

SIMPÓSIO*

REFLEXÕES DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS SOBRE A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA (DE CIÊNCIAS)

Fernanda Moreno CARDOSO (LAEL/PUC-SP)

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss the learning process especially in relation to the role of language in the construction of knowledge through social interaction. The proposed discussion will be supported by the analysis of an excerpt from a sixth grade Science classroom discourse, as an example of the heteroglossic nature of classroom interaction, which provides a possible view of the social construction of knowledge through what Bakhtin called "the assimilation of the other's discourse". This approach represents an attempt to re-interpret Vygotsky's notion of "internalization". Besides, it's also possible to notice through the analysis mentioned above that, in spite of it's assymmetric feature, classroom interaction may have a non-authoritative character and help build subjects empowered in and through discourse.

1. Percurso teórico da reflexão

A interação em sala de aula tem sido objeto de pesquisa e análise de diferentes áreas do conhecimento, através de variados tipos de abordagens. Nossa investigação tem como mola propulsora a concepção sócio-histórica de aprendizagem a partir das idéias de Vygotsky e seus seguidores. Isto é, entendemos a aprendizagem como um processo desenvolvido socialmente, através da interação com o outro. Tal processo tem na sala de aula um contexto privilegiado, na medida em que a 'boa' aprendizagem – no sentido vygotskiano – é aquela que puxa o desenvolvimento. Em outras palavras, o ensino não implanta novas funções psíquicas dentro do aprendiz, mas cria condições para que ele as possa construir, a partir de instrumentos colocados à sua disposição. Nesta perspectiva, aquisição e desenvolvimento são vistos como processos de construção, dependentes de aprendizagem nas interações sociais.

Os seguidores de Vygotsky fizeram várias leituras e interpretações de suas contribuições teóricas. Rojo (1997) identifica três vertentes neste sentido: uma vertente cognitivista, que destaca os aspectos psicológicos da questão da aprendizagem, uma vertente interacionista, que acaba por dar maior destaque aos aspectos paralingüísticos, e uma vertente discursivo-enunciativa, centrada nos aspectos essencialmente lingüísticos e que busca não dissociar interação, discurso e conhecimento. Mais do que, simplesmente, admitir a importância de cada uma das linhas citadas, devo reconhecer meu próprio percurso de leitura da obra vygotskiana através de cada uma dessas mesmas linhas. No momento, porém, vejo-me buscando, no fluxo do discurso construído na interação da sala de aula, as marcas lingüísticas que possam vir a confirmar as proposições de Vygotsky. Quem me indica novas pistas para investigar é Bakhtin, através de um estudo das "vozes" presentes na sala de aula e dos gêneros do discurso aí utilizados.

A noção de "gêneros do discurso" – *enunciados relativamente estáveis* – (Bakhtin, 1979) vem associada a uma concepção dialética tanto da linguagem como de toda a manifestação cultural. Isto é, da mesma forma que os gêneros nos são apresentados prontos em um momento de nossa história, introduzindo-se em nossas consciências e as constituindo, também as nossas consciências podem se introduzir nos gêneros herdados e expô-los à discussão para re-criá-los em outro momento. Em outras palavras, aquilo que chamamos de realidade vai sendo construído em nosso

* Simpósio "Interação e Construção de Conhecimento".

imaginário a partir dos enunciados com os quais vamos tendo contato, através da interação com o nosso meio social, o qual também é historicamente constituído.

Encontramos idéias semelhantes na teoria filosófica de Habermas (1981), especialmente na concepção formulada por este pensador, e denominada de “ação comunicativa”, que aponta para a comunicação, a linguagem – e não a natureza ou o conhecimento abstrato – como a base da validação da “teoria crítica”, aliada à reafirmação da “intenção prática”. Para Habermas, as ações humanas se distinguem das ações do mundo animal por serem intermediadas pela linguagem, e se apresentam de três formas ou aspectos, a saber:

- ação teleológica: relacionada com o mundo objetivo, em que o agente interpreta uma situação objetiva, estabelece uma meta a atingir e cria condições para atingi-la, escolhendo suas estratégias para chegar ao sucesso;
- ação regulada por normas: relacionada com o mundo social, na qual o agente encontra um mundo com relações interpessoais legitimadas por normas já estabelecidas, e ele, no papel de destinatário dessas normas, as reconhece e se confronta com elas;
- ação dramaturgica: relacionada com o mundo subjetivo, através da qual o agente, a partir de experiências vividas, apresenta para um público aspectos de si, confrontando-se com sua subjetividade.

Dentro de uma realidade composta por esses três mundos, o agente pode seguir agindo sem refletir, ou seja, atribuindo as formas de pretensão de veracidade, eficácia e conformidade aos mundos em si mesmos. No entanto, Habermas introduz aí o conceito de *sujeito reflexivo*, o qual percebe as pretensões de validade como incluídas na sua própria ação e não mais atribuídas aos mundos em si mesmos. São, pois, esses sujeitos que vão tornar possível a ação comunicativa, isto é, uma interação que se estabelece entre, pelo menos, dois interagentes, que entendem sua relação de interpretação com o mundo e que, portanto, buscam um acordo para coordenar diferentes planos de ação.

