

**A POLIFONIA NA SALA DE AULA:
UM ESTUDO DO DISCURSO PEDAGÓGICO**

Rosa Maria Hessel Silveira

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação em Educação**

**A POLIFONIA NA SALA DE AULA:
UM ESTUDO DO
DISCURSO PEDAGÓGICO**

TESE DE DOUTORADO

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

Orientadora: Dra. Mérion Campos Bordas

**Porto Alegre
Junho de 1995**

S587p Silveira, Rosa Maria Hessel

A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico / Rosa Maria Hessel Silveira. - Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995.

p.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Análise de discurso.
2. Comunicação didática.
3. Discurso pedagógico.
4. Sala de aula-comunicação.
5. Sala de aula-linguagem.

CDU - 371.32:007

Bibliotecárias responsáveis:

Dulce Maria Daudt, CRB-10/1090

Maria Amázilia Penna de Moraes Ferlini, CRB-10/449

Para o barulhento grupo
que habita minha casa
e minha vida :
Mônica, Heitor,
Carolina e Paulo.

AGRADECIMENTOS

(Com a ressalva de que a ordem na enunciação desses agradecimentos não significa qualquer hierarquia de gratidão e reconhecimento, lanço-me à agradável tarefa de lembrar todos aqueles que me ajudaram nessa nem sempre fácil tarefa de elaboração de tese.)

Isso posto, expresso meus agradecimentos para :

- o INEP-MEC, que através da concessão de auxílio à pesquisa, possibilitou a formação da base de dados empíricos utilizados na análise desta tese;

- as amigas Oraides Regina Ayres, Sirlei Maia Vaz, Jane Silveira Hessel e Maria Augusta Silveira Back, que, através de sua indicação amistosa, me abriram caminhos para a realização das gravações de aulas;

- as funcionárias e funcionários da Central de Produções da Faculdade de Educação da UFRGS que, sem restrição de turno, horário, distância e outras circunstâncias, realizaram as gravações em vídeo, de forma competente e interessada;

- as bolsistas e auxiliares de pesquisa, em especial Dirlene Marani Rodrigues e Eliana Gianni, cuja responsabilidade e competência foram fundamentais para a organização dos dados empíricos da tese;

- o pessoal da Biblioteca Setorial de Educação, que tanto se esforçou para me auxiliar na "caça" ao artigo e ao livro fugidío;

- as colegas Ivany Ávila e Regina Mutti que, desinteressadamente e sem diminuição dos seus encargos didáticos, assumiram parte dos meus, no semestre de entrega da tese;

- todos os numerosos colegas e amigos do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, que, me emprestando livros e artigos, me sugerindo caminhos, me incentivando na hora do desânimo e me oferecendo ajuda a qualquer momento, mostraram, mais uma vez, a comovedora possibilidade de existência de um grupo acadêmico simultaneamente competente e solidário;

- os amigos Antônio Sérgio Milagre, Daisy Lara de Oliveira, Maria Lucia Wortmann, Marisa Vorraber Costa, Marlucy Alves Paraíso, Rosa Maria Bueno Fischer, Sérgio A. Lulkin e Sônia Mara Ogiba, que, em momentos e atividades específicas e diferenciadas, contribuíram com sua inteligência e atenção para que o trabalho tivesse menos tropeços; em especial, o amigo Alfredo José da Veiga-Neto, pelas sugestões lúcidas de última hora;

- Maria Isabel Dalla Zen, Bela, Chefe de Departamento por dois anos e amiga leal de muitos mais, pela dispensa de participação das atividades acadêmicas, pelas inúmeras articulações feitas para que isso fosse possível, mas, acima de tudo, pela confiança e pelo estímulo constante e carinhoso;

- minha orientadora - Mérión Campos Bordas, com quem já trilhei vários outros caminhos na vida acadêmica, pela confiança, pelo interesse e pela cobrança amiga;

- meu pai e minha mãe, tão diferentes na sua forma de ser, mas tão semelhantes na constituição de um exemplo de honestidade, responsabilidade e trabalho, pelo interesse e vontade de ajudar inesgotáveis;

- minha tribo familiar que, fazendo a paciência, a tolerância e a solidariedade sobrepujarem a impaciência e a incompreensão, viveram comigo o dia-a-dia e o mês-a-mês de um fim de tese, me auxiliando no "colóquio" com a Informática, me substituindo nas tarefas domésticas e extradomésticas, e, até, "crescendo" mais ligeiro para que minha atenção não fosse tão necessária; a eles, em especial, o meu reconhecimento pelo carinho e pelo afeto, que dão sentido a qualquer "empresa".

UM AGRADECIMENTO ESPECIAL

Às professoras que aceitaram o grande desafio de terem suas aulas gravadas em vídeo e sua prática docente acompanhada - ao lado de tantas outras que se recusaram a isso - pela disponibilidade irrestrita que fez da sua colaboração a espinha dorsal dessa tese. Imitando o que se dizia dos mártires do início da Cristandade, eu gostaria de dizer: "Seu sacrifício não foi em vão."

RESUMO

Esta tese constitui um estudo do discurso de sala de aula, do ponto de vista da Análise do Discurso, com especial ênfase na identificação de uma possível **polifonia/heterogeneidade** de vozes. Está organizada em três capítulos com conteúdos distintos mas interrelacionados.

O primeiro capítulo apresenta-se dividido em duas seções. A primeira traz uma retrospectiva de estudos sobre o tema **linguagem/discurso** em sala de aula, em que são expostas contribuições de Stubbs, Barnes, Cazden, Edwards & Mercer, Pedro - no plano internacional - e, quanto ao âmbito brasileiro, Orlandi, Smolka, Kleiman e Pey. Constatou-se uma copiosa produção sobre o tema na literatura internacional, enquanto a produção brasileira é bem mais modesta e pouco diversificada, salientando-se nela a influência da concepção de Orlandi do discurso pedagógico como discurso autoritário. A segunda seção deste capítulo discute os conceitos teóricos em que se baseia o trabalho: a noção de **discurso** como processo de produção de sentidos em dada formação discursiva, sob condições de produção específica e sob a forte marca da presença virtual do OUTRO, e a visão de **sujeito**, não como fonte única de intenções e sentidos, mas como suporte de várias vozes (posições ideológicas) que se manifestam na sua prática discursiva. Assim, todo discurso seria polifônico por natureza, apesar da ilusão discursiva de um sujeito enunciador único. É discutida, ainda, nesta seção, a relação entre heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada no mesmo, caso em que se faz a **representação** dessa multiplicidade de vozes; para este último caso, são explicitados os mecanismos de citação, imitação, ironia, pressuposição e o fenômeno de autonomia - menção ao próprio discurso. A fundamentação teórica destes conceitos foi buscada, primordialmente, em Bakhtin, Ducrot, Authier-Revuz e Maingueneau.

O segundo capítulo apresenta a base empírica utilizada para análise da polifonia no discurso de sala de aula. Serviram de fonte de análise 5 seqüências de aulas de 6a. a 8a. Série do 1. Grau, das disciplinas de Geografia, História, Ciências e Moral e Cívica, ministradas na rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre - RS. As seqüências, constituídas de 3 a 7 aulas cada uma, foram gravadas em vídeo e áudio, e posteriormente transcritas; o material escrito utilizado nas aulas também foi examinado. Uma análise preliminar dos dados permitiu: 1- a postulação da existência, em todas as aulas, de duas vozes principais: a voz do conhecimento e a voz normativa; 2- o reconhecimento de uma corrente principal do discurso como definidora do evento "aula"; 3- a identificação de suportes de locução das vozes existentes: fala do professor, fala do aluno, quadro-negro, textos escritos e outros tipos de "documentos" gráficos. Também no segundo capítulo são relatadas em detalhes análises diferenciadas de cada seqüência quanto a características das duas vozes (do conhecimento/normativa), aparecimento de outras vozes constitutivas,

ocorrência de fenômenos da heterogeneidade mostrada e de autonomia e, por final, representação discursiva do locutor (professor), alocutários (alunos) e referente (conteúdo).

O terceiro e último capítulo apresenta uma discussão dos dados dentro do quadro teórico proposto. Conclui-se que, apesar do predomínio das vozes "oficiais", que são a voz do conhecimento e a voz normativa, outras vozes emergem, ora trazidas, ora aceitas pelo professor que, pelas condições de produção do discurso, domina a corrente principal do discurso. As vozes do conhecimento e normativa são analisadas em várias dimensões. Conclui-se que é precipitada uma definição do discurso pedagógico como monofônico e fonte única de poder na sala de aula.

ABSTRACT

This thesis is a study of the classroom discourse, following the Discourse Analysis, with a special emphasis on the identification of a possible **multivoicedness/heterogeneity of voices**. It is organized in three chapters, which have distinct contents but are interconnected.

The first chapter is divided into two sections. The first shows a retrospective of studies on the theme **classroom language/discourse** where the contributions of Stubbs, Barnes, Cazden, Edwards & Mercer, Pedro - in the international plane - and of Orlandi, Smolka, Kleiman and Pey - in the Brazilian scope - are reported. One can verify an extensive production about the theme in the international literature while the Brazilian production is much more modest and has little diversity, being the influence of Orlandi's conception of pedagogic discourse as authoritarian discourse stressed. The second section of this chapter discusses the theoretical concepts on which the work is based: the idea of **discourse** as process of production of senses in a given discourse formation, under specific conditions of production and under the strong mark of the virtual presence of the OTHER, and the view of **subject**, not as the only source of intentions and senses, but as support of several voices (ideological positions) that are revealed through his/her discourse practice. Thus, all discourses would be innately multivoiced, despite the discourse illusion of a single enunciative **subject**. It is also discussed, in this section, the relation between the constitutive heterogeneity of the discourse and the heterogeneity shown in it, case in which the representation of this multiplicity of voice is made. In the last case, the mechanisms of quotation, imitation, irony, presupposition and the phenomenon of the autonym - the mentioning of the self discourse. The theoretical embasement of these concepts was researched mainly in Bakhtin, Ducrot, Authier-Revuz and Maingueneau.

The second chapter presents the empiric basis used in the analysis of the classroom discourse multivoicedness. Five sequences of Geography, History, Science, and Ethics and Civics classes, from the 6th to the 8th grade of high school, which were taught in public schools in the metropolitan region of Porto Alegre - R.S. The sequences, which include from 3 to 7 classes each, were recorded in video and audio and transcribed afterwards. The written material used in class was also examined. A preliminary analysis of the data enabled: 1. the postulation of the existence, in all classes, of two main voices: the voices of knowledge and normative voice; 2. the recognition of a main stream of the discourse defining the "class" event; 3. the identification of locution supports of the existing voices: the teacher's speech, the student's speech, the blackboard, written texts and other kinds of "graphic" documents. In the second chapter, distinct analysis of each sequence in relation to characteristics of the two voices, the occurrence of the heterogeneity

phenomena shown and of autonym and, finally, the discursive representation of the speaker (teacher), the listeners (pupils) and the referent (subject) are also reported in detail.

The third and last chapter presents a data discussion within the proposed theoretical view. It is concluded that, despite the predominancy of official voices, which are the voice of knowledge and the normative voice, other voices emerge, sometimes brought sometimes accepted by the teacher, who, by the discourse production conditions, controls the main stream of the discourse. The knowledge and normative voices are analysed in several dimensions. The conclusion is that a definition of the pedagogic discourse as being monovoiced and the only source of power in the classroom is a precipitation.

Sumário

Introdução	p.	1
1. O diálogo começa		
1.1. Como e por onde andaram os estudos sobre a linguagem em sala de aula	p.	4
1.2. A visão discursiva: o discurso, as condições de produção, o sujeito, a heterogeneidade e a polifonia		
1.2.1. Breve percurso histórico	p.	56
1.2.2. Pontos de referência	p.	60
2. A troca : dados e idéias se encontram		
2.1. Como o trabalho foi feito (esboço geral dos dados)	p.	87
2.2. As vozes da sala de aula		
2.2.1. Primeiro esboço a heterogeneidade constitutiva: as duas vozes dominantes, suportes de locução e a corrente discursiva principal	p.	98
2.2.2. Passo a passo : as diferentes seqüências		
2.2.2.1. Seqüência 1	p.	104
2.2.2.2. Seqüência 2	p.	143
2.2.2.3. Seqüência 3	p.	168
2.2.2.4. Seqüência 4	p.	191
2.2.2.5. Seqüência 5	p.	215
3. Revendo análises e tecendo conclusões	p.	229
Referências bibliográficas	p.	252
Anexos		

INTRODUÇÃO

Nada é mais "enquadrado" do que iniciar uma tese traçando os caminhos que o trabalho percorreu. Ao mesmo tempo, nada parece tão vitalmente necessário para quem, ao terminá-la, quer prepará-la para o encontro desse "filho letrado" com as leituras dos outros olhos.

É essa confluência entre o aparente conformismo com a tradição dos discursos acadêmicos do tipo tese/dissertação e uma vontade radical de esclarecer, contar, explicar... um trabalho em que por tantas horas, horas, horas... estivemos integralmente mergulhados, que se situa o texto dessa Introdução.

Em primeiro lugar, a **escolha**.

Questionada muitas vezes, nesses anos de curso, sobre o tema de minha tese, e respondendo "a linguagem na sala de aula", sentia nas reações dos que me ouviam tanto o espanto dissimulado ("e é possível fazer uma tese de doutorado sobre assunto tão banal?"), quanto a curiosidade pelo que eu poderia fazer ("bah! É mesmo um assunto interessante!").

E é óbvio que se fosse eu que perguntasse, eu estaria no segundo grupo...

Com uma história de vida dividida entre, ou melhor, em que se uniram intimamente o interesse e o trabalho continuado com a linguagem, por um lado, e a prática educativa de sala de aula, por outro, tal tema parece até ter surgido espontaneamente entre uma aula e outra, uma discussão e outra, uma leitura e outra...

Tantos anos passados desde a definição desse "objeto de desejo", já não lembro o momento de eclosão do mesmo, mas tenho bem presentes - esses, sim - os caminhos teóricos por onde minha procura de um "posto de observação" andou...

Inicialmente, ainda pensando em "linguagem", pensei em fazer um estudo de cunho cognitivista (a influência da linguagem do professor na aprendizagem, por exemplo). Passei depois - e muitos de meus estudos se deram nessa área - para a procura de um enfoque interacionista (que regras de interação são recorrentes na sala de aula? por exemplo...)

Só mais recentemente, a partir de leituras sobre a Análise do Discurso, em uma de suas vertentes francesas, e retomando uma sugestão de um membro de minha banca de proposta de tese, aceitei o desafio que inicialmente me parecera grande demais para ser encarado: o estudo **da polifonia em sala de aula**. A linguagem, então, se tornou discurso.

O fascínio causado em mim pelas leituras de Bakhtin, Authier-Revuz e Maingueneau teve seu papel preponderante nessa história. Como qualquer ser humano, vivi a agradável ilusão de ter encontrado o caminho da verdade, ao menos em uma das áreas da minha vida.

Lancei-me, então, a uma análise de dupla face: familiar e desnaturalizadora.

Familiar, porque nas aulas gravadas, nas práticas discursivas que lá via, eu encontrava a minha vida de aluna e, muito mais ainda, de professora, as minhas respostas e ... as minhas (!) palavras. Desnaturalizadora, porque justamente o que eu queria era algo da arquitetura sob a engenharia, era o corpo atrás das roupas... era rasgar um pouco o imaginário das vozes empíricas e autorias definidas, para entrever as vozes enunciadoras e as determinações que inserem sujeitos nas formações discursivas e atenuam responsabilidades.

Findo o trabalho, como já explicitarei no primeiro parágrafo dessa introdução, trata-se de prepará-lo para o encontro com os outros. Acreditando que, depois de descrever o processo, uma descrição do produto possa torná-lo mais palatável, passo a caracterizar brevemente suas partes.

O primeiro capítulo, intitulado *O diálogo começa*, traz, em primeiro lugar, o relato de uma viagem - cheia de portos (portos de passagem, como diria Geraldi) - por vários autores que, com o mesmo interesse fundador meu [a linguagem em sala de aula], se dedicaram a estudá-la. O interesse que tais leituras me despertaram - pela variação, pelos achados, pelas análises - espero partilhar com os leitores da tese.

Na segunda parte desse primeiro capítulo, dediquei-me a esmiuçar os conceitos e princípios teóricos da Análise do Discurso que eram relevantes para o estudo. Caminho duro, difícil, às vezes contraditório em suas fontes, foi, talvez, esta, a "estação" de maiores sofrimentos da escrevente. Como a maiores sofrimentos também se relacionam grandes alegrias, tive a satisfação - cujo merecimento ficará sob julgamento dos leitores - de desfazer as névoas, ao menos para um entendimento básico meu.

