

A - professora...a palavra problema é o quê?

P - problema indica ação? não dá

A - ação

P - como é que eu vou dizer eu problema...tu problema...como é que eu vou dizer isso? indica ação...movimento a palavra problema?

A - não

Ex. 2 - Ciências, 6ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - em seguida vem o cobre...o cobre, ele é muito importante na eletrotécnica...é muito empregado...eh...nas linhas de transmissão de eletricidade, mas esses fios de postes são de quê?

A - cobre

P - de cobre...por que? porque ele é um metal (.) eh...eh...muito que...que conduz...eh...muito bom na condução de eletricidade...quer dizer leva...conduz a eletricidade...é um bom condutor de eletricidade

Esses enunciados têm um objetivo nitidamente informativo, referindo-se aos conteúdos curriculares objeto da aula, i.é., aos conhecimentos que devem ser transmitidos e adquiridos. Enunciados desse tipo constituem um "discurso dos conteúdos", forma abreviada pela qual designamos o "discurso da transmissão e aquisição dos conteúdos de ensino". Assim, o discurso dos conteúdos é formado pelo conjunto de enunciados do professor e dos alunos que objetiva a construção do saber sistematizado. Coloca, de um ponto de vista pragmático, uma visada de "didaticidade", no sentido de trazer a outros locutores novos saberes (Beacco, Moirand, 1995, p. 33). Do ponto de vista semântico, o discurso dos conteúdos se estrutura a partir do tecnoleto, próprio de uma dada área de conhecimento, ou seja, de um "subsistema lingüístico utilizado em um campo de experiência particular, que se caracteriza pelo emprego de uma terminologia específica e por outros meios lingüísticos como o estilo e a fraseologia" (Rousseau apud Alves, 1997, p. 125).

O discurso dos conteúdos é o lugar de diferenciação e da legitimação dos saberes: professor vs alunos, saber sistematizado vs saber espontâneo. Sua organização interna deve ser ainda descrita, embora possamos perceber atos de discurso típicos como: definir, exemplificar e explicar conteúdos científicos. Se considerada a função de transmissão/aquisição de conhecimentos da escola, esse discurso é central, sendo percebido como a razão de ser da interação didática.

Observemos agora um segundo grupo de enunciados:

Ex. 3 - Português, 6ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - vamos aproveitar bastante esse quarto bimestre...estudando bem o conteúdo porque esse é o último bimestre que nós temos pra colocar...aprender o máximo... porque a gente já tem uma defasagem muito grande de conteúdo e vamos ver se a gente...pelo menos...se a gente chega a metade do conteúdo que foi proposto que até agora a gente vem se arrastando...se arrastando

Ex. 4 - Educação artística, 6ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - gente...vamos lá...façam um círculo e não conversem durante a apresentação do colega...anotem alguma dúvida...mas só perguntem no final... ei! nada de fazer outra atividade na aula de educação artística...se não vá pra biblioteca

A - tá bom...professora...já tô guardando

P - feche essa janela...por favor...esse vento vai derrubar tudo!

Esses enunciados destinam-se a orientar, dar instruções ou ordens, manter a disciplina e, de modo geral, controlar as rotinas da sala de aula. Produzidos tanto pelo professor quanto pelos alunos, constituem o que denominamos discurso das rotinas, i.e. de controle e ajuste das rotinas da sala de aula. Frequentemente, é um discurso de solicitação, autorização e proibição de comportamentos. Explicita a dimensão da sala de aula como espaço institucional de poderes diferenciados do professor e dos alunos. Mas suas modalidades são muito variadas, incluindo informações e avaliações sobre o andamento do curso (exemplo 3). O uso frequente, pelo professor, da modalidade disciplinar do discurso das rotinas (justificável pelos comportamentos indesejados dos alunos) desestrutura o fluxo do discurso dos conteúdos e prejudica a interação didática.