Seguindo seu raciocínio, os três mundos serão constituídos na própria ação comunicativa, através da racionalidade. Ou seja, o mundo que uma criança encontra totalmente indiferenciado, vai se mostrando a ela como “três”, à medida em que ela vai interagindo com as outras pessoas. Desenvolvendo-se como falante, será capaz de agir comunicativamente, confrontando-se com o que a natureza lhe apresenta, reconhecendo as normas sociais e confrontando-se com elas para, finalmente, reconhecer sua própria subjetividade no confronto consigo mesma.

Um componente bastante forte da constituição da linguagem e da ação humana, porém, são as relações de poder que se instituem entre os interlocutores (cf. Fairclough, 1989). Pensando os gêneros do discurso desta perspectiva, devemos reconhecer que existem situações assimétricas (como a sala de aula, por exemplo) em que a escolha do gênero é determinada por quem tem maior poder (o professor, no nosso exemplo). Todavia, a partir do momento em que o gênero for escolhido, todos os participantes da interação deverão se submeter às restrições intrínsecas do próprio gênero. Embora relações de poder perpassem toda comunicação entre interagentes, elas podem ser

explicitadas e, desta forma, colocadas em negociação. Neste sentido, identificar as características de diferentes gêneros, tornando explícitas as suas limitações e as condições em que eles possam ser utilizados com maior ou menor liberdade, encaminha para uma ação comunicativa, para interações mais conscientes.

O trabalho com gêneros na escola também pode ser defendido, quando se reflete sobre a formação de conceitos científicos. Vygotsky (1934) destaca a consciência reflexiva e o controle deliberado como características principais das funções intelectuais superiores, (pensamento abstrato, memorização, atenção voluntária, planejamento, associações, intenções, comparações...). Segundo o autor, é no início da idade escolar que a atenção passa a ser voluntária e a memória deixa de ser mecânica; suas pesquisas comprovaram, enfim, “a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado” (Vygotsky, 1934).

Comparando o desenvolvimento de conceitos científicos com o de conceitos espontâneos, Vygotsky considera que são dois processos totalmente diferentes, embora se relacionem e se influenciem mutuamente. Destaca que “o aprendizado escolar reduz o tipo de percepção generalizante desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais”. Defende a idéia de que a imitação e a aprendizagem levam a criança a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento. Aproxima-se de Bakhtin ao mostrar que as crianças repetem palavras sem ter delas uma compreensão total: o que Bakhtin chama de utilização de palavras alheias. Propõe a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), criada em comunicação com adultos e em colaboração com seus pares, situação em que consegue executar, com ajuda, ações que não teria condições de fazer sozinho.¹

Autores como Wertsch(1990), Bronckart (1992,1993) e Schneuwly (1994) encontram aproximações entre as idéias de Vygotsky e as de Bakhtin. Para Wertsch (1990:78) “O desafio de se desenvolver uma abordagem sócio-cultural... envolve várias tarefas básicas. A chave para todas elas é a noção de uma linguagem social. O primeiro passo, essencial, é identificar e caracterizar linguagens sociais particulares”

Bronckart (1985, 1993), inspirado, também, na noção do “agir comunicativo” de Habermas (1981), discute os discursos como “reconfigurações das ações humanas”. Aplicando seu raciocínio sobre discursos institucionais, percebemos que os discursos construídos pela instituição-escola dão forma a representações de, por exemplo, como deve ser um bom professor ou um bom aluno, que método pedagógico deve ser utilizado, quais objetivos devem ser atingidos, quais atividades são as mais adequadas, qual conteúdo deve ser ensinado e, até, que sentido deverá ser atribuído a tudo isso. Percebemos, também, que na interiorização desses discursos, acabamos por produzir nossas intenções, nossas razões para agir, no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem e às pessoas envolvidas nele.

¹ Nosso entendimento da proposta de Vygotsky é de que o papel do educador não é o de encontrar a ZPD, preexistente, do(s) seu(s) aluno(s) mas, sim, o de criá-la através de uma tensão entre exigências exteriores (ensino/aprendizagem, educação, imitação) e possibilidades interiores (reelaboração sistêmica de potencialidades já desenvolvidas, adaptação ao meio-ambiente cultural).

De acordo com Bakhtin (1981, apud Maclean, 1994) há duas formas pelas quais o discurso do outro pode determinar nossa subjetividade. O discurso externo pode operar como um discurso “autoritário” ou como “internamente persuasivo”

Maclean (1994) analisa a questão do discurso autoritário como um aspecto familiar da escolaridade. Todos sabemos que toda escola tem seu “regimento interno”, baseado nas orientações da Secretaria da Educação do seu município e/ou do seu estado, que por sua vez, concretiza uma lei já definida a nível federal. Ao matricular-se ou ser matriculado em uma determinada instituição, o aluno recebe – prontas – as normas de comportamento prescritas para aquele espaço, no qual vai passar a atuar. Mesmo que essas regras não sejam explicitadas, no dia-a-dia ele vai assimilando o discurso adequado àquele espaço, observando as reações a cada palavra “autorizada” e a cada palavra “não autorizada” pelo sistema. Aprende a responder ao professor em um tom de voz médio, com palavras diferentes das que usa em casa ou na rua, da mesma forma que aprende a se sentar direito e a prestar atenção às palavras do professor.