O segundo capítulo contém o ponto central da tese. A partir de um delineamento do que, já à primeira vista, aparecia como comum a todas as seqüências de aulas - a existência de duas vozes dominantes, a circulação dessas vozes por vários suportes de locução e a existência de uma corrente discursiva principal na sala de aula - empreendi uma jornada mais detalhada - **Passo a passo**, chamei eu - através da complexidade discursiva que as salas de aula, aparentemente tão iguais, apresentam.

Seguindo a tradição - e concordando com ela, no terceiro e último capítulo proponho-me a "amarrar todas as pontas desfiadas"... Certamente, terão sobrado muitos fios pendentes... tal a quantidade de temáticas que, mesmo quando eu procurava escapar, me saltavam a cada esquina. Àqueles que, me questionando sobre o tema da minha tese, manifestavam ou dissimulavam a descrença em suas possibilidades teóricas e analíticas, eu gostaria de ter a oportunidade de dizer que mais práticas discursivas e problemas teóricos ficaram de fora da tese do que os que nela couberam, não só por falhas (inarredáveis) da autora, mas também pela complexidade inerente do discurso humano. (Em tempos pós-modernos, o adjetivo **inerente** talvez seja desaconselhável...)

Toda a feitura da tese foi marcada por um fato interessante: a visão teórica/metodológica que utilizei para fazer a análise dos dados me dava, simultaneamente, ferramentas para ir analisando a própria construção do meu texto. Enquanto utilizava citações, parafraseava, apagava os agentes do discurso no jogo dos sujeitos gramaticais passivados ou indeterminados, empregava modalizadores, escondia-me (ou cooptava?) em um **nós** indeterminado, exercia a metadiscursividade... os próprios conceitos da Análise do Discurso me apontavam intenções antes apenas entrevistas e, agora, desnudadas... Foi, neste sentido, uma experiência insólita escrever um trabalho que, em alguma medida, possibilitava uma auto-reflexão "formal/ideológica"- além da reflexão sobre a minha própria "professoralidade" (tomo emprestado o termo de Costa, 1995), que, como professora vendo outras professoras atuarem, realizei.

Se, em função das minhas décadas de vida como "locutora" e das menos numerosas décadas de vivência de "atenção" à fala, eu achava que essa atenção só poderia ser complementada com novas informações/detalhes a acrescentar dentro do mesmo quadro analítico, foi uma agradável surpresa (para usar o mais batido dos chavões e comungar de vez com as formações discursivas que nos dominam) encontrar uma outra "luneta", espécie de "óculos para perto" que mostra a formiga e o farelo, onde antes só havia uma mancha movente... Conseqüência do trabalho de tese: perdi a (ou mais uma das) inocência na escuta e na leitura, em especial dos textos "institucionalizados", ambiente discursivo este em que me movo há muitos anos e, possivelmente, me moverei até que a aposentadoria - de trabalho ou de vida - chegue.

1. O diálogo começa

1.1. Como e por onde andaram os estudos sobre a linguagem em sala de aula

É possível ter sido a constatação da importância da linguagem verbal - qualquer que seja a concepção com que ela é vista ou as funções que lhe são atribuídas - na sala de aula, o motor da abundância de estudos sobre o tema: **linguagem na sala de aula**. Repetitivos ou originais (mais aqueles do que estes), críticos ou ingênuos, lingüisticamente informados ou assentados no senso comum sobre a linguagem, embasados em teorias claras sobre ensino e educação ou fundamentando-se no que se pensa "por aí" sobre o assunto, detalhistas ou superficiais - há, no atacado, estudos para todos os gostos, interesses e extensão de persistência. Embora seja tradição neste tipo de discurso - tese - uma revisão bibliográfica extensa/exaustiva, fugiremos (um pouco, é claro) a essa norma, apresentando apenas aqueles estudos que nos pareceram mais consistentes - no sentido de uma coerência interna e esforço de análise - ou mais representativos - no sentido de simbolizar uma tendência que gerou vários trabalhos. Por outro lado, nos valeremos, por vezes - num contrato de confiança intelectual - de análises que alguns estudos fizeram de outros ou de classificações realizadas por outros estudiosos.

Escolhemos, neste sentido, apresentar idéias/obras/concepções/análises de Stubbs (Language y Escuela, 1984), Edwards & Mercer (El conocimiento compartido, 1988), Barnes (De la comunicación al currículo, 1994), Cazden, Courtney (El discurso en el aula, 1991), e Pedro (O Discurso na Aula, 1992). Dentre os trabalhos de autores brasileiros, julgamos relevante a apresentação da revisão efetuada por Mello (Observação da Interação professor-aluno, 1975), dos estudos de Pey (A escola e o discurso pedagógico, 1988), Smolka (Múltiplas vozes na sala de aula, 1991), Kleiman (Cooperation and Control in teaching: the evidence of classroom questions, 1992) e de Orlandi (A linguagem e seu funcionamento, 1987). Embora alguns destes autores não tenham realizado especificamente estudos empíricos sobre a linguagem em sala de aula, a influência na comunidade científica ou, de alguma forma, a importância que vimos em suas propostas foram determinantes na inclusão de seus nomes. Em se tratando de autores estrangeiros, é evidente que o **acesso** à bibliografia - fator puramente casual - também exerceu seu papel.

Iniciaremos pelo artigo de Mello (1975) , até pelo seu caráter de revisão de estudos feitos e balanço da situação àquela época das visões sobre o assunto. Salvo engano, a preocupação mais "moderna" com a linguagem de sala de aula teria surgido, justamente, com o tipo de estudos que Mello descreve (a chamada observação sistemática), ainda que, na bibliografia citada, apareçam exclusivamente (exclusivamente, mesmo) autores norte-americanos. Sabemos, entretanto, por experiência, que a aplicação

de escalas originadas de tal perspectiva ou afins foi bastante desenvolvida no Brasil, a ponto de gerar um estudo premiado em 2o. lugar em concurso de âmbito nacional, na categoria "Cientistas da Educação", FUNDEPAR/PARANÁ, em 1981. (1)

Uma citação do resumo do artigo nos remete imediatamente ao seu tema e a uma parcela de sua visão teórica (p. 19):

A partir do conceito de competência do professor, defende-se a validade da observação da interação em sala de aula como metodologia de pesquisa e avaliação do ensino.

Tem-se, assim, que o foco de tais estudos era o exame da eficiência do ensino realizado pelo professor, mensurável (e o emprego de "mensurável" aqui não decorre de qualquer hábito discursivo, mas de uma intenção precisa) a partir do exame dos "atos" (comportamentos) dos professores, postos em relação com os "resultados educacionais". O uso da palavra "interação" no tipo de pesquisa então realizado causaria arrepios nos interacionistas posteriores, como estudiosos identificados com o interacionismo simbólico, sobre os quais Chizzotti, Ant. (1190, p. 895) afirma:

O interacionismo refloresceu na nova sociologia da educação britânica, tornando-se a principal abordagem dos anos 60-80, interessando-se pelas relações que acontecem no cotidiano da escola e da sala de aula, pelos processos interativos em classe, pelos conteúdos dos programas e pelas práticas dos atores educacionais no dia-a-dia escolar.

Pois bem: os estudos da "interação" de então observavam, principalmente, um dos pólos da pretensa interação, a partir de categorias prévias que o observador levava para sala de aula. A aparência de cientificidade de tais esquemas certamente foi um dos fatores que impulsionaram a extraordinária multiplicação de instrumentos - cada um, é claro, pretendendo-se mais exato ou mais informativo, de tal forma que Mello refere um estudo americano de 1973 cujos autores haviam contabilizado 68 diferentes instrumentos de observação para uso em situações em sala de aula...

Mello explana, ainda, os problemas que, à época, ela identificava dentro da metodologia da observação sistemática: a validade dos critérios de medida da competência do professor, a falta de clareza no estabelecimento de uma teoria de ensino-aprendizagem que constituísse fonte de onde "retirar" as variáveis a serem investigadas, ou de forma mais geral, a ênfase no desenvolvimento de técnicas descritivas, em detrimento da reflexão teórica subjacente.

Quanto a problemas metodológicos, a autora detém-se a analisar as questões de objetividade - uma vez que o observador, no ato, deveria categorizar o "comportamento" observado em uma das categorias de sua planilha - e da fidedignidade. Tais problemas, porém, não chegavam a taldar a confiança da autora nas possibilidades de tais técnicas (Mello, 1975, p. 26):

Os resultados até agora obtidos indicam que essas técnicas são úteis não só para descrever o ensino, mas podem constituir um recurso promissor

para colocar à prova pressupostos teóricos quanto às relações entre as variáveis que nele operam.

Como não somos profetas e a autora também não o é, não se poderia saber para onde rolariam as águas das Teorias da Educação e das Teorias de Linguagem, que levaram de roldão a observação sistemática para o vale das práticas com mero interesse histórico. Falta absoluta de contextualização, dificuldade de conciliação entre os resultados quantitativos, consideração de uma unidade de análise - o tempo - irreconciliável com o que os estudos de linguagem posteriores, em especial os de Pragmática e Análise da Conversação, postularam como possíveis unidades lingüísticas, são alguns dentre os motivos que contribuíram para este eclipse, sem contar, é claro, com toda a suspeição em relação ao paradigma da pesquisa quantitativa e controlada, no campo das Ciências Humanas.

Quanto às fontes bibliográficas estrangeiras onde buscamos uma espécie de radiografia da área, faremos um trajeto cuja ordenação será, sobretudo, cronológica. Iniciaremos, pois pela obra de Barnes, "De la comunicación al currículo", cuja primeira edição é de 1975.

Marcada por uma acentuada diferença em relação às categorizações sistemáticas de Flanders e assemelhados, a obra de Barnes - um britânico identificado como "ex-professor de escola secundária" por Edwards & Mercer (1988), centra-se, quanto à sua metodologia de investigação, na análise de episódios ou passagens retiradas de gravações de sala de aula. No prólogo à primeira edição da obra de que nos ocuparemos (em sua tradução espanhola), o autor nos dá indicações claras sobre diretrizes que nortearão este trabalho (Barnes, 1994, p. 11) (os grifos são nossos)

En este libro me he propuesto ilustrar algunas maneras en que los niños **emplean el lenguaje durante el aprendizaje** e indicar cómo dependen éstas maneras de **las pautas de comunicacion establecidas por los enseñantes** en sus clases. En una dirección, esto desemboca en el ámbito de lo **práctico**: Existe una gran necesidad de que todos los enseñantes **comprendan cómo influye su comportamiento comunicativo en el aprendizaje de sus alumnos**. Sin embargo, al mismo tiempo me he ocupado del **currículo** y de las maneras adecuadas de abordarlo. La teoría curricular ortodoxa deriva su análisis del proceso curricular de los objetivos del enseñante; en este libro argumento que, **puesto que la comprensión del alumno es la raison d'être** de la enseñanza, una teoría curricular adecuada debe utilizar un modelo interactivo de la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, esta discusión de la comunicación, por encima de su pertinencia práctica, pretende ser **una contribución crítica a la teoría curricular**.

Como se observa, Barnes coloca seu alentado estudo na égide de um enfoque curricular "crítico", e não é à toa que existem no livro citações a Michael Young - Knowledge and Control, obra basilar da Nova Sociologia da Educação. Embora afine seu estudo com uma noção de currículo renovada, de exame dos programas para o exame das práticas, é importante ressaltar que sua concepção de linguagem é, basicamente, a de instrumento de comunicação e sua preocupação maior é com a "eficácia" da linguagem - tanto dos alunos quando trabalham em grupos, quanto do

professor - como fator de aprendizagem. Para que não sejamos injustos com o autor britânico, ao mencionar a linearidade de sua concepção de linguagem, é preciso reconhecer que, em determinadas passagens, ele acena com duas funções que a linguagem simultaneamente exerceria: a de "transmissão da mensagem que desejamos comunicar" e a de "informação sobre quem pensamos que somos, a quem pensamos que falamos, qual situação cremos ser" etc. Entretanto, os aspectos comunicativos da linguagem e os seus "efeitos" curriculares são, efetivamente, os mais enfatizados em sua obra.

Vejamos que aspectos principais são abordados na obra. Barnes inicia seu primeiro capítulo com uma descrição caricatural do uso da linguagem em sala de aula, e usamos aqui o adjetivo *caricatural* no sentido de acentuação de alguns aspectos do fenômeno, em detrimento de outros, com um objetivo evidente de ridicularização. A distribuição desigual de acesso às manifestações linguísticas - escritas e faladas, entre professor e alunos, as importantes restrições existentes na sala de aula quanto a assuntos, momentos e tipos dessas manifestações, as diferenças de comportamento verbal (realizado, tolerado e incentivado) conforme o tipo de atividade - aula professoral ou trabalho em grupo, são, entre outros, os temas de onde Barnes retira dados para esta interessante caricatura, que se, a nossos olhos leitores de 95, parece já não ter um sabor de novidade, possivelmente deva ter tido seu impacto nos meios educativos da Inglaterra de vinte anos atrás.

A partir dessa descrição do que ele próprio chama de "aula imaginária", Barnes define o "sistema de comunicação de uma aula", enquadrando-o no conceito de "currículo oculto"; relativiza, porém, a "tirania" deste "currículo oculto", na medida em que não concebe os alunos como "receptores passivos do condicionamento social". Vale a pena, para seguir seu pensamento, acompanhá-lo na citação que encerra a alusão ao currículo oculto (p. 19):

El currículo oculto forma parte del currículo en la misma medida que el currículo manifiesto que se establece en los programas de estudios y los libros de texto. Para poder incorporarse a la vida de la escuela, cada niño debe aprender a adoptar el comportamiento esperado. Lo impregna todo y es, a la vez, imperceptible, a menos que nos propongamos percibirlo.

A partir dessa passagem, Barnes dará maior importância a um dos pilares de sua obra, que são, justamente, o papel exercido pelo aluno em sua própria aprendizagem e o papel que é (ou deveria ser) exercido pelo professor - através de sua forma de comunicar - como "tutor adulto" dessa aprendizagem. Tal referência é sintomática da influência do pensamento de Vygotsky em sua obra, ao lado da influência do cognitivismo piagetiano (Barnes remete, por exemplo, aos conceitos de **assimilação** e **acomodação**).

Procurando desenvolver tal tema, que ele próprio define como *o papel desempenhado por outras pessoas (professor e colegas)* na "recodificação" do conhecimento, Barnes examina exemplos variados de situações escolares. Entre eles, podemos lembrar a discussão de um poema por um grupo de meninas, a partir de cuja

análise o autor conclui pela importância de o professor propiciar oportunidades de trabalho para os alunos falarem mais "livremente" e, a partir dessa fala, ultrapassarem (ou destruam?) a fronteira entre o "conhecimento escolar" e o que ele chama de "conhecimento de ação".

É dentro da análise desse primeiro episódio, que o autor postula a categoria de "fala exploratória"- espécie de tateamento verbalmente expresso - em direção a um significado, caracterizado por dúvidas freqüentes, repetição de frases de formas distintas, inícios falsos e mudanças de direção. Também é freqüente nesta "fala exploratória" a existência de expressões hipotéticas, com o uso de modais (poder...) e emprego de formas verbais específicas (poderia...). Em uma leitura lingüística e discursiva mais "atual", veríamos em tais traços tanto marcas típicas da linguagem oral não-planejada (é o caso das que são citadas, acima, no primeiro conjunto) quanto índices de polifonia (é o caso do futuro do pretérito, p.ex.).

No segundo capítulo da obra, Barnes dedica-se a análises de grandes seqüências verbais gravadas em grupos de adolescentes que realizavam tarefas escolares diferenciadas (Literatura, Ciências, História). As análises de Barnes, muito diferentemente da rigidez das classificações sistemáticas de comportamentos verbais, são espécies de "escutas interpretativas" perspicazes, sem uso de qualquer terminologia específica de uma abordagem teórica determinada, a não ser as que se incorporaram à terminologia corrente sobre atividade intelectual (discussão, percepção, verbalização, recapitulação, propostas, compreensão...), em que o autor deslinda as formas com que os alunos encaram a tarefa e encontram maneiras de dela se desincumbirem. Após analisar a interação verbal dos pequenos grupos, Barnes examina a maneira como, verbalmente, os professores interferiram nos trabalhos que estavam sendo realizados concluindo pela eficácia de tais intervenções, sempre dentro do pressuposto de que (p. 41)

la elaboración del lenguaje es un medio para que los alumnos alcancen una mayor profundidad en la comprensión de lo que ya han captado parcialmente.

No capítulo III, intitulado "Maneras de concebir el aprendizaje en clase", Barnes estabelece a oposição entre "conhecimento escolar" e "conhecimento de ação". O "conhecimento escolar" é definido como "o conhecimento que nos é apresentado por outra pessoa", captado parcialmente, na medida exata em que for exigido para responder às perguntas do professor, do exercício ou do exame, mas, sempre, conhecimento do "outro"; já com a expressão "conhecimento de ação", Barnes quer referir-se à "assimilação de conhecimento para seus próprios objetivos, por parte dos alunos". É óbvio que o autor entende como um dos objetivos da educação a transformação do "conhecimento escolar" em "conhecimento de ação" e vê na utilização da linguagem um meio eficaz para esta transformação.