Verifica-se, ainda, a existência de um terceiro grupo de enunciados:

Ex. 5 - Ciências, 6ª. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - o professor (??) o professor...sabem? sem...sem...sinceramente...sem demagogia nenhuma...o melhor presente que cada professor espera do aluno é o comportamento...o bom comportamento...a participação na aula...Não é brincar não...como vocês estão fazendo (...). Mas...lá na frente...mais tarde...quando vocês chegarem na idade maior...que comecem a precisar do que vocês estão vendo aqui...precisar de estudo...de conhecimento...é que vocês deveriam...é vocês vão...vão reconhecer...vão reconhecer...entendeu? que o que fizeram aqui não foi certo

Ex. 6 - Matemática, 7ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - os políticos quando vão falar em um determinado bairro...que não seja de elite...uma das propostas dos políticos é que a merenda não vai faltar...que não vai faltar merenda nas escolas...verdade ou mentira?

A - verdade.

P - isso é triste...é triste você saber que uma pessoa vem pra escola por uma merenda...sabe por quê? a culpa não é do pai não...o pobre do pai faz o que pode

Esses enunciados, pouco frequentes, caracterizam-se pelo fato de expressar asserções, avaliações ou opiniões que fazem parte da "opinião pública". São impessoais, no sentido em que não são assumidos como julgamentos ou opiniões individuais. Aparecem como projeção de um imaginário social, partilhado pelo professor e pelos alunos, e consistem numa verbalização das representações sociais. Por essa razão os designamos como o discurso das representações (sociais), verbalizando representações de valores, atitudes, hábitos e comportamentos enquanto "... forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (Jodelet, 1989, apud Sá, 1993, p. 32).

Embora de frequência relativamente baixa em nosso corpus, essa categoria é particularmente interessante pela forma como se articula com os outros discursos, sobretudo o discurso dos conteúdos, seja como suporte e ponto de

partida para passar de um conhecimento espontâneo a um conhecimento científico, seja como bloqueio a ser superado para o estabelecimento do conteúdo científico, seja num jogo de confirmação recíproca discurso dos conteúdos/discurso das representações. As conseqüências instrucionais e atitudinais dessa articulação devem ser examinadas com bastante atenção.

Encontramos, no corpus, um quarto grupo de enunciados:

Ex. 7 - Ciências, 6ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - só o tempo que eu fico perdendo chamando a atenção é um tempo preciosíssimo...eu fico...o tempo que eu perco aqui pras (...) que fico pra transmitir conhecimentos pra vocês...fico chamando a atenção de vocês (...) ((silêncio))...vocês acham que isto é justo?

A - não

P - saio de casa...deixo minhas coisas pra fazer...os afazeres que eu tenho pra fazer em casa...se cansar...vocês sabem todos o sacrifício que a gente faz pra tá dando aula hoje (.) e vocês acham que é justo fazer o que vocês fazem?

Alunos - não.

Ex. 8 - Matemática, 7ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - vamos parar um pouco...me digam uma coisa...vocês estão sabendo das eleições? vamos parar um pouco pra conversar

A1 - quem é candidato?

A2 - a senhora é candidata?

P - sou

A1 - é a senhora e quem...professora?

A2 - por que não é com X?

A3 - professora...porque a senhora não vota em Z?

P - hein? eu sou uma pessoa muito sincera...eu pensei em me candidatar com Z...só que eu pensei...eu penso em fazer um trabalho pela escola...por uma escola diferente...eu não tenho pressa...só faz seis anos que eu estou aqui...se não der certo agora daqui a dois anos...quatro ou seis

Enunciados desse tipo constituem um discurso pessoal, ou seja, são assumidos explicitamente pelo locutor, expressando opiniões, avaliações, manifestando sua subjetividade. Podem ser endereçados a um interlocutor singular ou ao grupo, como nos exemplos acima. Esse discurso aproxima-se da conversação informal, centrando a relação interlocutiva em aspectos "pessoais" dos interlocutores. Embora não possa ser considerado essencial à constituição da interação didática, é regularmente encontrado, manifestando-se, ainda, em conversas paralelas dos alunos. É o discurso que se articula mais facilmente com os outros, com intenções variadas, como no exemplo (8), onde se trata de intenções "eleitorais", explicitadas por iniciativa do professor. Observe-se que o enunciado "Vamos parar um pouco", que pertence ao discurso das rotinas, interrompe o desenvolvimento do discurso dos conteúdos e funciona como um separador entre os conteúdos e o discurso pessoal, de acordo com a seguinte seqüência: discurso dos conteúdos (discurso das rotinas (discurso pessoal).