Minha hipótese é a de que, se os gêneros do discurso utilizados na escola forem explicitados e, conseqüentemente, reconhecidos por toda a comunidade escolar, estarão servindo como instrumentos de mediação em relação ao conhecimento (cf. Schneuwly, 1994), ao mesmo tempo em que os sujeitos envolvidos (educadores e educandos) estarão se constituindo como “sujeitos reflexivos”, capazes de produzir “ações comunicativas”, no dizer de Habermas.

Para que isso seja possível, devemos estudar cada gênero desse universo, reconhecer suas características discursivas, de modo a entendê-lo como “ferramenta psicológica no sentido vygotskiano do termo” (Schneuwly, 1994: 16). Ao falar de “apropriação do instrumento”, não estou afirmando que um dado gênero seja fixo e imutável. Como definido por Bakhtin, o gênero é um produto sócio-histórico e, portanto, apenas “relativamente estável”. Também não estou defendendo a apropriação de um único tipo de discurso, aquele que foi legitimado pela instituição e, por isso, considerado “natural”. Quero, ao contrário, buscar reconhecer os vários gêneros que convivem e/ou lutam dentro da instituição-escola, ou ainda, reconhecer as “linguagens sociais” (cf. Wertsch, 1990) que se confrontam no discurso escolar, constituindo-o.

Fairclough (1989) aponta para o perigo da linguagem ser naturalizada dentro de uma instituição. Na medida em que, do ponto de vista da análise crítica, discursos ideologicamente diferentes estão em constante luta pelo poder, se um tipo de discurso chega ao grau máximo da dominação, será visto como “natural”. Tal fato ocorre quando os diferentes tipos de discurso são eliminados por completo de uma instituição ou totalmente absorvidos pelo discurso dominante: este, então, deixa de ser considerado “arbitrário”, para ser visto como “natural”, ou seja, como “o” único, “o” discurso adequado daquela instituição. Conseqüentemente, espera-se dos sujeitos que aí atuam, que adquiram as habilidades necessárias para operar na instituição. Esta é uma conseqüência de cunho ideológico, pois disfarça o conflito entre discursos, torna invisíveis as desigualdades de poder, fazendo com que aqueles que não dominam o discurso hegemônico se sintam “inferiores” a ponto de “esconder” o seu modo de

interagir, deixando de se manifestar enquanto sujeitos lingüísticos ou repetindo as palavras “do outro”, sem delas se apropriar verdadeiramente.

Inversamente, no momento em que se explicitarem os gêneros utilizados dentro de uma instituição e se explicitarem, também, as situações a que eles se prestam e os objetivos que conseguem atingir, o conflito discursivo deverá emergir, mas estaremos agindo de acordo com o que fala Bakhtin a respeito da “orientação da palavra em função do interlocutor”. Poderá haver, então, uma real compreensão do alcance de cada gênero, poderá haver uma negociação entre os sujeitos e, até, uma transformação discursiva.

Desejo, pois, propor que se amplie a concepção de gênero como instrumento para todas as situações de enunciação dentro da instituição escola. Esta, como um todo, deveria reconhecer que existem gêneros que podem facilitar o trânsito do aluno na instituição, gêneros que podem facilitar a compreensão dos educadores a respeito de seus alunos, gêneros que são facilitadores da aprendizagem, gêneros difíceis de serem aplicados fora da escola, mas decisivos para o sucesso acadêmico, gêneros para negociar o significado que está sendo veiculado durante a aula. Reconhecer a existência destes e de tantos outros discursos possíveis na escola colocaria a questão da linguagem social em pauta, fazendo com que educadores e alunos confrontassem suas próprias experiências, sem necessidade de anular a linguagem que o aluno traz de casa, mas com a consciência de que todo falante de uma língua pode e deve fazer escolhas a partir do conhecimento da situação discursiva em que se encontrar.

Um trabalho com gêneros poderá ter várias conseqüências pedagógicas, das quais, gostaria de destacar algumas que podem revelar minha própria postura como pesquisadora de lingüística aplicada, na área da educação. Tenho a convicção de que, para se entender a língua como sendo socio-historicamente constituída, é necessário que se consiga enxergar as várias linguagens sociais, em disputa. Passa a ser bastante significativo um estudo do funcionamento do discurso, assim como o reconhecimento das propriedades e limitações de cada gênero, e ainda a compreensão das relações sociais e dos papéis enunciativos dos sujeitos do discurso. Com isto estará se desenvolvendo a metacognição de alunos e professores, o que provavelmente facilitará a compreensão de que o trabalho de sala de aula deva estar embasado em uma teoria pedagógica. Atingindo essa clareza, os professores poderão se sentir sujeitos de sua própria ação e, conseqüentemente mais seguros para colocar em discussão com colegas, com os demais educadores, e, talvez, com seus alunos, a teoria que lhes dá sustentação, confrontando-a com a prática. Com certeza os conflitos não deixarão de ocorrer, mas existe uma grande probabilidade de estarmos vendo se constituírem sujeitos reflexivos, capazes de produzirem ações comunicativas.

Na tentativa de conhecer as características particulares dos “gêneros do discurso” construídos em situação escolar, volto-me para o “modelo de funcionamento dos discursos” de Bronckart (1985, 1996). Para este autor, “... a produção discursiva é, indissolúvelmente, trabalho psicológico e trabalho lingüístico (...) ela perde sua substância e sua significação próprias quando é tratada sem se levar em conta uma dessas duas abordagens”. Desta forma, concorda com Bakhtin, que já havia tratado a interação verbal – *a realidade fundamental da língua* (29/95) – como constituída de

mecanismos sócio-enunciativos e, portanto, um objeto de estudo que não pode pertencer unicamente à lingüística nem unicamente à psicologia.