Retomando as análises feitas no capítulo anterior sobre situações concretas e confrontando-as com conceitos teóricos buscados na Psicologia, como "decentração piagetiana", Barnes enfatiza a importância **cognitiva** da linguagem como meio de comunicação e dentro desse quadro se detém a examinar o papel do professor como "audiência" ("audience" em Inglês) privilegiada para o aluno dentro da instância

escolar, apontando para uma possível inadequação desse interlocutor como promotor de um melhor nível de expressão dos alunos. O capítulo se desenvolve a partir da exploração de outros conceitos da psicologia da aprendizagem, em que comparecem Luria, Gagné, Marks, Bruner e, evidentemente, Vygotsky e Piaget, com o objetivo principal - na nossa leitura - de dar maior suporte teórico à importância da linguagem vista como meio (p. 96)

por el cual aprendemos a participar en la vida de las comunidades a las que pertenecemos y, a la vez, como un medio por el que podemos reinterpretar activamente el mundo que nos rodea, incluyendo la vida comunitaria antes mencionada. A través del lenguaje, recibimos un mundo significativo de los demás y al mismo tiempo creamos significados al reinterpretar ese mundo para nuestros fines.

Já o capítulo seguinte, saindo da atmosfera otimista do exame da linguagem eficiente, mergulha em dimensões mais relacionadas a uma sociologia de sala de aula, ao apontar para o controle de conhecimento por parte do professor. Transitando continuamente entre o desenvolvimento de aspectos teóricos e a exploração de dados empíricos, Barnes acentua a absoluta dependência dos alunos em relação ao professor, no que tange ao "conhecimento escolar", uma vez que sistematicamente os conhecimentos cotidianos e do senso comum dos alunos são desconsiderados, até porque podem representar uma "ameaça" aos planos do professor. Duas frases pinçadas de uma análise de passagem escolar realizada no capítulo exemplificam tais explanações (p. 118):

En su mayor parte, los niños que hablan están compitiendo por la aprobación del enseñante. (...) Estos alumnos se encuentran a merced de su enseñante: si van a comprender algo, será con el punto de vista del enseñante.

É evidente que tais constatações vão de encontro a toda defesa de Barnes em relação à prática da fala exploratória; ele, inclusive, abre um subcapítulo com o nome de "forças contrárias à fala exploratória", mas reconhece a perplexidade que assalta os professores perante tal condenação. Tal perplexidade poderia ser sintetizada em uma pergunta apresentada pelo autor britânico que nos soa estranhamente (ou surpreendentemente? ou coerentemente?) familiar no meio educacional brasileiro: "como se pode dar aos alunos um papel mais ativo na aprendizagem sem que eles sejam abandonados a seus próprios meios?" (É possível que se substituíssemos "sem que eles sejam abandonados..." por "sem deixar de cumprir o programa", lográssemos um abraço mais legítimo...)

Outra subseção deste capítulo examina o controle efetivado através dos exercícios, identificados como "instrumentos utilizados pelo professor para controlar o que seus alunos fazem". A preocupação com a análise da interação entre exercícios e linguagem escolar segue norteando o capítulo seguinte do livro, em que Barnes relata e discute uma pesquisa sobre atitudes de professores em relação ao trabalho escrito. Bem ao molde de algumas pesquisas com análise fatorial, as respostas dos professores foram categorizadas num contínuo que mediava entre duas grandes categorias: "transmissão" (= aquisição ou registro de informação) e "interpretação" (= desenvolvimento cognitivo

ou pessoal). Não nos interessa aqui, em especial, toda a discussão dessa classificação, mas, sim, dar alguma notícia sobre a análise que, a seguir, Barnes faz da relação dos professores com seu próprio conhecimento (p. 146):

Qué significa para um enseñante su conocimiento? Para el enseñante, el conocimiento que tiene es su mercancía, forma parte de su reivindicación para considerarse un experto.

A ligação entre o conhecimento do professor e seu exercício de controle em sala de aula - concepções já bastante exploradas no pensamento pedagógico atual - é também apresentada por Barnes. O cap. VI, sobre "Comunicação e Fracasso", que se inicia pelas explicações do fracasso escolar baseadas na *deficiência*, passa pela discussão do conceito de códigos restrito e elaborado de Bernstein, pela exploração das "profecias que se auto-realizam", e termina com um rechaço a explicações, não chega a nos trazer percepções ou análises diferentes do trivial da literatura pedagógica brasileira de linha crítica.

Já o capítulo VII, destinado a uma discussão sobre "as responsabilidades do professor" inicia com observações sobre a generalidade - através não só dos graus de ensino como também de diversos países industrializados - de diversas pautas de comportamento dos professores, tais como a rotina de perguntas e respostas, como forma de controle da atenção dos alunos. Na verdade, porém, Barnes entende que o motivo desta constância e fixidez das pautas de comunicação de sala de aula está além do indivíduo "professor" (p. 171):

Para comprender por qué la comunicación en clase es como es, al final tendríamos que salir de las aulas e ir más allá de las creencias del enseñante sobre el conocimiento y el aprendizaje, para considerar algunas de las funciones realizadas por el conocimiento escolar en nuestra sociedad, especialmente en la selección de niños para cursos distintos, para escuelas diferentes y para distintas oportunidades en la vida.

Barnes, no prosseguimento do capítulo, se confessa incapaz de oferecer respostas completas à pergunta sobre que pressões externas atuam sobre os tipos de pautas recorrentes nas práticas de linguagem em sala de aula. Acena, porém, com indicações sobre a maneira de responder à pergunta: sobretudo atuaria aí a "ordem normativa" da escola, que perpassaria toda a sua organização.

O autor julga importante, quase no final da obra, esclarecer quais **não** teriam sido suas intenções ao escrever o livro, isto é, ele não teria proposto proibir aos professores a apresentação direta de conhecimento aos seus alunos, também não teria recomendado o emprego do trabalho em pequenos grupos como panacéia universal aos males da escola, nem afirmado que todos os alunos estariam sempre dispostos a ser mais responsáveis por sua aprendizagem e, ao final, não estaria recomendando que toda a fala e escrita escolar devesse ser necessariamente do tipo "exploratório".

Se as preocupações com o panorama mais geral da educação estiveram ausentes em grande parte do estudo, disso parece estar bem consciente o autor, não

"imune" a todo o movimento que então se desenvolvia na Inglaterra e que seria rotulado como Nova Sociologia da Educação. Vejamos alguns trechos finais da obra (p. 183):

Al escribir este libro, en ocasiones he sido consciente de estar demasiado centrado en la clase, de ignorar cómo responde el orden social en el aula a las presiones externas sociales, económicas y culturales (...) . Centrarme en el clase ha sido necesario para concentrar la atención en la relación entre la comunicación y el currículo - el orden social y el orden cultural - en este contexto. Sin embargo, es indudable que esto distorsiona el punto de vista que he presentado. El principal problema educativo de nuestra época es nuestro fracaso en lograr una educación que esté al alcance por igual de las diversas subculturas que forman nuestra sociedad. (...) No sería realista esperar la disolución de las desigualdades interclasis e interétnicas en las escuelas al estar tan enraizadas en desigualdades económicas y políticas, pero esto no exime a los enseñantes de la responsabilidad de sus acciones.

Ao finalizar a apresentação dos aspectos que julgamos mais importantes na obra de Barnes, colocaríamos brevemente o que nos pareceram ser as concepções - subjacentes ou explícitas - que a nortearam, quanto a educação, linguagem e sujeito.

Identificamos sua preocupação com as práticas curriculares a partir de uma visão da educação como espaço para desenvolvimento de um "conhecimento de ação", desenvolvimento este que deveria ser possível para todas as parcelas de alunos, qualquer que seja sua origem cultural e social; há um enfoque psicológico bastante forte em sua abordagem, ainda que aspectos sociológicos não passem despercebidos. Quanto ao sujeito, se as descrições tendem a encará-lo como indivíduos - inclusive pela citação a nomes e, ao menos uma vez, pela classificação de seu QI (!) - o autor não deixa de reconhecer o peso de uma tradição que os torna menos senhores de suas ações e mais próximos ao "assujeitamento" ideológico. Com relação à linguagem, Barnes revela o conhecimento de questões mais "modernas", como é o caso da contraposição das análises de Bernstein e Labov, quanto às diferenças de dialeto social e suas consequências escolares. Entretanto, a ênfase da visão linguística é no seu papel de "representação" do pensamento e de sua "eficiência" nessa expressão/ comunicação. Não seria de se esperar, também, e não se encontra, efetivamente, uma visão discursiva ou mesmo pragmática da linguagem, embora seja forçoso reconhecer a fina intuição de suas interpretações dos diálogos dos alunos.

Em nossa jornada cronológica, não precisaremos nos deslocar de ponto geográfico para apresentarmos a próxima obra que selecionamos para exame. Trata-se de "Language, schools and classrooms", de Stubbs, com data original de publicação de 1976, a que tivemos acesso através de uma tradução espanhola.

Para iniciarmos o estudo desse livro, que não difere muito do anterior quanto aos temas, mas sim quanto à predominância do enfoque, citaremos os objetivos que o próprio autor atribui à sua obra (Stubbs, 1984, p. 11-12):

Este libro tiene dos metas principales. Las relaciones entre lenguaje y educación son complejas, y es importante no simplificarlas en exceso.

La primeira meta, por lo tanto, será dar a los lectores los conceptos necesarios para desenredar algunas complejidades y para entender las líneas básicas de la discusión. La segunda, sugerir algunas orientaciones que ayuden a los propios estudiantes y profesores a observar y estudiar cómo se usa el lenguaje en escuelas y aulas.

Na verdade, trata-se de um livro-texto, espécie de manual que, mais do que expor uma determinada investigação, procura sumarizar o "estado da arte" naquele momento. Observe-se que, embora não tenhamos mais dados sobre o autor, as referências ao longo do texto e em outros estudos que consultamos, indicam tratar-se ele não apenas de um divulgador, mas de um pesquisador no assunto. (2)

Efetivamente, os objetivos são seguidos à risca pelo estudioso britânico. Como tem sido regra nas obras que vimos analisando, ela começa pela exposição de alguns motivos para se estudar a linguagem na sala de aula. Dentre os trazidos por ele estão: o fato de que escolas e aulas sejam ambientes lingüísticos sumamente influentes (o ensino é quase inconcebível sem a linguagem), as relações complexas entre linguagem, pensamento e sucesso educacional e, enfim, o poder das atitudes sociais em relação à linguagem.

A partir de tais constatações e de um exame mais detalhado das mesmas, Stubbs apresenta uma argumentação que será reiterada em toda a sua obra: trata-se da tese de que educadores e sociólogos de educação devem possuir um entendimento claro de alguns conceitos básicos de **sociolingüística**, enfoque lingüístico mais enfatizado pelo autor.

Não é sem prenúncio, portanto que encontramos um segundo capítulo com a denominação "Algunos conceptos sociolingüísticos básicos" e nele se exponham, de forma exemplificada e acessível a leigos, os temas: distinção entre linguagem e atitudes em relação à linguagem; o mito da linguagem primitiva; a questão dos dialetos normativos e anormativos (regionais, sociais, fala e escrita); a oposição entre estrutura e uso lingüístico; as distinções entre competência gramatical e comunicativa, e produção e compreensão. Como acentua o autor (p. 40),

Estas distinciones entre distintos aspectos de la competencia lingüística no son simplemente académicas. Muestran de inmediato que cualquier pretensión de relacionar directamente "lenguaje" con "educación" puede resultar tan excesivamente simplificada que llegue a carecer de significado. ¿ Está uno hablando de comprensión o emisión, de estructura lingüística o de uso lingüístico, de normas prescriptivas de corrección o adecuación al contexto social, de competencia gramatical o comunicativa, del lenguaje del niño en sí mismo o de las actitudes escolares hacia su lenguaje?

Sem dúvida, tal alerta também seria bem-vindo no contexto dos trabalhos pedagógicos brasileiros, onde encontramos estudos que se ocupam com a linguagem, sem que seus autores tenham pudor de procurar ir além do que o senso comum tem como assentado sobre o assunto...

Como sociólogo da educação freqüentemente visitado por aqueles que se interessam pela linguagem no ensino, Bernstein, especificamente o da teoria dos códigos restrito e elaborado, será o tema do capítulo terceiro. É óbvio que devemos nos remeter ao ano de publicação da obra de Stubbs (1976), para entender a necessidade e intensidade do questionamento feito por este, o qual convoca quase uma legião de outros estudiosos para fazer coro à crítica às idéias bersteinianas. Para resumirmos a questão a seu ponto central, diríamos que o "coro" julga insuficientes e pouco conclusivos os dados lingüísticos que comprovariam empiricamente as distinções entre código restrito e elaborado.

Corresponde a uma lógica no campo dos debates teóricos sobre a questão das linguagens não-padrão/ensino, o fato de Stubbs dedicar o capítulo seguinte à exposição e discussão do pensamento do lingüista americano Labov. A partir da apresentação do que identifica como a tese central de Labov - a de que o conceito de deficiência verbal é um mito não apoiado por provas lingüísticas ou antropológicas - Stubbs discute a confusão comum, entre os não-lingüistas, entre as "convenções da gramática da língua normativa" e os "cânones universais da lógica e do pensamento", e demonstra, com base em análise de detalhes lingüísticos, a complexidade cognitiva implícita no uso da linguagem por parte de **qualquer** falante, quer ele se expresse dentro da norma culta, quer seja um usuário de dialeto socialmente desprestigiado.

Após detalhada, mas nem por isso cansativa discussão sobre obstáculos lingüísticos enfrentados por minorias raciais na escola, Stubbs enfatiza o papel do professor nesta problemática, dentro de um quadro onde o que mais conta é o poder das "atitudes, crenças e percepções da linguagem" por parte dos falantes.

Sobre este pano de fundo, Stubbs delineará, nos capítulos seguintes, a questão específica da linguagem em sala de aula. O quinto será intitulado "La necesidad de estudios sobre el lenguaje de las aulas" e nele o autor britânico traça razões para tal estudo, desembocando, à p. 89, em uma afirmação de impacto:

Nuestra ignorancia de lo que verdaderamente ocurre dentro de las aulas es espectacular.

Embora possamos perfeitamente saber como são as aulas, ele afirma que esse conhecimento intuitivo e de memória não pode substituir uma análise "conceptualmente adequada" do que nelas acontece. E assevera (p. 89)

... un problema grave que se plantea al estudiar el comportamiento de aula es el de que supone un tremendo esfuerzo ver realmente lo que *sucede* antes que dar simplemente las cosas por hechas e interpretarlas en términos de categorías convencionales.

Era de se esperar, dado todo o desenvolvimento prévio da obra, que Stubbs propugnasse por um estudo sociolingüístico da linguagem utilizada em aula. Inicialmente, dado que a "observação sistemática" era uma prática ainda em largo uso na época, o autor submete o status de instrumento de pesquisa da "observação sistemática" a severa crítica, por razões semelhantes às que já expusemos páginas atrás. Defende, então, a idéia de uma investigação **etnográfica**, imersa na própria sala de aula, no que

caracteriza como estudo naturalista. Suas críticas à artificialidade das pesquisas experimentais em que se retiravam crianças da sala de aula para submetê-las a testes em laboratórios de psicologia se alia à constatação abaixo (p. 95):

... una de las razones por las que los investigadores han evitado el estudio de la interacción en las aulas, es la notoria complejidad del comportamiento comunicativo. Pero la complejidad no desaparecerá si la ignoramos . (...) Por lo tanto, debemos admitir la complejidad como rasgo esencial de la interacción social, y debe ser estudiada por derecho propio, con la ayuda de conceptos adecuados. En cualquier caso, el diálogo profesor-alumno es menos complejo que muchos otros tipos de discurso, dado que suele estar muy controlado en varias formas que resultan bastante obvias.

No capítulo 6, "Estudios sobre el lenguaje del aula" , Stubbs faz uma retomada das investigações que utilizaram dados recolhidos dentro das salas de aula. Examina uma investigação inicial de Barnes e passa superficialmente por outros pesquisadores. O autor inglês propõe que, além da análise de passagens significativas de aulas , selecionadas intuitivamente, se trabalhe também para obtenção de generalizações sobre o discurso em classe.