Finalmente, constatamos a existência de um tipo de discurso que se estabelece fora da interação didática instaurada pela sala de aula, interrompendo-a:

Ex. 9 - Educação artística, 7ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

P - a gente começa com o grupo do realismo que é apenas a parte de pintura

E - com licença...professora...posso falar com Conceição? ((aluna de outra turma entra para dar um recado à amiga, antes do início da exposição))

P - pois não

A intervenção externa pode manifestar-se de maneira extrema, como a descrita nos trechos abaixo, anotados pelo pesquisador mas não registrados pelo gravador, embora cada um dos momentos estivesse acompanhado de intercâmbios verbais:

Ex. 10 - Ciências, 7ª série. Corpus da Base de Pesquisa Linguagem, Interação e Formação.

A - ó professora, um monte de meninas na janela ((apontando))

[...]

P - então o subproduto (??) de segunda categoria...não tem o mesmo valor comercial que as pedras preciosas...o ouro...o diamante...o material - Gente por favor, saiam da janela, tá? - o material mais duro que se conhece quem é? Que eu falei na última aula? ((De repente uma gritaria e barulho de carteiras arrastadas. Alguém do lado de fora tinha jogado uma lagartixa morta pela janela em cima de um aluno))

Ex. 11 - Inglês, 6ª série. Corpus: Araújo, 1997.

A - professora...o filho da senhora estuda aqui? ((P conversa com alguém na porta da classe, volta e fecha a porta))

Designamos esse discurso como discurso externo, pois estabelece uma relação de interlocução externa às redes professor/alunos e alunos/alunos. Realiza-se entre componentes da turma (professor ou aluno) e interlocutores externos ocasionais, que se aproximam da sala de aula com objetivos diversos: dar uma informação, entregar um objeto, conversar etc. Esse discurso é mais freqüente do que se imagina e constitui elemento constante de ruptura da interação didática. As observações de sala de aula confirmam regularmente essa análise: "houve ocasiões em que adolescentes da vizinhança ameaçaram (do lado de fora da janela) bater em alunos que estavam assistindo à aula" (Araújo, 1997, p. 96); "as aulas são, freqüentemente, interrompidas por pessoas alheias à aula (...), tais como colegas, familiares de alunos e funcionários que procuram tanto a professora como os alunos." (ibidem, p.159).

Os cinco tipos de discurso - dos conteúdos, das rotinas, das representações, pessoal e externo - foram depreendidos a partir dos dados empíricos, considerando a sala de aula enquanto espaço interacional. Embora baseando-nos nas categorias de análise apresentadas no início deste trabalho, evitamos projetar grades de análise pré-construídas, assim como construir hipóteses externas aos dados. Na realidade, é a partir dessas observações que poderemos aprofundar as categorias e elaborar hipóteses sobre o funcionamento discursivo próprio à sala de aula. Assim, por exemplo, cada um dos discursos depreendidos pode definir um dado quadro interacional, i.é., estabelecer uma relação de lugares predominante, com características semânticas e pragmáticas específicas: semânticas, se consideramos a construção dos objetos de discurso, e suas propriedades, pelas operações enunciativas; pragmáticas, se considerarmos a intencionalidade comunicativa ou "visada de intenção do discurso" (Joly, 1987), convencionalmente expressa e reconhecida pelos interlocutores.

Inevitavelmente, a análise deixa em aberto diversas questões que não podem ser discutidas no espaço deste trabalho, mas que constituem desenvolvimentos da tipologia proposta. Entre as mais evidentes, mencionamos: a distribuição dos discursos no tempo da aula; as marcas da enunciação e das relações de lugares negociadas na sala de aula; as várias modalidades de realização dos discursos (subtipos); as articulações intra-discursos e inter-discursos; o planejamento e realização dos discursos.

3. Para uma retórica da interação didática

Observações preliminares de dados empíricos, utilizando a tipologia proposta (Silva, Passeggi, 1997), indicaram dificuldades para uma correta exposição/compreensão dos conteúdos de ensino, em dois pontos principais: a) na organização pouco clara do discurso do professor e do aluno; b) no gerenciamento deficiente dos mecanismos lingüísticos da interação didática, talvez em conseqüência do primeiro ponto. Mesmo professores com conhecimento razoável da matéria, comprometidos profissionalmente e que contam com a cooperação dos alunos na interação didática, ressentem-se de uma melhor organização da sua expressão oral. Em conseqüência, o desempenho do professor depende freqüentemente de sua habilidade empírica e intuitiva, e de sua experiência, para a condução da interação didática. Sugerimos que haveria um ganho considerável no processo de ensino/aprendizagem se o professor dominasse técnicas de interação oral, de caráter instrucional, bastante simples e bem conhecidas dos instrutores em outros contextos de comunicação (treinamentos em contextos empresariais, por exemplo).