Além disso, faz uma distinção entre mundo ordinário e mundo discursivo, sendo o primeiro constituído pelos mundos representados dos agentes (três mundos formais de Habermas) e o segundo, criado pela atividade verbal, que, por sua natureza semiótica, deve criar mundos virtuais. Sua tese principal é a de que "os mundos discursivos são construídos com base em dois subconjuntos de operações. As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário no qual se desenvolve a ação verbal do qual o texto é originário. As segundas relacionam-se mais especificamente à colocação em relação entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas num texto e, de outro lado, os parâmetros físicos da ação verbal em curso (agente produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção). A partir dessas operações, e da articulação entre elas, o autor reconhece quatro arquétipos psicológicos, os quais correspondem aos mundos discursivos criados, e podem ser melhor compreendidos dentro de um quadro de dupla entrada, a saber:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Portanto, fazendo a leitura do quadro, temos:

Discurso interativo: o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário, com implicação dos parâmetros físicos da ação verbal em curso: processos de diversas ordens são objeto de um EXPOR dialogado, e essas unidades têm estatuto dêitico. Portanto, para se interpretar um segmento de discurso interativo, precisam ser conhecidos os parâmetros da situação da ação verbal em curso.

Discurso teórico: o mundo discursivo criado é também conjunto ao mundo ordinário, porém com autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação verbal de que se origina o texto: os processos são objeto de um EXPOR, mas com independência ou indiferença, em relação ao agente produtor e com nenhuma indicação de espaço ou tempo da produção. A interpretação de tal segmento, portanto, não exige conhecimento dos parâmetros da situação da ação verbal em curso.

Relato interativo: uma origem espaço-temporal explícita marca a disjunção entre as coordenadas gerais do mundo discursivo e as coordenadas gerais do mundo ordinário, mas com unidades lingüísticas se referindo diretamente ao agente produtor (vertente temporal com caráter dêitico): trata-se de

Narração: um NARRAR que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação verbal em curso. o mundo discursivo criado torna-se “não situável” em relação ao mundo ordinário, graças a uma origem espaço-temporal, explícita ou implícita, completamente disjunta da situação da ação verbal em curso: desenvolve-se um NARRAR autônomo em relação aos parâmetros físicos do mundo ordinário. Os personagens postos em cena são, pois, identificáveis independentemente de se levar em conta o agente, o espaço, o tempo de produção.

Neste trabalho, pretendo analisar um trecho de uma aula de um dos professores de Ciências, cujo trabalho estou acompanhando. Tentarei mostrar a situação de produção construída, o tipo de discurso utilizado, suas marcas lingüísticas, procurando verificar em que medida esse modelo de produção textual pode nos auxiliar no entendimento do que, efetivamente, é construído dentro da sala de aula, não apenas do ponto de vista da linguagem verbal, mas também do ponto de vista das construções de conhecimento. Procurarei estabelecer uma relação com o pensamento de Vygotsky no que diz respeito à interiorização dos signos, que é – para ele – duplamente marcada pelo social: primeiro, porque a construção de signos por uma criança só é possível graças a intervenções sociais e, também, porque os signos são “unidades radicalmente arbitrárias” e só adquirem significação compartilhada através de negociação e/ou de aprendizagem.

2. Situação de produção

A enunciação acontece em uma sala de aula de 6ª série de 1º grau em uma escola da rede pública municipal, localizada na periferia (bairro do Campo Limpo) da zona sul da cidade de São Paulo, no 2º semestre do ano de 1997. O enunciador é um professor especialista, formado em Ciências, que está fazendo uma revisão da matéria já trabalhada, como preparação para a avaliação que será feita na aula seguinte pelos alunos que são, portanto, os co-enunciadores. Acabam por produzir, juntos, dois textos em paralelo: um – oral – que tem como objetivo não apenas retomar o tema de referência, mas também de clarificá-lo, negociando o sentido daquilo que está sendo revisto pelo grupo (de onde retiramos um trecho para análise), e outro – escrito na lousa, em forma de quadro-resumo do assunto que está sendo tratado – tendo como finalidade apresentar um modelo de estudo de um material já visto, que deve ser memorizado.²

Talvez seja importante destacar que a rede municipal de São Paulo adota o regime de ciclos, que reorganiza as oito séries do 1º grau em três ciclos, da seguinte forma:

- Ciclo Inicial (I): 1ª, 2ª e 3ª séries
- Ciclo Intermediário (II): 4ª, 5ª e 6ª séries
- Ciclo Final (III): 7ª e 8ª séries

Trata-se, pois, de série final de ciclo (6ª), o que significa uma possibilidade de retenção caso o aluno não seja bem sucedido em seu processo de aprendizagem. O

² Apesar de reconhecer que o texto escrito criado mereceria um estudo à parte, não tratarei de suas características neste trabalho.

professor-sujeito de nossa pesquisa costuma pedir a seus alunos que escrevam, em uma folha rubricada por ele, o que eles conseguem lembrar a respeito da matéria estudada e esse registro é que serve como instrumento de avaliação.