Para ilustrar a perseguição a esses objetivos, ele cita inicialmente o trabalho de autor chamado Bellack e de outro que, por nossa experiência como leitores interessados na área, podemos afirmar ter alcançado bastante repercussão, em especial entre os lingüistas: trata-se da análise de Sinclair & Coulthard. São esses últimos que propõem, como instrumento de análise, um tipo básico de intercâmbio educativo: a estrutura I.R. (F.), em que com I. se identifica a Iniciação (feita pelo professor), com R. se nomeia a Resposta (dada pelo aluno) e com F. se rotula o Feedback, também proporcionado pelo professor. A colocação de F. entre parênteses sinaliza seu caráter opcional. Para qualquer leitor que já passou pelas classes de escolas ocidentais, tal estrutura é facilmente reconhecível; basta exemplificarmos com um exemplo qualquer:

P - Qual é o maior rio brasileiro ? (I)
Al - Amazonas. (R)
P - Certo. (F)

Sinclair & Coulthard propõem, ainda, em seu modelo, outras unidades de análise que possibilitam uma categorização completa dos movimentos de sala de aula. (3)

Ao sintetizar sua revisão dos estudos de linguagem na sala de aula, Stubbs observa que, apesar de suas limitações, eles trouxeram descobertas importantes sobre o assunto, das quais ele salienta duas: o controle altamente assimétrico dos professores sobre o diálogo de sala de aula e o uso característico das "perguntas" por parte dos mesmos. Tais descobertas assinalariam a grande limitação que as regras culturais da situação social específica imprimiriam à linguagem de sala de aula.

Outra observação importante do sociolingüista britânico diz respeito ao fato de que julga essencial afirmar que não está realizando pré-julgamentos de tais

práticas, nem categorizando-as em boas ou más quanto à sua qualidade como estratégia docente.

No capítulo seguinte, Stubbs procura realizar uma ligação entre os estudos sobre a linguagem de sala de aula e as novas diretrizes que então apontavam para pesquisa na área da Sociologia da Educação, isto é, ele busca provar que (p.119):

De hecho, sólo estudiando directamente el diálogo profesor-alumno podremos estudiar por completo las técnicas por las cuales el conocimiento llega a ser definido y transmitido a los alumnos.

Stubbs assinala, dentro da perspectiva de aprofundamento dos estudos do "currículo oculto", que é possível analisar o uso da linguagem do professor, não apenas na sua dimensão de controle social da situação, mas também para verificar o que é definido pelo mestre como um **conhecimento válido**. Para usar, novamente, palavras textuais do autor inglês, (p. 121)

... podemos estudiar estas reglas por lo que revelan sobre algunas suposiciones subyacentes acerca de cómo debe seleccionarse y organizarse el conocimiento, y de cómo debe transmitirse a los alumnos.

O autor explora várias possibilidades de aplicação dessa potencialidade, inclusive através da análise de passagens retiradas de sala de aula. Já que citamos, parágrafos atrás, a estrutura I-R-F, postulada por Sinclair & Coulthard para análise dos intercâmbios de sala de aula, julgamos que vale a pena introduzir o tipo de mensagem tácita que Stubbs acredita que esteja sendo transmitido através da utilização deste tipo de estrutura (p. 135):

Los conocimientos del aula consisten en puntos de respuestas cortas que pueden ser evaluadas individualmente. El conocimiento del aula está, por lo tanto, esencialmente cerrado, y no abierto. Todas las preguntas tienen respuestas correctas. El diálogo profesor-alumno es, en la práctica, un monólogo en el que el alumno da respuestas cortas cuando se le piden para contribuir al hilo del pensamiento.

Após acenar para todas as potencialidades de pesquisa da linguagem de sala de aula, Stubbs alerta para numerosos riscos em que estudos desavisados podem incorrer. Ele alerta, por exemplo, para o fato de que nada justifica a interpretação de certos termos lingüísticos superficiais ou isolados como evidência direta de processos educativos. (Um exemplo grosseiro disso poderíamos localizar na interpretação do uso de um vocativo "filha" por uma professora, no meio de uma discussão acalorada com um aluno, como sinal de uma relação afetiva entre ambos...) Stubbs utiliza outros exemplos aparentemente mais sofisticados, que ele, porém, classifica toscos. Entre estes, está a determinação da complexidade cognitiva de um debate pelo exame do tamanho médio de suas orações ou pelo número de orações subordinadas...

Para sintetizar, poderíamos dizer que a principal diretriz das precauções que ele afirma deverem ser tomadas está na consideração da especificidade da

linguagem, isto é, na consideração de sua organização e caracterização própria. Assim, (p. 139)

... los puntos lingüísticos han de relacionarse con sistemas lingüísticos antes de utilizarlos como evidencia para afirmaciones cognitivas o sociológicas.

Era de se esperar que, após tais críticas, Stubbs apontasse critérios que julga deverem ser seguidos por quem trabalha sobre linguagem na educação. Proclama ele a conveniência de que: 1. os trabalhos se baseiem em *observações naturalistas* e gravação da linguagem em sala de aula, 2. a análise seja lingüisticamente adequada, significando, isso a *explicitação* da relação entre formas e funções da linguagem e a análise da linguagem na qualidade de *sistemas lingüísticos*, e finalmente, 3. a análise se relacione com o que sabemos sobre comportamento sociolingüístico em outras situações.

"Algunos temas de investigación", título dado ao nono e último capítulo da obra, aponta claramente para o seu conteúdo. Além de sugerir que os próprios estagiários e professores se dediquem à pesquisa da linguagem em sala de aula, Stubbs apresenta vários temas sobre os quais informações efetivas seriam úteis. São eles:

- a. diferentes tipos de linguagem em aula (inclusive conforme os tipos de trabalho que estão se realizando neste contexto;
- b. aprendizagem das regras do discurso da aula;
- c. o contexto (global) de linguagem de uma sala de aula;
- d. a utilização de material escrito;
- e. o contexto de linguagem de uma **escola**;
- f. a conversa criança-criança;
- g. as línguas usadas na escola (em salas de aula com pluralidade lingüística) e, enfim,
- h. barreiras sociolingüísticas entre escolas e alunos (geralmente concretizadas nas atitudes dos professores em relação à linguagem dos alunos).

Finda a apresentação de alguns aspectos do livro, é impossível deixar de relevar um de seus traços mais evidentes, que é sua força desafiadora para as pesquisas sobre o tema. A origem teórica do autor fica clara, uma vez que ele busca na sociolingüística grande parte de seus conceitos e argumentações, sem porém deixar de colher nos estudos sobre educação informações esclarecedoras. Dentro desse enquadramento teórico e, mesmo, dentro do momento em que foi escrito o livro, não são surpreendentes os conceitos de sujeito, linguagem e educação que nele perpassam. Se não temos o sujeito dividido, por vezes até determinado da Análise do Discurso, temos, por outro lado um sujeito não apenas **falante de língua**, mas também um sujeito **com atitudes e preconceitos** em relação à língua...

Já a linguagem não é vista nem como mera representação da realidade, nem como espelho do pensamento, mas no seu contexto social, em que marca valores e posições dos atores sociais. A ênfase na diversidade sociolingüística e o impacto dessa escola é bastante evidente em toda a obra, onde, por outro lado, não parece tão explícita a concepção de educação. A leitura de várias passagens do livro mostra-nos que este não é um tema **discutido** pelo autor. É possível, porém, captar, através da leitura de várias

passagens, uma representação da educação como uma atividade em que se transferem conhecimentos e, além disso, se delineiam posições sociais.

O próximo trabalho que apresentaremos vem de outro país: trata-se da obra de Emília Ribeiro Pedro, professora portuguesa, intitulada "O Discurso na Aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal", cuja primeira edição é de 1982, sendo que a edição na qual nos determos é a segunda, datada de 1992. Trata-se de uma pesquisa empírica levada a efeito em escolas lusitanas, e a leitura do prefácio à 2ª. edição já nos traz importantes dados sobre suas opções teóricas.

Em primeiro lugar, ao empregar o termo "discurso" necessariamente a autora se filia a uma corrente teórica de Análise do Discurso, embora seja importante ressaltar que isso não se dá em relação à AD de uma das vertentes francesas, justamente a que mais frutos deu no Brasil, como veremos na seção seguinte. Dentro do tema, afirma Pedro (p. 20):

Há modos diferenciados de entender o próprio discurso. E o modo como o discurso é aqui entendido (...) pode ser comparado à concepção de Kress (1985) que considera discursos como conjuntos sistemáticos e organizados que dão expressão aos significados e valores de uma instituição. Para além disso, os discursos definem, descrevem e delimitam o que é possível e não é possível dizer e, por extensão, o que é possível e não é possível fazer, no que respeita a área institucional específica.

Essa ligação do discurso com uma instituição inicialmente não nos fica muito clara. O uso do termo **expressão** sugere uma concepção dicotômica de linguagem, dividida entre interior e exterior, conteúdos e sua expressão, sendo que tais conteúdos estariam constituídos pelos "significados e valores" de uma instituição. Já a frase iniciada por "Para além disso..." sugere e a continuidade do parágrafo confirma uma concepção do discurso como normativo: o discurso na aula comandaria o que os alunos podem ou não dizer naquela situação... Podemos perceber já que esta concepção de discurso se afasta da concepção de discurso mais frequentemente utilizada nos estudos brasileiros.

Também no prefácio fica clara outra preocupação do estudo, qual seja a que se estabelece com referência à **diferença**, no caso, diferença de classe social. Não por acaso, ela inclui nos principais "créditos" de sua pesquisa as teorias de Basil Bernstein. Mas há outros, aos quais, na p. 28, a autora faz menção. Vejamos:

Em síntese, esta investigação pode ser classificada nas seguintes categorias:

- a) a investigação baseada nas teorias da sociologia francesa centrada na relação entre educação e reprodução social. O exemplo mais importante é o trabalho de Bourdieu e Passeron (...);
- b) uma outra linha de investigação está representada nas teorias da qualificação formada a partir de uma conceptualização marxista (cf. Altver e Huiken ...);
- c) as teorias de legitimação nas quais a educação é entendida como parte do aparelho de Estado (cf. Lindensjö...);

- d) a "nova" sociologia da educação inglesa, especialmente as teorias de Bernstein (...);
- e) a investigação baseada na "teoria da correspondência"(cf. Bowles & Gintis, ..., Carnoy & Levin, ..., Giroux,...) que apresenta uma análise funcionalista das relações entre a escola e a sociedade (Broady,...);
- f) a investigação, centrada nas relações fundamentais entre produção e reprodução (Karier..., Feiberg..., Lundgren...)

Com tantos e, entre eles, alguns tão prestigiosos "pais intelectuais", não é de se estranhar que, sem muita modéstia, a autora tenha afirmado (p. 22) (os grifos são nossos):

Todos estes aspectos, determinantes no trabalho desenvolvido neste livro, fazem-no, como disse antes e tanto quanto me é dado conhecer até o momento, **único no contexto internacional** da investigação na sala de aula (...)

Seguramente, tais créditos "anteriores"excitam nossa curiosidade quanto ao estudo em questão. Vamos a ele.

Como objetivos centrais de sua tese, Pedro coloca o de "alargar o conhecimento sobre a transmissão educativa que tem lugar na sala de aula"e, em função deste primeiro, o de "desenvolver uma metodologia para a análise da linguagem na aula no âmbito de uma teoria de educação e transmissão".

Para concretizar tais objetivos, Pedro seleciona uma amostra constituída por seis escolas, selecionadas quanto à classe social de sua clientela e quanto ao nível de ensino (primário e secundário), e, dentro dessas escolas, por trinta e seis aulas gravadas de Português e de Matemática. A ligação da autora com um paradigma de pesquisa quantitativa, com preocupações estatísticas evidentes, começa a ser delineada pela inclusão do Quadro I, que mostra a distribuição das aulas e turmas, e se mostrará integralmente pela leitura do expressivo número de 48 quadros, os quais, ao lado de 9 diagramas e 8 gráficos, se encarregarão de apresentar a análise...

Efetivamente, a pesquisa foi bastante complexa em termos de "unidades de pesquisa" que a autora julgou deverem ser analisadas. Buscaremos sintetizar essas diversas "camadas" de dados, sem trair as intenções teóricas e metodológicas da estudiosa lusa.

No primeiro capítulo, a autora procede a uma análise das escolas envolvidas na pesquisa, sob o ponto-de-vista de dados quantitativos. Para isso, ela passa de uma descrição mais geral de cada uma das escolas ao estabelecimento da classe social de suas clientelas, através de uma classificação socioprofissional dos pais dos alunos. Tais dados são, então, comparados de diversas formas, e a classificação final das escolas por classe social a que atendem será reiteradamente utilizada durante toda a obra.

Já no capítulo 2 - "Estrutura e função da linguagem na aula ", a autora apresenta a proposta de análise da estrutura da linguagem em aula feita por Bellack, o

qual propõe unidades chamadas "jogadas" ou "movimentos", os quais poderiam ser enquadrados como movimentos de estruturação (organizadores do contexto para a ação seguinte), de solicitação (provocadores de resposta verbal, física ou de atenção), de resposta e de reação (servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito). A esses movimentos, Pedro acrescenta a categoria "Ajuda individual", no qual o professor auxiliaria particularmente um aluno, categoria esta sugerida por Lundgren. A partir da aplicação desta categorização dos "movimentos" observados em todas as aulas, em que fica evidente a semelhança com a observação sistemática de Flanders e outros, a autora efetua vários cruzamentos de dados sobre os "movimentos" com disciplinas, com escolas, e - visando a um resultado mais contundente - com agentes (professor e alunos). Julgando que a aplicação do sistema de Bellack representa (p. 61)

um modelo eficaz para indicar padrões no comportamento lingüístico e social no ensino, clarificando assim os processos de aprendizagem, quando analisados conjuntamente com os processos cognitivos requeridos

Pedro coloca a necessidade de ir além de uma descrição geral da estrutura da linguagem na aula, procurando examinar as **funções** que a linguagem deve desempenhar na aula, uma vez que a aplicação do sistema de classificação não foi sensível às diferenças de clientela das escolas.

Partindo da discussão da relação entre insucesso escolar e códigos de transmissão diferenciados (a influência nomeada de Bernstein atravessa toda a obra), Pedro opta, então, por efetuar uma análise das funções do discurso na sala de aula, utilizando um modelo sensível às diferenças de uso da linguagem pela criança e pelo adulto, qual seja o do linguista Hallyday. O modelo das funções da linguagem de Hallyday foi adaptado por Lundgren & Linden ("gurus" teóricos da estudiosa portuguesa) para outra "observação sistemática" de sala de aula , e será aplicado também por ela na análise da linguagem no contexto em questão.

Dentro desse esquema de "observação sistemática", prevê-se que o aluno possa usar a linguagem com as seguintes funções:

- a. instrumental (necessidade de ajuda, pedido de autorização, pedido de isenção, desejo de um objeto)
- b. reguladora (controle de comportamento, regra implícita, ameaça ou reprimenda, controle emocional)
- c. interacional (comparação e desejo de cooperação)
- d. pessoal (refere-se a si próprio: expressão de individualidade ou de um estado de saúde)
- e. heurística (refere-se ao mundo que o rodeia; exploração e iniciação)
- f. imaginativa (resposta aberta)
- g. representativa (resposta evidente, transferência de mensagem)

Quanto ao modelo aplicável ao professor, são previstas apenas quatro possibilidades:

- h. reguladora (semelhante à de mesmo nome, do aluno)

- i. instrucional (transferência de mensagem e administrativa)
- j. avaliativa (pergunta ligada ao tópico, pergunta não ligada ao tópico e confirmação)
- k. social (desligada do tópico tratado)

É possível que, a essa altura, nosso leitor esteja se perguntando como seria possível:

1º - atribuir univocamente a cada "movimento" apenas uma dessas funções;

2º - efetuar distinções tão sutis entre um número tão grande de categorias;

3º - estabelecer um critério de inclusão para os enunciados a serem considerados na análise: se apenas os proclamados em alta voz a toda a aula ou os pinçados da superposição tão freqüente de vozes na sala de aula (ou isso não ocorre em classes lusitanas?).

Mas deixemos essas (apenas algumas das ...) dúvidas, para acompanhar os resultados da aplicação dessa segunda caracterização, resultados esses que nos dirão (sem muita surpresa) que (p. 71):

Em termos gerais, 73% do discurso dos professores é usado para avaliação dos conhecimentos e sua aquisição, tanto no que se refere aos conhecimentos instrumentais básicos como aos de tipo social. Ao mesmo tempo, se olharmos para os resultados nos diferentes tipos de opções avaliativas, 43% consiste em perguntas feitas pelo professor e ligadas ao tópico e 29% em opções de "confirmação/negação".

Em relação aos alunos, a autora afirma que eles (p.71):

Parecem corresponder a esta estrutura; eles parecem participar ou ter de participar no jogo (lingüístico) da aula: 75% dos seus usos de linguagem são exatamente para preencher o uso "representativo" dessa linguagem, sendo 61% apenas para responder certo ou errado à solicitação do professor.