Sugerimos, ainda, que a formação do professor inclua o que denominaremos "retórica da interação didática", num sentido amplo de conhecimento e domínio prático de procedimentos dialógicos e interacionais, eventualmente não-verbais, incluindo a preparação e composição dos discursos, com particular atenção para o discurso dos conteúdos. Não estamos referindo-nos aqui apenas aos aspectos clássicos da retórica como "arte de persuadir" ou de "argumentar", nem a retórica literária (ver Reboul, 1994; Tringali, 1988; para o discurso jurídico: Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1996; Perelman, 1997), mas a uma "retórica da interação didática" que, necessariamente, deve incluir os discursos demonstrativos, técnicos e científicos.

Três questões são fundamentais, inicialmente, para essa retórica: o (re)conhecimento da sala de aula como espaço de interação verbal, a gestão dos discursos da sala de aula, e a construção do discurso dos conteúdos.

a) O (re)conhecimento da sala de aula como espaço de interação verbal. É importante que a formação do professor incorpore uma compreensão da sala de aula como espaço de interação verbal e uma percepção dos discursos que nele se articulam. Diversas abordagens fornecem dados relevantes sobre a interação em sala de aula e podem ser combinadas numa perspectiva de lingüística aplicada: a sociolingüística interacional, a análise conversacional, a etnografia da comunicação e, de modo geral, as abordagens pragmáticas e de análise do discurso (ver Schiffrin, 1994; Moeschler, Reboul, 1994; Vion, 1992). Uma atenção especial poderia ser dada ao enfoque etnometodológico, na medida em que destaca a construção das relações sociais na interação verbal, com estudos clássicos sobre a sala de aula (Coulon, 1995).

b) A gestão dos discursos. Reconhecer a diversidade dos discursos que circulam na sala de aula permite que sejam melhor dominados e administrados em função dos objetivos do ensino/aprendizagem. A organização interna de cada discurso, as transições entre os discursos e suas durações respectivas conforme as necessidades da aula são atividades que todo bom professor domina e realiza intuitivamente, mas que podem ser trabalhadas enquanto técnicas do discurso. Assim, uma gestão autocontrolada dos procedimentos discursivos deveria possibilitar ao professor interagir adequadamente e, ao mesmo tempo, dar o exemplo aos seus alunos de uma comunicação verbal bem sucedida.

c) A construção do discurso dos conteúdos. Mencionamos a centralidade deste discurso na interação didática e chamamos a atenção para a importância do seu planejamento, que interpretamos como construção e verbalização de uma representação semântica a ser negociada na sala de aula. Entretanto, o planejamento do discurso dos conteúdos dá-se antes do momento da sala de aula, e é neste ponto que o recurso ao "sistema retórico" pode ser útil. Lembremos que, no sistema retórico clássico, as etapas pelas quais passa quem compõe um discurso são: a invenção, a disposição, a elocução, a memorização e a ação/pronúncia (na prática, não necessariamente nessa ordem). Essas etapas são adequadas para organizar a preparação do discurso dos conteúdos.

Finalmente, uma retórica da interação didática implica levar em consideração muitos outros fatores (áreas de conhecimento; tipos e gêneros de discurso; questões de heterogeneidade discursiva) que propomos estudar a partir do "sistema retórico", enquanto conjunto de técnicas que facilitam e organizam a interação verbal em sala de aula.

4. Conclusão

Nosso trabalho apresentou uma análise da interação verbal em sala de aula, fundamentada, de forma ampla, nos aspectos enunciativos e psicolinguísticos. Mais especificamente, examinamos o aspecto interacional da construção do discurso, utilizando as categorias de relação de lugares, espaço interacional e quadro interacional.