Logo que entra na sala de aula, o professor se dirige à lousa e traça cinco grandes linhas horizontais paralelas, formando um imenso quadro. No alto, do lado esquerdo escreve DOENÇAS e traça uma linha vertical formando uma coluna. Alerta seus alunos sobre a necessidade de retomarem os registros do caderno e de um trabalho feito em grupo, para completarem, junto com ele, o quadro-resumo da matéria que está sendo estudada.

Percebe-se, claramente, que o papel social do professor é reconhecido pelos destinatários, os quais assumem, em seguida, o papel social de alunos, e se põem a mexer em suas mochilas ou em seu material colocado embaixo da carteira, buscando o que lhes foi determinado pelo professor. Alguns demoram um pouco a obedecer a determinação, mas como o professor já está *atuando*, ou seja, já está desenhando o quadro que vai servir de roteiro de estudos, já está falando o que ele considera importante para se fazer uma revisão, já está escrevendo o que alguns alunos começam a sugerir, pouco a pouco todos os alunos estão, ao menos, em silêncio e parecem ter alocado sua atenção para a atividade.

O recorte que estamos fazendo para análise é o de um momento em que um aluno toma o turno sem ser solicitado, ficando evidente que o discurso está sendo poligerado. Escolhi este trecho porque vejo, aqui, uma possibilidade de construção social do conhecimento, através da apropriação da palavra do outro, como sugere Bakhtin e também porque o considero importante para mostrar como a interação em sala de aula pode ter um caráter não-autoritário apesar de ser conduzida pelo professor. Não quero, com isto, dizer que não reconheço o poder que o lugar social do professor possui. Ele próprio parece ter consciência do seu papel e do poder que lhe é atribuído institucionalmente, utilizando-o explicitamente em vários momentos da aula. Os alunos também cumprem seu papel, legitimando a autoridade do professor.

O interessante, porém, é que a troca de papéis, que ocorre em alguns momentos da situação de produção deste discurso, e que certamente está sendo possibilitada pelo professor, promove uma condição de produção menos assimétrica, o que propicia, talvez, a construção de representações sociais mais flexíveis a respeito da aprendizagem como um todo, bem como das interações possíveis em tal situação, dos papéis assumidos pelos participantes e até do próprio objeto de estudo. Além disso, este trecho apresenta alguns elementos lingüísticos úteis para nossa pesquisa a respeito do funcionamento do discurso.

Neste ponto da aula, o quadro da lousa já possui 4 colunas preenchidas:

Doenças	Causadores	Onde vivem	Tamanho
---------	------------	------------	---------

e o professor está retomando o que já está escrito na lousa:

(T1) Prof.: ...eu já sei como chamam as doenças/ eu já sei quem causa as doenças/
eu já sei onde eles vivem/ eu já sei quais os tamanhos...eu preciso...

(T2) Al.: [Falta o sexo

(ALS. riem)

- (T3) Prof.: quer falar do sexo deles? / o sexo é facinho de falar (risca mais uma coluna escreve SEXO no 1º quadrinho)... quanto ao sexo/ teníase tem sexo separado ou não?
- (T4) Al.: não
- (T5) Prof.: não / então quem não tem sexo separado é... hermafrodita (escrevendo no 2º quadrinho da 5ª coluna)
- (T6) Al.: ah!
- (T7) Prof.: ascaridíase?
- (T8) Al.: tem os dois sexos.
- (T9) Prof.: eu vou pôr... posso pôr assim? (escreve)
- (T10) ALS.: pode
- (T11) Prof.: tá/ agora eu vou inverter/ vou pôr a fêmea na frente pra não falar que a gente é machão/ tá bom? (escreve) esquistossoma também tem macho e fêmea / e ancilóstomo tem fêmea e macho / então... de todos aqueles do trabalho o único hermafrodita era a tênia... bom uma coisa importante quando a gente está vendo esses bichos é... saber como:: vou escrever até no popular aqui ó co - mo - pe -ga (escrevendo Como "pega" na 6ª coluna) vou pôr entre aspas por causa disso... como é que a gente pega essas doenças? se elas... elas estão por aí?... a gente pega porque faltam cuidados...
- (T12) Dan.: [(inaudível.)
- (T13) Prof.: o Daniel completou ali / bem baixinho assim "higiênicos" às vezes higiênicos às vezes não né?... mas faltam cuidados /então vamos vê como é que a gente pega basicamente a teníase... Rogério? como é que pega a teníase?
- (T14) Ro.: ... comendo carne mal passada
- (T15) Prof.: saboreando uma carne mal passada... desde que ela...
- (T16) Al.: [esteja contaminada?
- (T17) Prof.: esteja contaminada... porque se a carne não tiver contaminada posso comer à vontade né? mas pra evitar... eu... mas como é que eu pego? eu vou usar as palavras do Rogério tá? vocês vão escrever com as palavras de vocês... então... eu vou pôr "comendo carne mal passada contaminada"... como é que eu vou pegar ascaridíase pessoal?

3. Análise

Na terminologia de Bronckart (1996), temos aqui um recorte de texto, constituído de um discurso misto de *discurso interativo* – de ancoragem enunciativa implicada na situação material e conjunta em relação ao mundo da interação (T1 até metade do T3, T9, 10, início do T11, T13, final do T17) – e de *discurso teórico* – de ancoragem enunciativa conjunta em relação ao mundo da interação, mas sem integrar referências aos parâmetros da situação material (final do T3 até T8, final do T11, T15, T16, início do T17).