Por outro lado, buscando as diferenças entre as escolas conforme seu nível de ensino e classe social a que atendem, Pedro interpreta os resultados da seguinte forma (p. 72):

No tocante às três escolas de ensino primário (...) os alunos da escola da classe média superior, referem-se a processos, abstrações, pessoas, objetos, qualidades, estados e relação com o mundo real envolvente, não estando tão estreitamente limitados nas respostas ao professor.

Já com relação às escolas de ensino secundário, a autora não encontra diferenças significativas e atribui isto ao fato de que, em vista da alta seletividade do ensino secundário em Portugal, tais escolas se assemelham mais economicamente e socioculturalmente.

Entre as outras conclusões desse capítulo, tiradas de quadros em que a autora substitui os "movimentos", como unidades, pelos "enunciados", podemos citar as seguintes:

A. São emitidos mais enunciados nas escolas primárias do que nas secundárias, o que, conforme Pedro, apontaria para um processo interacional mais vivo, com mais participação nos níveis que trabalham com crianças.

B. Os professores não apenas falam com mais frequência do que os alunos, como também seus enunciados são muito mais longos do que os destes, e isso se torna muito mais agudo no ensino secundário, em relação ao ensino primário.

C. Mesmo entre as escolas primárias, naquela que atende os alunos mais pobres, as crianças e os professores produzem os enunciados mais curtos.

Prosseguindo, Pedro procede a uma comparação entre as suas análises e as que foram feitas por Lundgren e Gustafsson, na Suécia, e Bellack, em Nova Iorque. Uma vez que tais estudos usaram as mesmas categorias quanto à classificação de "movimentos", o confronto se torna possível e a constatação que ele permite é a de que há uma grande semelhança de resultados, mostrando-se, assim, a estabilidade dos padrões verbais de sala de aula, em especial do padrão pergunta-resposta. Para citarmos, precisamente, a autora (p. 84-85):

No estudo de Lundgren, como no nosso, os dados justificam a noção de discurso da aula como um processo muito monótono (...), sendo a atuação lingüística dos alunos limitada a pequenas frases, que formam respostas óbvias, as quais são interpretadas pelo professor como testemunho de aprendizagem (ou não aprendizagem) - e, ainda mais, como testemunho da capacidade para aprender ou não aprender. Deste modo o conhecimento é transformado em métodos para controle desse mesmo conhecimento.

No capítulo 3, denominado "A análise qualitativa da linguagem na aula", a autora retoma seus achados do capítulo anterior, centrando numa questão definida como "a questão da riqueza e da pobreza da linguagem na aula". Não é difícil imaginar que, após várias considerações sobre a inflexibilidade dos "movimentos" levantados e da pouca variedade das funções da linguagem em sala de aula, se comparada à vida diária, a autora acabe por concluir que "o discurso da aula é bastante pobre", mas com a ressalva de que quanto ao sistema adulto - já que nele há uma relação direta entre a estrutura lingüística e o significado subjacente das funções da linguagem - "podemos considerá-lo rico em termos de sua complexidade interna e invisível"(p. 93).

A análise das relações entre os enunciados, conforme um modelo de Anward & Lundgren, que examina centralmente as relações de significado entre pares adjacentes de enunciados, será o próximo foco de interesse da autora. A conclusão geral desse ponto de exame, a autora abreviará da seguinte forma (p. 115):

A estrutura de comunicação que encontramos é susceptível de ser caracterizada como uma comunicação dirigida e controlada pelo professor.

Fazendo um exame de toda a sistemática de análise aplicada até então, Pedro aponta a sua importância, mas crê que ela deva ser complementada pela elaboração de **grelhas** da análise. Procurando conciliar:

- os conceitos de **classificação** e **enquadramento** de Bernstein,
- a divisão do discurso de sala de aula em **discurso instrucional específico (DIE)** e **discurso regulador (DR)**,
- os três sistemas principais do DR (controle imperativo, controle posicional e controle pessoal),
- as três unidades do contexto pedagógico,

Pedro apresentará inúmeras grelhas, diagramas e quadros, que subsidiarão as discussões dos capítulos finais de sua tese.

Quanto à análise do discurso regulador, é importante retomar a que se referem os três sistemas que o constituem. No sistema imperativo (p. 132),

As realizações tornam visíveis as relações de poder entre T e A. A sua função não é explicar nem qualificar as razões para o comportamento ou a atividade de A, mas apenas comandar.

Já o modo de controle posicional (p. 132)

refere-se ao comportamento e atividade de A em relação a regras específicas que regulam o seu estatuto (idade, sexo, relações etárias), a regras específicas que regulam um contexto específico, ou a regras gerais, invariáveis culturalmente, esperadas por membros de uma sociedade específica e legitimadas por ela.

Quanto ao controle pessoal, ele foca o transmissor e aquisidor como indivíduos, isto é, (p. 133)

funciona tomando o aquisidor consciente do dano, da perturbação ou da violação de outrem. (...) o requisito básico para o controle pessoal é o disfarce das relações de poder, abrindo-se estas aparentemente e criando um simulacro de relações menos hierarquizadas entre T e A.

A aplicação desta tripartição dos sistemas reguladores ao total dos movimentos de regulação ocorridos em sala de aula, nas escolas de ensino primário, possibilitará a elaboração de várias conclusões, das quais citaremos trechos, procurando manter a coerência necessária para o entendimento do leitor (p. 150-1):

é possível nas três escolas mostrar uma função semelhante das estratégias do discurso regulador: elas asseguram a reprodução de um certo tipo de conhecimentos, de um certo tipo de divisão social de trabalho e de um determinado sistema de valores (...). No caso da escola

de classe média superior, o poder está disfarçado, os alunos são sujeitos com voz, são "persuadidos" a compreender livremente aquilo que têm que aprender (...) No caso da escola da classe operária, os alunos aprendem apenas hierarquia, a maior parte das vezes explicitada.

Já no capítulo 7, Pedro faz uma incursão em outro campo da Linguística, a Pragmática, relendo Austin e o linguista Lyons e neles procurando pistas para a análise da realização gramatical de ordens. A partir deste estudo, ela elabora um diagrama com as diferentes realizações linguísticas das ordens e o aplica ao discurso de sala de aula das três escolas. Os resultados emergem coerentes com outros quadros já apresentados, no que diz respeito à diferença entre as escolas com clientela diversa (p. 161):

... embora em todas as escolas o uso de formas verbais mais diretas e menos complexas (como expressão de relações autoritárias indubitáveis), a autoridade torna-se aparentemente mais invisível e disfarçada na escola da classe média superior.

No último capítulo de sua obra, Pedro faz uma espécie de exame de todo o processo de elaboração da mesma seguido pela síntese esquemática da mesma.

Seria impossível nos limites desta revisão bibliográfica proceder a uma avaliação global e, ao mesmo tempo, em detalhe do trabalho da estudiosa portuguesa, o qual, sem dúvida nenhuma, é de fôlego. Dessa forma, considerando:

- a. a diversidade de fontes teóricas em que ela se abebera, numa busca de compatibilização difícil de ser seguida, por vezes;
- b. a quase obsessão por um modelo de pesquisa que parece se legitimar pelo número elevado de dados quantitativos, quadros, gráficos, embora continuamente ela se refira a autores, como Stubbs, que, inclusive, levantaram dúvidas sobre a utilidade de tais recursos;
- c. a escassíssima presença ou a quase ausência de trechos ou mesmo enunciados das aulas analisadas,

torna-se difícil uma avaliação acurada que não seja, simultaneamente, injusta com o seu trabalho intelectual. Por outro lado, nosso desconhecimento do que deve ser a comunidade científica da área de Pedagogia portuguesa talvez nos faça falta para tal avaliação. Sem dúvida, porém os dados trazidos são interessantes e vão ao encontro do que se tem encontrado em pesquisas - aí, sim - etnográficas.

É importante registrar que sua concepção de educação situa-se - às vezes de forma esquemática - dentro do que convencionamos chamar de Teorias Críticas, enquanto sua concepção de linguagem filia-se - fundamentalmente - à teoria dos códigos de Bernstein, em uma relação que, pela negação ao leitor do acesso aos dados empíricos, fica a dever em clareza. Basta citarmos uma das suas conclusões mais candentes, para que o nosso leitor também tire suas conclusões (p. 177):

Assim, a autoridade dada ao professor gera diferentes realizações de linguagem concordantes com as competências trazidas pelos alunos. Deste modo, os nossos dados confirmam a teoria de Bernstein e elucidam a maneira como as classes sociais são reproduzidas pelo processo educativo.

Sobre o trecho acima, comentaríamos: "competências trazidas pelos alunos"? A autora não examinou isso em sua detalhada obra, nem procurou estudos sobre diferenças culturais ou, ao menos, embasamento em estudos sociolinguísticos sobre o tema. Estaria ela tomando como "dadas" as diferenças - tão duramente criticadas - postuladas por Bernstein? De certa maneira, o alerta dado por Stubbs, na obra que resenhamos anteriormente, adquire significação, quando vemos, em obra posterior de relevância, estes pontos obscuros... Mas, passemos a outra obra.

Com sua primeira publicação datada de 1987, a obra **Common Knowledge. The development of understanding in the classroom**, de Derek Edwards & Neil Mercer, que leremos na tradução espanhola da Paidós, representou uma fonte inspiradora para o início do nosso trabalho e esperamos que a sua apresentação faça jus a essa impressão de força "intelectual" que sua primeira leitura nos causou.

Tratando-se basicamente de um livro que apresenta uma investigação sobre a linguagem em sala de aula, com especial ênfase na questão do **conhecimento compartilhado**, os autores afirmam, já na Introdução (1988, p. 13):

Lo que se investiga aquí son los modos en que el conocimiento (y, en especial, el, conocimiento que constituye el contenido de los currícula escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la classe. Nos interesa el significado de ese conocimiento para la gente y cómo y en qué medida se convierte en parte de su conocimiento compartido, de su comprensión conjunta.

É importante sublinhar a escolha dos termos pelos autores: não utilizam a expressão "transposição" ou mesmo "transmissão", mas "compartilhamento". O sentido dessa escolha deverá ficar mais claro à medida que formos seguindo sua leitura.

Para o desenvolvimento do assunto, os autores anunciam que explorarão seis temas principais, os quais, possivelmente, lhes dariam a possibilidade de uma descrição "tridimensional" de um mesmo fenômeno: o desenvolvimento do conhecimento compartilhado em uma série de aulas gravadas em vídeo, em aulas que atendem alunos de uma faixa etária de 8 a 10 anos. Tais temas são: *ideologia e prática educativa, regras*

educativas fundamentais, contexto e continuidade, conhecimento de princípios e de ritual, controle do conhecimento por parte dos professores e passagem da competência aos alunos, e vêm distribuídos pelos capítulos que a seguir apresentaremos.

O capítulo 2 - "Enfoques del conocimiento y del habla en el aula" - apresenta organizada revisão dos numerosos estudos sobre linguagem em sala de aula, os quais foram agrupados pelos autores em quatro tipos de enfoques: os lingüísticos, os sociológicos e antropológicos, os psicológicos e, finalmente, a investigação educacional.

Quanto aos chamados "enfoques lingüísticos", Edwards & Mercer identificam como campo lingüístico de maior influência nas pesquisas sobre linguagem na sala de aula, a chamada "análise de discurso" ligada a Sinclair & Coulthard (mais uma vez enfatizamos sua não-relação com as Análises de Discurso de orientação francesa). São identificadas, então, as principais características do trabalho destes dois lingüistas, quais sejam:

1. o esforço de caracterização de **toda** a fala que ocorre na sala de aula, através da proposta de unidades lingüísticas hierarquizadas, como "aula", "transação", "intercâmbio"(I-R-F, p.ex.), "movimento";
2. a ênfase nos aspectos **formais** do discurso de sala de aula, em especial, na alternância dos turnos de fala e escuta.

Edwards & Mercer observam, então, que, estando eles próprios mais preocupados com o que "as pessoas se dizem umas às outras, de que falam, que palavras utilizam, o que dão a entender, como se entendem", não se apoiarão, em sua pesquisa, no sistema de Sinclair & Coulthard, o qual, no seu ponto-de-vista, não privilegia tais dimensões.

Ainda dentro da análise dos enfoques lingüísticos, Edwards & Mercer afirmam que outro ponto importante da análise do discurso é o que aborda os tratamentos lingüísticos da informação **dada** e informação **nova**, intrinsecamente ligados a própria temática que lhes interessa. Demonstram, porém, que a mera interpretação das marcas lingüísticas, sem a consideração do contexto, por exemplo, é insuficiente para a identificação do que é "dado" e do que é "novo" no discurso. Para sintetizar, eles afirmam que tais noções lingüísticas tiveram influência sobre sua análise, mas que seus dados não serão regularmente apresentados sob essa sistemática.

Quanto aos enfoques sociológicos e antropológicos, Edwards & Mercer aludem, inicialmente, à "crise" da Sociologia de Educação britânica do final dos anos 60, que teria ensejado o surgimento de uma variedade de novas tendências, como a **etnografia**. Conforme os autores (p. 28)

El enfoque etnográfico requiere por parte de los investigadores hacer observaciones detalladas de lo que dice y hace, y - esto ya es más problemático - suspender sus interpretaciones basadas en el "sentido común" de lo que está ocurriendo al hacer un análisis. El objetivo de

esto es evitar el falso supuesto de que lo que parece de sentido común para el investigador es visto del mismo modo por los participantes. En contraposición, se buscan las interpretaciones que hacen los propios participantes de lo que están haciendo, y del porqué, y pueden ser utilizadas como datos.

Dentro dessa visão, é natural que não mais caiba uma análise da linguagem em sala de aula do ponto-de-vista da sua estrutura, mas somente quanto ao que seu conteúdo (os **temas**) e estruturação (**quem** fala a **quem**) poderiam explicitar com relação à organização social deste contexto.

A Nova Sociologia da Educação, cujo marco inicial é freqüentemente identificado com a publicação de "Knowledge and Control", de Michael Young, veio enfatizar a questão do **controle** no discurso de sala de aula. Dentro desse enfoque, assinalam Edwards & Mercer, os investigadores procuravam descrever "las estrategias que utilizan los maestros para controlar lo que aprenden y hacen los alumnos". Outra linha identificada pelos autores, foi a de demonstrar **como**, na sala de aula, se refletiam as relações de poder mais amplas da sociedade. Os autores citam Banks, para afirmar (p. 30)

la constante tarea a que se enfrenta esta investigación es el "construir puentes" entre la comprensión sociológica sobre la sociedad em su conjunto (el nivel de la macroestructura social) y lo que se ve suceder em marcos sociales determinados (el nivel de la microestructura).

Ao passar para a análise dos enfoques psicológicos dos estudos de sala de aula, Edwards & Mercer registram, inicialmente, o atraso cronológico com que a psicologia veio a se interessar pela linguagem de sala de aula, e atribuem este fato a várias causas, que abaixo discriminamos:

1. a ênfase, na psicologia, à investigação experimental, de laboratório, e, inclusive, à **medição** (de habilidades, atitudes, etc.);

2. a influência de psicólogos "fundadores" no ensino, os quais, porém, não tinham desenvolvido seus estudos na observação e análise do que acontece nas aulas. Alguns desses nomes seriam (e citamos os mais influentes no Brasil): Gagné, Skinner e Piaget;

3. o relevo atribuído, na área, a aspectos "individualistas", em temas como personalidade, aprendizagem e inteligência. A influência teórica piagetiana na educação também trabalhou neste sentido, na medida em que a linguagem e, em consequência, o discurso, eram considerados como menos importantes que a ação e as estruturas cognitivas do próprio sujeito.

As concepções piagetianas só serão abaladas, considerando-se a sua influência no horizonte da "utopia" escolar, pela influência de Vygotsky, o qual atribui à linguagem duplo papel: como meio de ensinar e aprender e como um dos materiais com os quais a criança constrói seu modo de pensar. Conforme Edwards & Mercer (p. 33-34)

Vygotsky proponía, pues, que la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no simplemente físico y aprehendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significante, resultado principalmente del lenguaje.

Os autores registram, ainda, que, dentro da teoria de Vygotsky, o professor recupera um status que era negado na teoria piagetiana. Trazendo, a seguir, um exemplo de sala de aula de Walkerdine, o qual comprova a tese da autora de que o raciocínio lógico e matemático são formas de discurso e relações entre declarações, os autores exploram a noção de "zona de desenvolvimento proximal" de Vygotsky. A essa noção relacionam uma função extremamente comum no discurso do professor em sala de aula, qual seja a de "andamiaje"(em Espanhol, correspondente a "scaffolding", em Inglês), noção esta trabalhada por Bruner.

Encerrando este tópico destinado à abordagem dos enfoques psicológicos de sala de aula, Edwards & Mercer observam que neles buscarão subsídios para seu trabalho.