Depreendemos cinco tipos básicos de discurso: o discurso dos conteúdos, o discurso das rotinas, o discurso das representações, o discurso pessoal e o discurso externo. Essa tipologia parece empiricamente adequada, mas deve ser completada examinando-se a distribuição dos discursos no tempo, suas marcas linguísticas e enunciativas, seus subtipos, sua articulação e sua atualização, entendida como representação semântica a ser expressada/reconstruída na sala de aula.

Encaminhando os resultados da análise para a formação do professor, sugerimos a inclusão de uma retórica da interação didática, no sentido amplo de conhecimento e domínio prático de procedimentos dialógicos e interacionais - eventualmente não verbais - de planejamento e composição dos discursos, em particular, do discurso dos conteúdos.

A elaboração dessa retórica da interação didática, sua explicitação e estruturação, constitui um substancial desafio teórico e prático para uma linguística aplicada interessada na melhoria do ensino-aprendizagem, aplicável a todas as áreas de conhecimento. Representaria, certamente, uma relevante contribuição da área para a compreensão do papel da linguagem nas diferenças de sucesso e de apropriação dos conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. Marcas do discurso de divulgação na linguagem falada culta. In: PRETI, D. (Org.) O discurso oral culto. São Paulo: Humanitas Publicações-FFLCH/USP, 1997. p. 125-133.
- ARAÚJO, S. P. de. Abordagens de ensino de língua estrangeira. Natal, 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- AUTHIER-REVUZ, J. 1984, "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", in *Langages* n. 73. Paris: Larousse, p. 98-111
- BALLY, CH. Linguistique générale et linguistique française. 4. ed. Berne: Francke.
- BEACCO, J.-C., MOIRAND, S. Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages* n. 117. Paris: Larousse, 1995.
- BENVENISTE, É. Problemas de lingüística geral. 2 v. São Paulo: Pontes, 1989, 1991.
- BOONE, M., JOLY, A. Dictionnaire terminologique de la systématique du langage. Paris: L'Harmattan, 1996.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux-Niestlé, 1997.
- CARON, J. *Les régulations du discours*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- _____. *Précis de psycholinguistique*. 4. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A. et al. *La théorie linguistique de A. Culicoli*. Paris: Ophrys, 1992.
- FUCHS, C. *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994.
- GUILLAUME, G. *Langage et science du langage*. Paris, Laval: Nizet, Presses de l'Université Laval, 1964.
- _____. *Temps et verbe*. Paris: Champion, 1965. (ed. orig. 1929).
- _____. *Leçons de linguistique*. 12 v. Lille, Québec: Presses Universitaires de Lille, Presses Universitaires de Laval, 1971-1993.
- _____. *Principes de linguistique théorique*. Paris: Klincksieck, Presses de l'Université Laval, 1973.
- _____. *Le problème de l'article*. Paris, Laval: Nizet, Presses de l'Université Laval, 1975. (ed. orig. 1919).
- GRIZE, J.-B. *Logique et langage*. Paris; Ophrys, 1990.
- _____. *Logique naturelle et communications*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JOLY, A. *Essais de systématique énonciative*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1987.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, 3 v. Paris: A. Colin, 1990, 1992, 1994.
- MOESCHLER, J., REBOUL, A. *Dictionnaire de pragmatique*. Paris: Seuil, 1994.
- MOIRAND, S., PEYTARD, J. *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette, 1992.
- PASSEGGI, L. Para um modelo enunciativo da comunicação lingüística na sala de aula. ANAIS DO II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO 'EDUCAÇÃO E LINGUAGEM'. v. 2. Natal: Editora da UFRN, 1996a. p. 319-322.
- PASSEGGI, L. Heterogeneidade discursiva e construção dos discursos na sala de aula. ANAIS DO II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO 'EDUCAÇÃO E LINGUAGEM'. v. 2. Natal: Editora da UFRN, 1996b. p. 323-326.
- PERELMAN, C. *Retóricas*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996
- REBOUL, O. *Introduction à la rhétorique*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- SÁ, C. P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.) *O conhecimento cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SILVA, A. J., PASSEGGI, L. Técnicas de expressão oral e melhoria da comunicação dos conteúdos na sala de aula. RESUMOS DO 8 CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRN, Natal: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFRN. p. 182.
- TRINGALI, D. *Introdução à retórica*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. *L'analyse des interactions verbales*. *Carnets du CEDISCOR*. n. 4. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996.