Esses pontos podem ser confirmados pela ocorrência de pronomes pessoais de 1ª pessoa singular (explícitos ou implícitos na desinência verbal) com valor dêitico, pronome de tratamento "vocês" explícito no T17, o pronome de tratamento "você" implícito no T3 e no T10, além de uso de vocativos ("Rogério": T13, "pessoal": T17), da expressão "a gente" (2ª ocorrência do T11) e o dêitico de lugar "aqui" no T11. Além destes, devo destacar a ocorrência de "assim" no T9 e no T13, que me parece ter sua compreensão dependente, também, da presença na situação de enunciação.

Devo ressaltar, ainda, o uso do pronome "eu" pelo professor, no T1 com a função de incluir a voz do aluno no seu discurso, ou seja, implicando o discurso à situação, mas constituindo um mundo disjunto em relação à interação e no T17 "eu pego" para incluir

todas as pessoas, isto é, funcionando como indefinido, o que permite se distanciar da situação material, embora o mundo discursivo se mantenha conjunto. A expressão “a gente” aparece com esta mesma função, duas vezes no T11 (“a gente pega”) e uma vez no T13; sua primeira ocorrência no T11, porém, refere-se nitidamente ao professor e aos demais “machões” que ele deseja incluir em seu discurso, de maneira muito semelhante à utilização do pronome de 1ª pessoa do T1.

Quanto à temporalidade do discurso, o momento do ato da produção está sendo marcado com os verbos conjugados no tempo presente, nos três tipos de ancoragem. O futuro perifrástico (T9, T11, T13, T17) e o passado perfeito simples parecem estar associados ao discurso interativo, enquanto o uso do modo subjuntivo (T16, T17) parece remeter ao discurso teórico. Há apenas uma ocorrência de um verbo sendo conjugado no pretérito imperfeito, durante o T11, que produz um enganche no evento relatado, quando o professor se refere a um trabalho executado pelos alunos em um momento anterior ao da situação. Neste caso, podemos afirmar que se trata de uma característica do discurso de relato interativo, pois há ocorrência de um pronome anafórico (“aqueles”) junto ao artigo definido combinado com uma preposição (“do”), os quais somente podem ser entendidos pelos alunos se estes realmente se lembrarem da atividade executada anteriormente.

De acordo com Bronckart, dois tipos de mecanismos são responsáveis pela coerência necessária a todo texto que se pretenda com função comunicativa: os mecanismos enunciativos, relacionados com a *coerência pragmática ou interativa* do texto, e os mecanismos de textualização, que contribuem com a sua *coerência temática*. Os mecanismos enunciativos – modalizações e vozes enunciativas – têm a função de explicitar julgamentos, opiniões, sentimentos, ou seja, avaliações de diferentes aspectos do conteúdo temático do texto, além de revelar os responsáveis por tais avaliações, enquanto a textualização dispõe de, basicamente, dois tipos de mecanismos: os chamados organizadores textuais, que contribuem para marcar as articulações estruturais da progressão temática, ou seja, a conexão textual e os que explicitam ou marcam a coesão, seja ela de ordem nominal (anáforas) ou verbal (determinantes do verbo).

Com relação a tais operações, em nosso trecho de aula, observamos ocorrência de operadores argumentativos, alta densidade sintagmática e ausência de modalização, o que confirma elementos de discurso teórico. As ocorrências de discurso interativo introduzem os dêiticos e uma modalização introjetada, marcada pelo uso dos auxiliares metaverbais (“querer” no T3 e “poder” nos T9 e T10). No entanto, os mesmos auxiliares metaverbais ocorrem no T17, em uma seqüência de discurso misto, em que o professor reenuncia a voz de um aluno, reformula a própria fala, e depois reenuncia a voz de um outro aluno através de uma citação explícita, numa seqüência de discurso, eminentemente poligerada, mas com características de discurso teórico.

Estabelecendo uma relação entre a produção discursiva e o objetivo eminentemente pedagógico desta atividade, observamos que, no T1, o professor retoma quatro vezes a expressão “eu já sei”, a qual funciona como operador argumentativo. Ao usar o pronome “eu”, o professor fala de si mesmo pois ele faz parte da situação de enunciação mas, ao mesmo tempo, fala a voz do aluno, fala *pelo* aluno. Poder-se-ia fazer uma outra leitura deste T1: o professor estaria exteriorizando sua “fala

interior" (Vygotsky, 1934), explicitando um processo metacognitivo, de modo consciente, para fornecer aos alunos um tipo de discurso que eles vão precisar utilizar, ou seja, está lhes fornecendo um modelo de organização do pensamento

No T2, o aluno fala sem solicitação do professor e introduz uma questão que não seria abordada naquela seqüência expositiva, naquele momento. A atitude responsiva dos colegas – todos riem – revela o imaginário popular que acompanha a palavra "sexo". O professor, porém, aceita a interrupção do seu turno e responde com uma nova coluna no quadro e com a pergunta: "Quer falar do sexo deles?". O auxiliar de modo "querer" autoriza o aluno mas é o professor quem fala, repetindo a voz do aluno seis vezes ("revocalizando"), através da palavra "sexo". Percebe-se claramente que apesar do professor haver retomado a condução da aula, a voz do aluno disputou e ganhou espaço no discurso do professor, ou seja, a voz do aluno disputou e o professor oficializou sua voz na interação.