Quanto ao campo de investigação educacional, Edwards & Mercer registram o grande número de pesquisas realizadas em sala de aula, que, porém, não se ocuparam com o discurso como tal. Examinam, criticamente, a "observação sistemática" de Flanders e um estudo realizado na Grã-Bretanha intitulado ORACLE, no qual também não localizam semelhanças com o que pretendem realizar. Passam, após, ao exame da contribuição de BARNES - defendendo-o das críticas dos que viram seu trabalho como subjetivo e sem rigor científico. Retomam exemplos de análises de Barnes, para analisar com ele a forma rígida de discurso usada pelos professores para dirigir a sala de aula. A questão - por que tantos professores adotam as **mesmas** estratégias diretivas em sala de aula - também feita por Barnes, é considerada central por Edwards & Mercer, que afirmam, de forma muito lúcida, a nosso ver (p. 45):

Estas cuestiones sólo pueden entenderse intentando tener en cuenta, lo mejor posible, los diferentes niveles de limitación en clase, incluidas:

1. Las responsabilidades de los maestros como representantes de una cultura y como agentes de la sociedad.
2. Las dificultades inmediatas, prácticas, a que hace frente un adulto con recursos limitados que tiene a su cargo un grupo de niños pequeños.

3. Las creencias implícitas de los maestros sobre cómo aprenden los niños y cuál es el mejor modo de ayudarles a aprender.

É absolutamente dentro das observações anteriores, que Edwards & Mercer organizam o terceiro capítulo de sua obra, denominado “Una ideología de la enseñanza”. Partindo da importância da caracterização do contexto cultural para a compreensão das atividades de ensino e aprendizagem, os autores dedicam o capítulo - dentro já do objetivo maior de relatar a investigação específica - a apresentar dados sobre a “ideología de ensino” dos professores que participaram da mostra. Eles observam que, embora, aparentemente, houvesse diferenças de estilo entre os professores e grande variedade de atividades de ensino, entre todas as aulas havia uma notável similaridade, o que, segundo eles, somente poderia ser creditado ao fato de que todos os professores compartilhavam certas crenças ou pressupostos sobre o que faz parte de uma boa prática de ensino. Para delinear esta “base ideológica comum”, reforçada pelos dados obtidos nas entrevistas com os professores, Edwards & Mercer esquematizam as crenças dos “seus” professores da seguinte forma (p. 48-49):

1. Crear las condiciones que creían permitirían a los niños descubrir cosas por sí mismos (...)
2. Planificar la enseñanza incluyendo actividades que diesen a los niños una experiencia directa, concreta, y que los obligase a actuar y no sólo a escuchar, leer o escribir (...)
3. Intentar hacer referencia a la experiencia más amplia, extraescolar, de los niños al explicar temas del currículum (...)
4. Mediante el uso de preguntas y respuestas (el juego de adivinanzas (...), obter de los niños ideas “clave” en lugar de informarles de ellas directamente
5. No definir nunca por adelantado (a los niños) toda la agenda de ninguna actividad o lección.
6. No definir explícitamente (a los niños) los criterios en cuanto al éxito del aprendizaje que pueden eventualmente aplicarse a lo que hayan hecho.

Aos nossos olhos, de professores brasileiros, é bastante evidente que todo esse ideário estaria baseado em uma espécie de ensino “ativo” ou, falando num jargão mais moderno, “construtivista”. Na Inglaterra, Edwards & Mercer identificam tal “ideología” como “progressista”, em contraste com a ideologia tradicional; observam os autores que, naquele país, este tipo de ensino relacionava-se claramente com uma declaração de política educativa com apoio governamental, denominada Informe Plowden (daí a referência à ideologia plowdeniana). Edwards & Mercer registram a superposição desta ideologia a movimento similar dos Estados Unidos, conhecido como ensino “aberto”. Afirmam que a ideologia tradicional se ocupava inteiramente com o **ensino**, e a ideologia progressista se ocupa inteiramente com a **aprendizagem**, e alertam para uma possível má interpretação de sua análise como uma crítica a esse novo tipo de ensino e uma defesa da volta ao passado.

Na exposição seguinte sobre a ideologia plowdeniana, os autores assinalam nela a adoção explícita da teoria piagetiana, através de idéias como:

1. a criança é o agente de sua própria aprendizagem,
2. a explicação verbal pode ser um obstáculo para a aprendizagem,
3. no modelo ideal de aprendizagem, a curiosidade natural das crianças sobre os “problemas reais” motiva sua exploração do conhecimento,
4. a atividade de exploração das crianças se identifica com o “jogo”.

Tais idéias estariam embutidas nas crenças dos professores cujas aulas foram gravadas. Todos eles, porém, viveriam uma tensão (p. 56)

entre las nociones de educación en tanto que “extracción” del potencial y aptitud de los niños, y, por otro lado, la necesidad de introducir a los alumnos en una cultura ya existente de conocimiento, pensamiento y práctica “educados”.

Aliás, é com rara felicidade que os autores captaram, no trecho acima, o paradoxo entre “ensino construtivista” e “cultura constituída” na escola.

O capítulo 4 “Reglas básicas del discurso educacional” poderia ser uma boa ilustração daquilo que Stubbs chamava de conhecimento lingüístico básico, a partir do qual se pode fazer uma análise do discurso em sala de aula, sem cair em impropriedades lingüísticas. Especificamente neste caso, Edwards & Mercer buscam nos trabalhos mais recentes de Pragmática, os enquadramentos que lhes permitirão entender as chamadas “regras” da fala em sala de aula.

Em primeiro lugar, os autores relembram que a existência de regras preside toda e qualquer conversação (p. 57) :

La noción de *reglas básicas* hace referencia a una serie de comprensiones implícitas que deben tener los participantes en la conversación, por encima de cualquier conocimiento estrictamente lingüístico, a fin de dar el sentido adecuado a lo que el otro está intentando decir o intentando conseguir al decir algo.

Para exemplificar um abordagem teórica que procurou traçar princípios gerais a toda a conversa, os autores expõem a bastante conhecida análise de Grice. Para este filósofo, quando as pessoas conversam entre si, seguem um *princípio de cooperação*, que se objetiva em quatro máximas, as quais são:

I. Máxima de qualidade (= verdade), pela qual os interlocutores não diriam o que lhes parece falso ou aquilo sobre o qual não tenham provas,

II. Máxima de quantidade (= informatividade), pela qual as pessoas dosam a informatividade de seus enunciados conforme os objetivos do intercâmbio,

III. Máxima de relevância, pela qual os interlocutores se esforçariam para tornar relevantes suas contribuições,

IV. Máxima de modo (= inteligibilidade), pela qual os falantes se esforçariam para evitar a confusão e a ambigüidade, para ser breves e organizados.

É evidente que tais máximas não são aplicadas **in abstracto** em quaisquer situações, e os autores britânicos colocam a necessidade de encará-las como sensíveis a situações sociais diferenciadas e a fins especiais. Ora: sendo as salas de aula situações sociais muito especializadas, é de se esperar que (p. 60)

Se caracterizan por versiones locales de las reglas básicas de la conversación y de la actividad social, así como por el conocimiento y experiencia compartidos y locales de los participantes.

Pois bem: é o delineamento de tais regras que Edwards & Mercer procurarão fazer doravante.

Iniciam esta exploração com o tema - sempre presente quando se fala no discurso pedagógico - das perguntas do professor. Relembrem a postulação da estrutura I-R-F (iniciação-resposta-feedback) e o fato - também bastante explorado - de que os professores fazem inumeráveis perguntas das quais já sabem as respostas. Observam que, se na escola tradicional, as perguntas do professor se justificavam como meio de comprovar a atenção dos alunos e verificar a aprendizagem, na pedagogia progressista, fazer perguntas se tornou sinônimo de estimular o pensamento e a discussão dos alunos.

A partir da argumentação de Dillon, Edwards & Mercer discutem o valor real desta última concepção - as perguntas como forma de estimular o raciocínio. Ao observar o uso prático de perguntas em sondagens de opinião e pesquisas, e, ainda, ao constatar que, em entrevistas pessoais, psicoterapia e discussão em grupos, o uso de perguntas diretas é desaconselhado, Dillon argumentaria que o único campo em que as perguntas diretas são vistas positivamente é na educação (p. 61):

A los entrevistadores, terapeutas, abogados y otros profesionales cuyo trabajo consiste en hacer preguntas se les suele advertir que el hacer muchas preguntas directas seguidas es el modo mas seguro de hacer callar al entrevistado.

A maneira como os alunos devem entender - não as perguntas em si - mas o fato de os professores fazerem constantemente perguntas, o modo de fazê-las e seu objetivo - é um exemplo de regra básica que deve ser adquirida pelo aluno no contexto de sala de aula. Esta aquisição torna-se mais complicada pelo fato de que, apesar de se tratar de regras que devem ser compreendidas e seguidas por todos os participantes do evento social, são, de maneira geral, implícitas e não verbalizadas.

Edwards & Mercer, então, focalizam sua atenção nos mal-entendidos tão freqüentes entre professores e alunos, dos quais os primeiros - também com alguma freqüência - não se dão conta (4). Observam que as divergências de compreensão entre professores e alunos têm sido creditadas a fracassos individuais - da criança (pouco inteligente, pouco esforçada, pouco atenta), do professor (não sabe ensinar...) - e não ao próprio processo comunicativo da educação. Por vezes, tais mal-entendidos vão muito além de palavras e expressões individuais, atingindo a própria compreensão do aluno em relação aos objetivos da atividade - discussão - proposta pelo professor.

Para exemplificar esta última afirmação, os autores britânicos apresentam interessante exemplo retirado de seus dados em que a professora propõe uma situação hipotética de sobrevivência de um grupo em uma ilha deserta, com o objetivo de que as crianças chegassem a conclusões sobre os conceitos de “divisão de trabalho”, “cooperação e interdependência”, “justiça”, etc. Entrevistas com os alunos após a aula (que, em termos dos objetivos da professora não foi bem sucedida, embora tenha agradado às crianças) mostraram que eles tinham entendido a discussão como uma “preparação para a sobrevivência num caso de exílio” e não dentro do esquema planejado pela professora.

Segue-se, por parte dos autores, uma discussão do confronto entre o tipo de respostas que geralmente se pede às perguntas e problemas escolares - caracterizados como “problemas puramente formais, educacionais” - e o tipo de respostas que geralmente é exigido para situações problemáticas do cotidiano. Neste sentido, até mesmo a compreensão que as crianças possam ter das perguntas feitas por um adulto em uma situação experimental como a da prova piagetiana de conservação de massa - tão em voga no nosso meio, ao menos até algum tempo atrás - pode ser radicalmente diferente da compreensão do adulto sobre as mesmas, e Edwards & Mercer analisam lucidamente as conseqüências desta situação (5).

Como conseqüência de toda a análise feita, os autores temem que possa parecer que as “regras básicas educacionais sejam (p. 75)

simplemente limitaciones arbitrarias e implícitas impuestas por los adultos “educados” sobre las perspectivas ingenuas, de mentalidad abierta, de los no escolarizados.

Alertando contra essa interpretação, eles argumentam no sentido de que tais regras podem representar “traços importantes da visão de mundo da comunidade acadêmica estabelecida”; observam - e este é, a nosso ver, o argumento mais forte - que não há nenhum motivo para crer que a “aquisição dos modos de discurso e de pensamento” típicos da educação represente a elisão de outras perspectivas de pensamento baseadas no “mundo ‘real’ ”, uma vez que mesmo os cientistas e filósofos adotam, em sua vida cotidiana, estratégias diferenciadas para resolver os problemas, conforme seus contextos.

O que os autores britânicos questionam - isso sim - é o caráter fortemente implícito de tais regras, caráter este que eles tributam a três explicações possíveis, não excludentes entre si.

Pela primeira explicação, se julgaria que os adultos “educados”, inclusive os professores, partem do pressuposto de que as regras básicas são claras em si mesmas ou, mesmo, nem estão conscientes delas. Pela segunda explicação, os professores restringiriam voluntariamente o acesso a esse conhecimento, o que lhes garantiria um maior controle sobre o processo da educação. A terceira justificativa especularia no sentido de que os bons professores não acham necessário “explicitar esse tipo de coisas”, já que, se as atividades didáticas fossem bem planejadas, os alunos aprenderiam. De qualquer forma, o que Edwards & Mercer pretendem é defender a necessidade de explicitação de tais regras, já que (p. 76)

... esta cuestión puede también tener su importancia en cuanto a algunos de los problemas más importantes de la educación, en especial la dificultad de lograr el “traspaso” del control del aprendizaje del maestro al alumno y la reproducción, al parecer inevitable, de desigualdades sociales a través de la escolarización.

Já no capítulo seguinte, denominado “Contexto y Continuidad”, Edwards & Mercer pretendem estudar o caráter de dependência contextual do discurso em sala de aula, argumentando em direção à hipótese de a inteligibilidade do discurso em sala de aula depender da acumulação gradual de contextos compartilhados de fala e experiência. Para tanto, eles partem de uma conceituação de contexto e de continuidade (p. 78):

Utilizamos el término *contexto* para referimos a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden - por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen -, a lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. La *continuidad* es el desarrollo de tales contextos a través del tiempo.

É importante registrar que todas as análises feitas pelos autores neste capítulo dizem respeito a aulas em que as atividades pedagógicas tinham, por assim dizer, um caráter mais “prático”: medição de ângulos do balanço de um pêndulo, trabalho com LOGO num computador, feitura de vasos e animaizinhos de cerâmica. É dentro dessa perspectiva que os trechos das aulas são analisados, sendo que os autores demonstravam de que forma ações (medir, girar, pressionar, p. ex.) e objetos (pêndulo, teclado, argila, animaizinhos...) que faziam parte da experiência do momento eram “transformados” em discurso e esse discurso é que passava a constituir o “contexto mental compartilhado”, que os alunos podiam lembrar posteriormente e dentro do qual poderiam se situar “intelectualmente”.

Como conclusão de tais análises, Edwards & Mercer afirmam (p. 84) :

podemos decir que el proceso de la educación, en la medida que tiene éxito, consiste en gran parte en el establecimiento de estos “contextos” mentales compartidos, de comprensiones conjuntas entre maestro y alumnos, que les permiten realizar juntos el discurso educacional.

Neste sentido, eles questionam um truismo geralmente aceito sem maiores discussões nas teorias que ligam educação e letramento, que consistiria em afirmar que uma das principais características da linguagem na educação formal é seu deslocamento, sua transcendência em relação ao contexto pontual de lugar e tempo em que se situam falante e ouvinte. Tal característica, dizem os autores, também vem sendo atribuída, sem contestação maior, à fala da classe média em relação à da classe popular (a referência é a Bernstein) ou ao texto escrito em relação à conversação corrente (as referências são a Oslen e Ong).

A análise do conjunto de aulas da pesquisa de Edwards & Mercer mostrou-lhes que os contextos de fala e experiência criados nas aulas é que predominavam largamente sobre os outros tipos de experiências ou conhecimentos que porventura fossem trazidos pelos alunos, de fora da aula. Como afirmam os autores (p. 93)

La introducción de esta habla descontextualizada era relativamente poco frecuente, y controlada de cerca por la maestra. Una limitación exigente que se imponía a esta habla parecía ser que debía tener una relevancia directa con respecto al trabajo en cuestión e invocar, al mismo tiempo, el conocimiento compartido más que la experiencia propia.

Além dessa forte ligação do discurso de sala de aula com os contextos construídos na própria sala, os autores observam como as palavras da professora destacavam os *aspectos significativos* da atividade, isto é, o que devia ser observado e gravado na memória e qual o significado que devia assumir. Além desta função, a fala da professora propunha ao grupo um *vocabulário comum* com o qual todos os participantes da sala de aula poderiam falar adequadamente sobre aquele assunto, naquele contexto.

E, como todos sabemos que as aulas se encadeiam umas nas outras, esse contexto construído deveria ser sempre "atualizado" de aula para aula, e, nesse sentido, Edwards & Mercer analisam como essa continuidade era estabelecida. De maneira geral, observaram que as aulas começavam com introduções sobre o que se ia fazer e apresentação dos laços de continuidade com o que se tinha anteriormente feito. Também dentro dessa perspectiva da continuidade, estavam as recapitulações explícitas e o exercício frequente da metadiscursividade por parte do professor.

Encerrando este capítulo, os autores britânicos retomam as noções de "andamiaje" e "zona de desenvolvimento proximal", observando que elas se apóiam em dois princípios buscados no campo da psicologia. Desta forma, se postula que (p. 103)

gran parte de la adquisición de la cultura, incluida la educación tanto formal como informal, tiene lugar en el contexto de una dirección por parte de alguna persona, ya sea padre, maestro o un compañero más competente. (...) En segundo lugar está la noción de interiorización, en la que el producto final natural del proceso de aprendizaje es un individuo competente capacitado para realizar solo, o en nuevos contextos, actividades y

conceptualizaciones que hasta entonces t an solo podian conseguirse con ayuda del maestro.

J a no capítulo seguinte, os autores se dedicam a quest oes que dizem mais respeito ao "conteúdo curricular" das "experiências" feitas na sala de aula como "reconstrução" efetiva de um conhecimento pelo aluno. A partir de uma definição do conhecimento "ritual" como um tipo particular de conhecimento processual - o de saber fazer alguma coisa - enquanto o conhecimento de "princ ıpios" seria essencialmente explicativo, afirmam que seu interesse é estabelecer de que modo esses conhecimentos "surgem" do discurso da sala de aula. Após análise detalhada de toda uma seqüência de aulas "práticas" sobre os fatores que atuam no ciclo do pêndulo, eles questionam a crença de que tais processos de aprendizagem emergjam simplesmente da atividade e da observação prática, assinalando (p. 142):

De hecho, las concepciones que tenian del carácter y significado de sus descubrimientos estaban en gran medida gobernadas por interpretaciones que les ofrecia la maestra a trav es de diversos mecanismos de comunicación, que iban desde los gestos y los silencios hasta el uso de implicaciones y descripciones verbales que daban a dicha experiencia interpretaciones particulares.

O capítulo 7, denominado "Comunicación y control", reveste-se de especial importância para quem se interessa pela questão do discurso do professor em sala de aula, especialmente nos aspectos mais sutis que fazem desse discurso um modo de controle, ainda que a "ideologia" confessa dos professores seja do tipo progressista, ativa, "construtivista", etc. A ênfase do capítulo dentro do livro continua na  tica global de relação entre a comunicação e o desenvolvimento do conhecimento compartilhado, mas os achados e interpretações dos autores se prestam a várias outras ilações.

Pretendem, eles, dessa forma, analisar vários aspectos específicos do discurso de sala de aula para examinar o seu papel como processo de controle sobre o conhecimento curricular. Iniciando pelas contribuições espontâneas ou estimuladas dos alunos durante o dcorrer das experiências, Edwards & Mercer destacam como a atitude da professora em relação a tais contribuições   que as qualificava ou não como relevantes para o conhecimento compartilhado (p. 152), já que ela

controlaba, tanto de manera prospectiva como retrospectiva, el contenido de lo que se introduc a, incluía, validaba y destacaba. Pod a desalentar o no hacer caso de las contribuciones de los alumnos, instarlas o darlas por válidas, destacando algunas, y, en general, controlar su orden, carácter e importancia.

Além desse controle sobre as contribuições dos alunos, outros mecanismos de responsabilidade direta do professor foram identificados como cumprindo a função de sublinhar, enfatizar e hierarquizar o conhecimento verbalizado.

É importante destacar neste momento a sensibilidade dos autores a aspectos mais sutis da linguagem oral, geralmente negligenciados nos estudos sobre a linguagem de sala de aula, que se atêm ou ao nível vocabular ou ao nível dos "atos de fala". Assim é que Edwards & Mercer chamam nossa atenção para o papel da entonação, das pausas, das mudanças de quantidade e volume de fala, como índices importantes de funções pedagógicas, além da utilização de mecanismos discursivos típicos de sala de aula, tais como a enunciação especial e o uso de frases do tipo "fórmula".

Apoiando-se em longas seqüências retiradas de transcrições de aulas, eles nos mostram "ao vivo e a cores" o funcionamento de vários mecanismos discursivos, como os abaixo descritos (p. 154):

La elección de una enunciación lenta y deliberada, o de palabras más rápidas y en voz más baja, estaba claramente determinada por el contenido de lo que se decía y por su función pedagógica. El contenido importante orientado hacia el plan de estudios era destacado con una enunciación cuidadosa y clara, mientras que los "aportes" sobre la visión de la maestra y el control sobre la continuidad de la comprensión estaban marcados por un descenso en el volumen y un repentino aumento en la cantidad de palabras.

O uso de frases do tipo fórmula, a incitação à fala simultânea (em coro) e o uso, por parte da professora, de "nós" em seus enunciados sobre os "achados" das experiências realizadas pelos alunos constituem outros exemplos de como o discurso caracteriza o que é válido e importante em termos de conhecimento escolar. Também o processo de obtenção de respostas dos alunos através do fornecimento de pistas claras para as respostas revelou-se extremamente comum nas aulas analisadas pelos autores. Considerando-se que tal procedimento, como é do conhecimento de todos que passaram pela escola brasileira, também aqui é muito contraditório, julgamos interessante transcrever a interpretação que dele nos trazem Edwards & Mercer (p. 161):

La obtención mediante pistas es también un proceso que constituye una solución a lo que hemos llamado el *dilema del maestro* - un necesario compromiso, entre dos requisitos en conflicto que la lección debe alcanzar. Estos requisitos eran que los alumnos debían (al menos aparentemente) generar su propia comprensión de las cosas a través de su propio pensamiento y experiencia, y que debían llegar a hacer y comprender actividades y conceptos específicos planificados al inicio.

Completando o arrolamento e a análise do que eles chamam de "mecanismos discursivos" de controle da professora sobre o conhecimento compartilhado, encontramos as *reconstruções, pressupostos e paráfrases*. Na medida em que parafraseava o que os alunos diziam e recapitulava o que vinha sendo trabalhado, a professora tornava o "conteúdo" mais "nítido" e mais próximo ao seu objetivo originário. Também o fato de tratar como conhecidos e compreendidos determinados conceitos e visões, tinha como efeito direcionar firmemente a direção das interpretações das experiências feitas. Esses mecanismos também

podem ser usados, conforme constatação dos pesquisadores, para a introdução dos termos "científicos" corretos, que, reconhecidamente, é um dos grandes objetivos do ensino de Ciências.

Toda a parte final da obra de Edwards & Mercer certamente ensejaria fecundas e importantes reflexões por parte dos professores e orientadores educacionais brasileiros desse final de século que se propõem "inovadores" e "renovadores" de currículo e de metodologia.

Definindo suas dívidas teóricas principais como pertencendo a Vygotsky e Bruner, Edwards & Mercer, num esforço final de síntese, identificam alguns aspectos-chave de sua pesquisa.

O primeiro deles diz respeito aos dilemas vividos pelos professores, divididos entre uma ideologia da aprendizagem centrada na criança e o seu próprio papel como agentes de transmissão cultural da sociedade.

O segundo reside na constatação de que todo o funcionamento de uma sala de aula se realiza num contexto de regras, pressupostos e conhecimentos implícitos - o que parece, de certa forma, inevitável.

Por último, os pesquisadores observam que a noção de aprendizagem como fruto da experiência é inadequada como noção descritiva do que acontece nas aulas, mesmo quando nelas se desenvolvem metodologias "ativas", já que o significado das experiências e atividades da sala de aula é conferido pelo discurso e não emerge espontaneamente delas próprias.

Em relação a estes aspectos-chave, os autores britânicos vêem possibilidade de mudança. Quanto ao primeiro, eles propõem uma reavaliação do ideário psicológico que centra a aprendizagem na criança como indivíduo, deixando em segundo plano a importância da conversa como produtora de aprendizagem. Em relação ao segundo, é questionada a necessidade de deixar implícitos os objetivos, as regras e os princípios que regem todo o desenrolar de uma aula. Por último, os autores britânicos crêem que uma maior ênfase sobre a importância da linguagem na criação do "conhecimento compartilhado" poderia ajudar a educação, no sentido de se tornar mais aberta, explícita, e um processo menos misterioso para os alunos.

Após tantas folhas dedicadas à obra - de duzentas páginas - de Edwards & Mercer, não cremos que seja necessário explorar detidamente que concepções de educação, sujeito e linguagem perpassam por toda ela. Certamente, na questão do sujeito não encontramos diferenças maiores em relação a todos os trabalhos anteriores: é ele um sujeito único, monofônico, embora às vezes a questão da consciência de suas ações e propósitos esteja na área de discussão.

A ênfase toda do livro, quanto à linguagem, reside na questão da comunicação, e é nesse sentido que a linguagem é tomada. Mas não apenas neste: ela é, simultaneamente, construtora e definidora do conhecimento, meio de ação e influência, e é concebida, de maneira muito sensível, como funcionando em contextos. A riqueza de nuances com que é analisada - especialmente em seus aspectos orais - não tem nada a ver com uma concepção congelada e letrada de linguagem.

Já quanto à educação - ainda que haja referência a novas concepções trazidas pela Nova Sociologia da Educação - ela é vista, principalmente, como o lugar onde os alunos têm acesso a um conhecimento já construído. Os questionamentos sobre as diferenças entre o conhecimento escolar e o conhecimento dos alunos não chegam às diferenças culturais e sociais destes, mas apenas deles dão pistas. Nem por isto, porém, deixa o livro - a nosso ver - de representar um esforço de congregação de vários campos de estudo - com ênfase especial na psicologia da aprendizagem e na pedagogia - sobre um objeto de análise: o que os autores chamam de "comunicação na sala de aula".

Courtney Cazden, através de sua obra "The language of teaching and learning", publicada em 1988, da qual utilizaremos a tradução espanhola "El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje"(1991) será o próximo autor que apresentaremos.

Seu livro aborda vários temas já aqui enunciados através da resenha de outras obras, de forma que procuraremos trazer apenas os enfoques diferenciados em relação àquelas ou a indicação das temáticas novas que forem sendo explicitadas.

Na Introdução à sua obra, Cazden define o estudo da linguagem em sala de aula como uma variedade da lingüística aplicada, já que se trata do estudo de um uso lingüístico inserido em um âmbito social determinado. Observa, porém, que tal estudo pode contribuir para resolver importantes problemas docentes. Aliás, a leitura de sua obra nos mostrará que a ênfase pedagógica é muito grande, o que a faz ultrapassar o mero âmbito da Lingüística Aplicada.

O livro está estruturado sobre temas específicos - a conversa com o professor, a conversa entre pares e formas de conversa - ilustrados com investigações feitas, principalmente, em escolas americanas e inglesas, com principal realce às primeiras séries. Outro objetivo apontado pela autora é de que, a partir da identificação de aspectos do discurso de sala de aula como conscientes (planejados) ou inconscientes, seu livro estude os aspectos ditos inconscientes do mesmo.

O livro inicia por uma análise minuciosa de uma conhecida "estratégia didática" muito em uso em pré-escola e, em alguns casos, na 1ª série do ensino regular, denominada "tiempo compartido", o que corresponderia, no Brasil, à "Hora da Rodinha", na qual os alunos são convidados a relatar oralmente alguma coisa diferente que lhes tenha acontecido. O principal foco da análise é o impacto das diferenças de origem cultural

(étnica, talvez) no estilo das narrativas feitas pelas crianças, com a conseqüente reação e avaliação diferenciada das mesmas pelas professoras.

A chamada “lição recitativa”, isto é, a aula baseada no questionamento constante por parte do professor, em que a estrutura I-R-F aparece reiteradamente, é a próxima estratégia didática analisada pela autora, que o faz de maneira detalhada a partir da transcrição de uma aula que ela mesma desenvolveu com crianças. Após vários comentários sobre a possibilidade de ver a “aula recitativa” como um modelo que tem sua razão de ser e não apenas eivado de “defeitos”, Cazden explora variações desta estratégia, isto é, outros tipos de estratégia que possibilitem uma participação menos “assimétrica” dos alunos em discussões mais autênticas de sala de aula.

Aspectos que geralmente são relegados a segundo plano no estudo do discurso de sala de aula são abordados pela estudiosa americana. O direcionamento do **olhar** dos alunos durante o discurso do professor em sala de aula e durante as intervenções de seus colegas é um destes temas. O ritmo da fala dos professores, com a duração diferenciada das pausas e silêncios, relacionado a seus objetivos locais, assim como a possibilidade e os tipos de ajuda individual que eles prestam a seus alunos também constituem assuntos sobre os quais Cazden apresenta análises relevantes.

A influência das diferenças culturais dos alunos nas suas relações com a instituição escolar constitui um dos interesses da autora, preocupada com as minorias indígenas e de outras origens, que são atendidas pela escola americana. Por outro lado, a categorização e classificação dos alunos em grupos nivelados por capacidade, especialmente no caso de grupos de leitura (o que parece ser um fato comum na escola americana), com sua conseqüente diferenciação de trato pedagógico também chamam a atenção de Cazden, que demonstra o quanto as intervenções da professora são mais produtivas justamente com os grupos já classificados de antemão como “superiores”.

No capítulo 6, denominado “Discurso en clase y aprendizaje del alumno”, vemos a exploração em detalhe de um tema anteriormente visitado pelos analistas do discurso de sala de aula, qual seja, o da “andamiaje”. Outro tema também emerge de suas preocupações, qual seja o da “reconceptualização” de conceitos, visões e percepções prévias dos alunos. Como afirma Cazden (p.126),

Gran parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva, a reconceptualizar círculos como ruedas, o ruedas como círculos. La respuesta del educador - semánticamente contingente respecto de la respuesta del estudiante, (...) - también enseña “algo” parecido a una visión del mundo.

Revelando todo seu interesse propriamente pedagógico, no sentido de uma otimização de desenvolvimento cognitivo do aluno, Cazden interessa-se pela interação entre pares. Observando que são interações pouco frequentes em sala de aula, mesmo quando os alunos estão dispostos espacialmente em grupos, a pedagoga americana aponta quatro

benefícios cognitivos potenciais do diálogo entre pares: como catalizador, como representação de papéis complementares, como relação com o público e como fala exploratória.. De uma maneira mais globalizante, ela observa que (p. 147) :

Además, carece de sentido mantener un aprendizaje tan individualizado en la escuela, cuando el equipo y el comité están a la orden del día en la vida de los adultos.

Páginas após, Cazden propõe-se a discutir “diferenças culturais” não provocadas por diferenças étnicas, mas por classes sociais. Nessa discussão, salta aos nossos olhos uma abordagem quase asséptica do fato, como se as diferenças de classes sociais nada tivessem a ver com uma estrutura social geradora de desigualdades, mas se tratasse apenas de diferenças de estilos culturais de classes médias de países diferentes, por exemplo.

Na terceira parte do seu livro, intitulada “Formas de conversación”, a autora se coloca o objetivo de examinar os *registros* do professor e alunos em sala de aula, entendendo-se o termo em sua acepção lingüística, isto é, como “una forma convencional de hablar en un determinado rol y se la identifica como indicativa del rol en cuestión”.

Para desenvolver o assunto, ela toma o conceito lingüístico de *baby talk*, fala adulta dirigida aos bebês, e observa que em alguns aspectos a fala dos professores com as crianças pequenas se assemelha a esse registro. Há, entretanto, características diferenciadoras da fala dos professores e dos pais. Inspirando-se em Stubbs, ela identifica como uma dessas características a expressão de controle, tanto do comportamento, como da própria fala, isto é, a abundância de fala metacomunicativa no discurso do professor.

Atrair a atenção, controlar a qualidade da fala, comprovar ou confirmar que se entendeu, resumir, definir, adaptar, corrigir e especificar o tema, são exemplos de funções metacomunicativas largamente desempenhadas pelo discurso professoral. Cazden, em seguida, procurará rastrear e identificar variações neste discurso quanto ao cumprimento de tais funções. Nesse sentido, por exemplo, ela observa como as formas com que o professor impõe tarefas ou diretrizes, variam conforme o momento da fala, o aluno específico, etc.

Cazden estabelece uma distinção entre variações de imposição e variações de poder, entendido este como um aspecto mais profundo das relações entre participantes de um evento comunicativo. A comparação feita por pesquisadores entre as manifestações verbais de poder vindas das mães e vindas das professoras sobre as crianças mostrou que as mães são mais diretas e incisivas em suas ordens do que as mestras. Cazden observa (p. 180):

La necesidad que perciben los maestros de mitigar, o suavizar, sus manifestaciones de control, puede estar relacionada (...) con su percepción de la autoridad vacilante, pero las formas concretas de mitigación, incluso las formas concretas de expresión indirecta, se verán influidas tanto por sus antecedentes personales como por lo que piensen que aleja los conflictos disciplinares con ciertos alumnos.

Ao lado dessa maior "cautela" dos professores na expressão de seu poder sobre os alunos, a autora americana registra também que investigadores que pesquisaram grande quantidade de salas de aula americanas registraram a ausência, tanto do **humor**, quanto do **afeto** - positivo e negativo, caracterizando o discurso do professor como pretensamente neutro ou inosso. (6)

Quanto à fala dos alunos em sala de aula, a pesquisadora americana, a partir da síntese de investigações feitas em vários níveis de ensino, observa que ela é determinada por uma série de restrições, como o **momento oportuno de falar**, o **uso de uma sintaxe padrão**, uma direção à **descontextualização e precisão**, a **utilização de uma linguagem científica** (em certas disciplinas) e uma atenção ao que os professores entenderiam por **pertinência e precisão**.