Outro momento de disputa de vozes acontece no T17, quando o professor explicita que vai usar as "palavras" dos alunos, ou seja, reconhece a existência de duas "línguas sociais" em disputa e, mais uma vez, sem negar as diferenças, acolhe as "palavras" do aluno em seu próprio discurso.

A disputa de vozes, a polifonia, está associada às funções básicas que Yu M. Lotman (1988 – apud Wertsch & Smolka, 1993) chamou de "dualismo funcional" dos textos. Para ele, todos os textos têm basicamente duas funções: *função unívoca* – ligada à transmissão de conhecimento e a um padrão de interação que se convencionou chamar de IRA (Iniciação / Resposta / Avaliação), e *função dialógica* – ligada à criação de novos conhecimentos e a um modelo interativo polifônico. Estes conceitos foram utilizados por Wertsch e Smolka (1993) numa discussão sobre as contribuições e as limitações da proposta de aprendizagem vygotskiana. Em seu artigo, os autores formulam a hipótese de que "as formas diferentes de funcionamento intermental associadas a esses gêneros de fala resultariam em formas diferentes de funcionamento intramental". Compartilhando dessa hipótese, acredito que na sala de aula as duas funções devam estar presentes. Ou seja, a função dialógica está ligada à polifonia, enquanto a função unívoca está ligada ao discurso monologizado, que alguns estudiosos da sala de aula insistem em dizer que é próprio da sala de aula. Neste exemplo temos uma constatação de que o discurso de sala de aula não é necessariamente monologizado, não é centrado unicamente na função unívoca.

No sentido bakhtiniano de "compreensão responsiva", a primeira tomada de turno não solicitada revelaria que o aluno estava acompanhando o pensamento verbal do professor e se identificando como o seu "eu já sei... eu já sei...". Esse aluno percebeu uma possibilidade de participação no "eu preciso" e, de uma certa forma estaria "completando" – mentalmente – um quadro igual àquele que está sendo feito na lousa pelo professor. Além disso, o professor parece ter conseguido instalar a Zona de Desenvolvimento Proximal, pelo menos para o aluno que lhe assaltou o turno, pois a partir dos conteúdos pressupostos como já constantes do Desenvolvimento Real do grupo, aquele aluno levantou algo que ainda não havia sido revelado e, portanto, só poderia fazer parte do Desenvolvimento Potencial.

Levanto a hipótese de que uma interação como esta possibilita a todos os alunos uma vivência concreta de articulação com o próprio conhecimento: partindo de um processo mental interpessoal podem chegar à internalização desse processo, confirmando as palavras de Vygotsky: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (interpsicológica), e, depois, no *interior* da criança (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1930. In M. Cole et alii, 1989:64)

Tentando fazer uma nova leitura do conceito de “internalização” de Vygotsky, busco em Bakhtin a noção de “apropriação”. Entendo, pois, que enquanto o professor está dizendo: “eu já sei... eu já sei...”, a atitude responsiva que ele espera dos alunos é a de se apropriarem da sua palavra, acompanhando mentalmente o seu raciocínio. De qualquer maneira, trata-se de uma prática social, com características de um jogo dramático que permite aos alunos uma “visão” do papel que lhes é atribuído não só por este professor, em particular, mas pela instituição escolar como um todo. O professor lhes apresenta um modelo e cada aluno pode, dentro de suas condições, participar do jogo, se apropriando da palavra do professor ou do colega que toma o turno e, desta forma, se apropriar de um método de estudo, útil para uma revisão de conteúdos.

Interessante como o professor retoma o verbo “saber” no T11 (“Bom, uma coisa importante... é saber como...”), retomando, assim, o fio do seu discurso expositivo - mas poligerado - uma vez que demonstra estar bem atento a possíveis intervenções não solicitadas. Ao reenunciar a fala do aluno Daniel (T13), que nem havia sido ouvida pelos outros, o professor não o faz porque a “resposta” do aluno estava correta: ele aceita a apreciação “higiênicos” mas acrescenta “às vezes higiênicos, às vezes não”, introduzindo outras vozes através da expressão “as vezes” e modalizando não o conteúdo, mas o que poderia ser considerado “erro”. Desta forma o professor atua no sentido de estimular seus alunos a levantarem hipóteses, na medida em que reformula suas vozes sem cortá-las, ou seja, usa o recurso da ‘reenunciação’ para diminuir a assimetria existente nas relações entre professor e alunos.

No entanto, poderíamos nos lembrar de Fairclough para justificar tal atuação do professor como uma maneira de continuar detendo o poder de condução da interação, pois em seguida ele recupera o fio de seu próprio discurso mais uma vez, no ponto em que havia sido quebrado, com o recurso dos operadores argumentativos “mas” e “então” (“mas faltam cuidados, então...”). Estaria ele sendo estratégico no sentido de impor o seu modelo de organização? Estaria ele forçando a aceitação do seu discurso monologizado?

Na minha interpretação, estou entendendo que não. Estou tendendo a acreditar que este professor tem a intenção de ajudar seus alunos a construir seu discurso interno, de forma a se apropriarem do gênero mais adequado ao tratamento de conceitos científicos, e faz isto de um modo simples: reenunciando o discurso do cotidiano, para, em seguida, aproximar dele o conceito científico e, desta forma, chegar ao discurso monologizado da Ciência. Estaria, desta maneira, possibilitando aos alunos o reconhecimento de diferentes linguagens sociais em conflito, e a partir desse conflito, possibilitando que alguns alunos se apropriem da palavra do outro. Vejo esta

interpretação como uma possibilidade de se entender melhor o que Vygotsky chamou de “processo de internalização”.

Um outro exemplo interessante de polifonia, mas que se diferencia dos anteriormente citados, é a reformulação da fala do aluno Rogério (T15). Ao reformular “comendo” por “saboreando”, o professor parece não estar fazendo uma escolha lexical em função da passagem de um gênero primário para um secundário, uma vez que mais adiante ele revela que vai usar “as palavras do Rogério”. A escolha de “saboreando” parece mais uma questão de registro, o qual revela outras vozes, talvez a voz do senso comum de que carne mal passada é mais saborosa, talvez a voz do médico sanitariano dizendo que nem tudo que é saboroso é saudável, talvez ambas e outras tantas. De qualquer maneira, ao revocalizar as palavras de seu aluno, fornece novamente um modelo de apropriação da palavra do outro ao mesmo tempo que apresenta outra escolha lexical possível, inicialmente se sobrepondo à do aluno, mas finalmente cedendo vez a ela.

4. Considerações finais

De uma maneira geral, podemos dizer que esta interação em sala de aula constitui um exemplo de discurso misto (interativo-teórico) do modelo de Bronckart (1985, 1996). Sua estrutura básica, porém, é o diálogo, pois o professor utiliza estratégias da conversação para construir significado. Ele fala, ele faz perguntas reais (não retóricas), revocaliza, reformula a fala dos alunos e estes respondem, tomando o turno, porque eles se sentem sujeitos. Eles são sujeitos.

A linguagem está sempre em jogo na aprendizagem, uma vez que o professor negocia com os alunos o que pode escrever, como vai se expressar, que sentido tem o uso desta ou daquela expressão, a função das “aspas” para marcar o registro popular, que palavras vão ser usadas. O conceito científico, que é o objetivo final da aula, só chega a ser enunciado através da negociação com a linguagem que os alunos já dominam e, como existe essa negociação, pode-se acreditar que está acontecendo uma construção de significado, de conhecimento e de gêneros.

Outra conclusão possível é a de que a interação de sala de aula pode não ter um caráter autoritário, pode ser poligerada, de modo que o professor pode permitir a participação real do aluno sem correr o risco de perder o controle da situação, pois a própria linguagem lhe fornece recursos para retomar o fio do discurso. Podemos entender, por exemplo, o trecho entre o T2 e o início do T11 como uma seqüência de discurso poligerado inserida na fala do professor que seria monogerada. Funcionando como parênteses na conversação, tal seqüência não interrompe o discurso: ao contrário, serve para esclarecê-lo, o qual é retomado sem dificuldade através de operadores específicos: “então” e “bom”. Assim sendo, a troca de papéis evidenciada nos turnos T9 e T10, onde o verbo auxiliar “poder” é usado pelo professor na pergunta e pelos alunos na resposta, estaria demonstrando que os papéis dos sujeitos em uma sala de aula podem ser flexibilizados e mais: que o professor que “acolhe” o discurso do aluno, acaba por contribuir para a constituição de um sujeito mais discursivo, mais fortalecido em seu discurso.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAKHTIN, M. (Voloshinov) (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. (1979) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J.-P. et alii (1985) *Le Fonctionnement des Discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1992) *El Discurso como Acción. Por un nuevo Paradigma Psicolingüístico*. In *Anuario de Psicología*, 54 (3). Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona
- BRONCKART, J.-P. (1993) *Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions aux discours*. Texto apresentado no Colóquio: "Texte et Compréhension". Madrid, 1993.
- BRONCKART, J.-P. (1996) *Activité Langagière – Textes et Discours*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- FAIRCLOUGH, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- HABERMAS, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- MACLEAN, R. (1994) *Language Education, Thematic Studies and Classroom Learning: a Bakhtinian View*. In *Language and Education*, v. 8, n. 4, 1994.
- ROJO, R.H.R. (1997) *Enunciação e Interação na ZPD: Do non sense à construção dos gêneros do discurso*. Texto apresentado no Simpósio: "Linguagem e Conhecimento na Sala de Aula". Belo Horizonte, 1997.
- SCHNEUWLY, B. (1994) *Genres et types de discours: considérations psychologiques et Ontogénétiques*. In Y. Reuter (org.) *Les Interactions Lecture-Écriture*, pp. 155-174. Bern: Peter Lang.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) *Internalização das funções psicológicas superiores*. In M. Cole et al.(orgs.) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. (1933) *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In M.Cole et al. (orgs.) *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. SP: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1987.
- WERTSCH, J. V. (1990) *Dialogue and Dialogism in a social-cultural approach to mind*. In I.Narkova et al. *The Dynamic of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 1990.
- WERTSCH, J.V. & Smolka, A.L.B. (1993) *Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin and Lotman*. In H. Daniels (org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SIMPÓSIO*

* Simpósio "Interação e Construção de Conhecimento".