No epílogo de sua obra, Cazden a define - adequadamente, a nosso ver - como um "informe sobre la trayectoria de nuestros trabajos en relación con el aula como contexto para el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje". Crê, porém, que antes de encerrá-la deva enfatizar três precauções nos estudos sobre sala de aula.

Em primeiro lugar, ela observa que, embora haja regras implícitas que regem o discurso de sala de aula, (p. 208)

los hablantes no sólo se atienen a unas normas, o adecuan sus elocuciones a un contexto preexistente, sino que hablan con la vivacidad suficiente como para variar contextos y crear otros nuevos, "redefiniendo" la situación misma durante el proceso de representarla.

Em segundo lugar, ela alerta para os limites da metáfora da "sala de aula como cultura", apontando novamente para seu caráter de mudanças contínua. Por fim, ela relembra que os contextos se encaixam uns nos outros, de forma que a sala de aula está ligada à escola, esta, ao sistema escolar, o sistema escolar, à comunidade, etc. Esse último alerta parece ser uma tímida resposta às reiteradas críticas que se fazem (far-se-ão também nos Estados Unidos?) ao caráter fechado das pesquisas etnográficas, que se involucram em si mesmas, desconsiderando as questões macro da educação.

A obra de Cazden, sem dúvida nenhuma, representa uma contribuição séria à questão do discurso em sala de aula, com especial ênfase em ambientes de pré-escola e séries iniciais, que parece ser o contexto onde ela, como ex-professora, mais trabalha. Sua base é, principalmente, etnográfica, ainda que ela tenha feito um ato de fé na Linguística Aplicada; a preocupação que perpassa todo livro é nitidamente pedagógica e a visão de educação não chega a ecoar as teorias críticas - a questão das diferenças culturais, raciais e sociais na escola fica, mesmo ao nível interpretativo, circunscrita a um problema de adaptação comunicativa do professor a seus alunos "diferentes". A linguagem é encarada, primordialmente, em seu papel comunicativo, embora estreitamente ligada ao contexto, aos objetivos e à situação.

Voltaremos nosso olhar, doravante, para a produção brasileira mais recente nesta área. A primeira constatação que se faz é a sua relativa escassez, comparando com a pujante produção sobre o assunto, em especial na Inglaterra. Além das obras que acima apresentamos, muitas outras da área foram publicadas, como Towards an Analysis of Discourse, de Sinclair & Coulthard (1975), English in School and Community de Neil Mercer (1981), L'École Primaire au Quotidien, de Régine Sirota (1988), A Construção social da alfabetização, organizado por Cook-Guperz, com edição original de 1991, etc, arrolando apenas aquelas a que tivemos acesso ou cuja existência as referências nos apontaram.

Já no Brasil, após o término da voga da "observação sistemática", o tema só voltou para a cena científica brasileira no final dos anos 80, principalmente sob o influxo das pesquisas interacionistas que interessavam a Linguística Aplicada, e, de qualquer forma, voltou principalmente para as páginas de revistas das áreas, e não nas grandes editoras ou encontros nacionais da área de Educação. Como isso se explicaria?

Por um lado, o interesse pelas questões macro das teorias críticas da educação e, mais recentemente, pelas temáticas do pós-estruturalismo, pode ter minimizado um pouco a importância deste olhar. Este, porém, não constituiria motivo muito consistente, na medida em que as resenhas que apresentamos acima julgamos que assinalam a diversidade de temáticas e assuntos relacionados à área do discurso em sala de aula, temáticas e assuntos esses - como aprendizagem na pré-escola e alfabetização - bastante visitados pela literatura pedagógica brasileira na década de 80 e, mesmo, 90. Na medida em que verificamos que a revigoração dos estudos na área - no plano internacional - está em grande parte ligada à adoção dos pressupostos e concepções de Vygotsky, em cuja psicologia a linguagem como instrumento de aprendizagem adquire especial importância, pode-se aventar a hipótese de que a avassaladora influência do chamado "construtivismo piagetiano" no discurso pedagógico brasileiro acadêmico não tenha permitido que se abrigasse um espaço maior sobre o tema, tanto nas dissertações e teses (das quais frequentemente resultam livros) quanto em pesquisas institucionalizadas.

Dentro desse quadro bibliográfico é que escolhemos, para analisar o estado atual da questão no Brasil, quatro autores bastante diferente entre si. Partiremos da conhecida visão de Eni Orlandi sobre o discurso pedagógico, encarado num ponto-de-vista da Análise de Discurso, sob uma das inspirações de origem francesa. Os trabalhos de Ana Luiza Smolka, em especial dois artigos de 1991: A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise e Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola também constituem referências importantes nos estudos brasileiros modernos sobre o tema. Ângela Kleimann, como nome proeminente da Linguística Aplicada - área que possivelmente no panorama científico brasileiro atual mais tem se voltado para a pesquisa na área da interação em sala de aula, terá o seu artigo Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions (1992) resenhado.

Por fim, apresentaremos uma obra quase inteiramente dedicada ao tema, dentro de um ponto-de-vista mais educacional, de Maria Oly Pey (1988).

Embora não tenha se "especializado" no estudo do discurso pedagógico, a analista de discurso Edí Orlandi trouxe uma das contribuições mais significativas para a interpretação do mesmo, no cenário pedagógico brasileiro atual. Sem qualquer estudo específico sobre o tema, ela propõe uma abordagem teórica do discurso pedagógico, dentro da área de Análise do Discurso na qual ela tem tido sua atuação acadêmica. Autora de várias obras, é em seu primeiro e mais conhecido livro - "A Linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso", cuja primeira edição é de 1993, que aborda especificamente a questão do discurso pedagógico. A edição da qual nos valeremos é a segunda, de 1988.

A mais importante conceituação que Orlandi faz do discurso pedagógico é sua caracterização como discurso autoritário; ainda que ela não seja pioneira nesta rotulação, sem dúvida é um dos autores que procura desenvolver teoricamente as bases de tal classificação e, nesse sentido, sua influência tem se feito notar não só na produção escrita na área de educação e lingüística aplicada, como também no jargão contemporâneo da pedagogia alinhada às teorias críticas de Educação.

Para abordar a questão do discurso pedagógico, a autora parte de uma taxonomia de discursos divididos em três tipos: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Os critérios de base utilizados para tal classificação dizem respeito ao objeto do discurso (referente) e ao papel dos participantes do discurso (interlocutores). Secundariamente, Orlandi também utiliza a questão da predominância dos processos parafrástico ou polissêmico, para precisar as características de sua tipologia.

Para ela, o discurso autoritário é um discurso que **procura estancar a reversibilidade, buscando a assimetria de cima para baixo**, onde se observa a **contenção da polissemia (polarização da paráfrase)**, já que o agente do discurso **se pretende único e oculta o referente pelo dizer**.

Observa-se, assim, que, na sua caracterização dos tipos de discurso, Orlandi lança mão, simultaneamente, de aspectos mais contextuais, ou melhor, mais "pragmáticos" de uma análise de linguagem, como é o caso do que ela chama de "reversibilidade" (possibilidade de troca de papéis entre falante e ouvinte) e "simetria/assimetria" (diferença de importância social dos interlocutores), e de aspectos que, do ponto-de-vista da lingüística tradicional, seriam mais propriamente internos à língua, como é o caso da oposição polissemia/paráfrase, e das alusões ao referente.

A autora, evidentemente, não reduz o discurso autoritário ao discurso pedagógico (o discurso religioso, como outro foco de seus estudos também é um representante importante desse tipo de discurso). Mas, para explicitar melhor sua concepção do discurso pedagógico, citemo-la textualmente (Orlandi, 1987, p. 85):

... tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um

agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido)

Para ela, o discurso pedagógico está estreitamente ligado à concepção vigente de **ensinar**, que é a de **inculcar**. Nessa inculcação, o primeiro fator apresentado é o da quebra de leis do discurso, referindo-se Orlandi às postuladas por Ducrot como tal: o interesse, a utilidade e a informatividade. Tais leis, que regeriam o discurso do cotidiano, exigiriam que só se falasse a alguém daquilo que lhe interessa, só se falasse quando houvesse uma utilização em fazê-lo e só se informasse a alguém de algo quando a pessoa desconhecesse. Nesse sentido, a *motivação* da prática pedagógica seria uma prática de mascaramento destinada a encobrir a quebra da primeira lei (a do interesse).

O segundo fator característico do ensino "inculcador" seria a redução das razões em torno do referente, à afirmação "é porque é". Para citarmos textualmente a autora (p.19):

Ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de dêiticos, a objetualização ("isso"), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas.

A cientificidade, isto é, a pretensão do discurso pedagógico de ser científico, constituiria o terceiro fator característico da "inculcação". Tal objetivo de cientificidade seria buscado através do uso da metalinguagem; conhecê-la seria mais importante do que conhecer o fato. (p.19)

Através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso-comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema.

Além do uso da metalinguagem, Orlandi aponta outro elemento que contribui para o objetivo de cientificização do conteúdo escolar: a **apropriação** do cientista pelo professor, que apaga seu papel de mediador do conhecimento, apresentando-se ele próprio como detentor do mesmo. Exploremos mais este aspecto.

No estudo específico que, na obra que estamos analisando, existe sobre o discurso religioso, a autora disserta sobre o mecanismo de incorporação de vozes, mecanismo que ela identifica em vários tipos de discurso: religioso, político, pedagógico, terapêutico e da história. Afirma, então, Orlandi (p. 244):

Essa é, para nós, a forma da mistificação: em termos de discurso, é a subsunção de uma voz pela outra (estar no lugar de), sem que se mostre o mecanismo pelo qual essa voz se representa na outra. O apagamento da forma pela qual o representante se apropria da voz é que caracteriza a mistificação.

Ou seja: assim como no discurso religioso "a voz de Deus se fala no padre", no discurso da História "a voz dos fatos se fala no historiador", no discurso pedagógico, "a voz do saber se fala no professor". Examinando a seguir o grau de autonomia de cada "representante" em relação à "voz que fala nele", Orlandi admite que, quanto ao professor, existe um certo grau de autonomia, na dimensão em que ele pode "elaborar, manipular, modificar relativamente o saber estabelecido". (p. 245)

Mas voltemos à questão do caráter monossêmico do discurso pedagógico. Para a autora, esta questão está ligada ao que ela chama de não-reversibilidade, ou seja: no discurso pedagógico não haveria - praticamente - possibilidade de "reverter" os papéis de falante e ouvinte, já que apenas a "autoridade" tem direito à voz. Se apenas **um** fala, e esse um está investido em um papel de "inculcador", o sentido que se estabelece é o único, é o dado.

Ora: a afirmação dessa "monossemia" parece estar, de alguma forma, em desacordo com outras observações da autora sobre a questão dos sentidos das palavras (p. 27):

As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais. Há uma seleção em relação aos meios formais que uma língua oferece, seleção feita pelo falante que vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, tudo o que seria possível dizer.

Parece-nos que, conforme suas concepções, a definição da monossemia só pode ser entendida como atributo da intenção de um falante, nunca como caracterizadora dos gestos de compreensão (para usar uma expressão da própria autora). É possível que Orlandi se dê conta do paradoxo embutido na caracterização do discurso pedagógico como monossêmico, de tal forma que, se rastreamos cronologicamente os estudos em que ela analisa a relação entre polissemia e tipos de discurso - todos eles constantes do livro que ora analisamos, mas de anos distintos, como nos situam as notas de pé de página - veremos mudanças em suas colocações.

Assim: desde o primeiro estudo que se ocupa desse tema (O discurso pedagógico: a circularidade, de 1978), até o último (O discurso religioso, não datado e, por isso, provavelmente, elaborado mais proximamente à 1ª edição da obra, 1983), há uma tendência a amenizar esse caráter "monossêmico" do discurso autoritário. Vejamos, deste último estudo, trechos pinçados sobre o assunto (p. 240):

Podemos, então, afirmar que o discurso autoritário tende à monossemia (...) não podemos afirmar que o discurso autoritário é um discurso monossêmico mas sim que ele tende para a monossemia. Isto porque todo discurso é incompleto e seu sentido é intervalar: um discurso tem relação com outros

discursos, é constituído pelo seu contexto imediato de enunciação e pelo contexto histórico-social (...) Assim sendo, o sentido (os sentidos) de um discurso escapa(m) ao domínio exclusivo do locutor. Poderíamos, então, dizer que todo o discurso, por definição, é polissêmico, sendo que o discurso autoritário tende a estancar a polissemia.

A extensão da citação se justifica pela busca da apresentação do que julgamos ser, por parte da autora, um matizamento de característica colocada, inicialmente, para o discurso pedagógico, de maneira bastante dogmática.

Sem dúvida, o retrato que Orlandi faz do discurso pedagógico é uma aquarela de tons sombrios. Entretanto, ela não fica aí, uma vez que aponta para possibilidades de mudanças, em que seria necessário (p. 86)

transformar esse discurso autoritário em um discurso crítico: questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do DP [discurso pedagógico] e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do professor, deixar um espaço para a existência do "ouvinte" como sujeito (...) Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte.

Mas será possível tal mudança dentro das "condições de produção" do discurso pedagógico? Neste momento, parece que Orlandi perde um pouco de entusiasmo pela possibilidade de mudança do discurso dentro da instituição escola, e ... já que não é possível mudar o discurso dentro da escola, que se acabe com ela... (p. 86)

Uma perspectiva que tenho apontado, em termos de uma crítica radical, é a da reflexão sobre a necessidade da escola, isto é, coloco como desejável a possibilidade de uma outra sociedade, sem escola.

Sem trocadilhos, Ivan Illich "fez escola"...

De Smolka, pesquisadora da área da Psicologia da Educação, apresentaremos dois trabalhos em que ela focaliza o que se chama de interação na sala de aula. Em A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise (1991 b), a autora inicia por uma categorização dos estudos mais recentes sobre o assunto. Delineia, assim, quatro tendências principais entre eles:

- estudos marcadamente cognitivistas, cuja preocupação central são os "aspectos psicológicos do desenvolvimento cognitivo" e que demonstram uma preferência pela utilização de situações controladas de pesquisa;

- estudos empíricos marcadamente interacionistas , que se preocupam com formas da organização social do comportamento de sala de aula, usando observações naturalísticas ou participantes;

- estudos teóricos que se debruçam sobre relações escola/sociedade, linguagem/escola, com base numa visão marxista ou neomarxista, e focalizam a forma como se dão, por exemplo, o controle, a resistência, a reprodução, etc;

- estudos que se propõem o objetivo da articulação entre teoria e prática, entre dimensões micro (cotidiano) e macro (relações estruturais e funcionais) da escola. Tais estudos viriam se desenvolvendo com base nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica (Gumperz, Cazden).

Smolka observa que, no caso brasileiro, predominam os estudos da primeira e terceira tendência , isto é, estudos teóricos sobre educação/escola/sociedade/linguagem (3ª) e estudos empíricos na linha cognitivista piagetiana, ao lado da pequena produção sobre descrição e análise da linguagem em sala de aula (como, aliás, já havíamos observado páginas atrás). A autora pretende realizar um trabalho dentro da 4ª tendência, do qual o artigo que está escrevendo (assim como o outro que analisaremos) representa apenas um pequeno exemplo.

No plano teórico, Smolka redefine a noção de "interação na escola" como "prática discursiva" , noção esta que procura congrega as concepções de mediação semiótica (Vygotsky), princípio dialógico (Bakhtin) e formação discursiva (Pêcheux, Maingueneau, Orlandi). A partir de uma breve retomada destes pressupostos, a autora apresenta a análise de um episódio ocorrido numa 1ª série, episódio esse que foge um pouco ao padrão habitual de sala de aula, isto é, mesmo visto em sua exterioridade, há uma participação espontânea mais intensa dos alunos.

Em sua análise, Smolka faz uma "desmontagem" dos tipos de participação da professora e dos alunos, lidando com conceitos como **voz social** (Bakhtin), tensão enunciativa, movimento discursivo, negociações, etc, e mostrando como a aplicação de tais conceitos pode resultar numa análise aprofundada de um episódio aparentemente "caótico". A conclusão da análise é de alcance pedagógico, já que a autora define o trabalho da professora como "alternativo" (p. 64):

... como as crianças, em geral, são constituídas/constituem-se como interlocutores/protagonistas e não como mera "audiência" nos eventos, o movimento das "interações" complexifica-se à medida que se explicitam a atividade mental conjunta e a indeterminação do discurso. Nesse sentido, o espaço de elaboração do conhecimento amplia-se: convocados, explicitamente, à participação, à interlocução, à dialogia, a atividade mental (inter) intradiscursiva objetiva-se, ganha forma e expressão.

O outro trabalho de Smolka, As múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola (1991a), é certa maneira, um estudo "irmão" deste primeiro, uma vez que se entende que ambos se encaixam numa mesma temática e linha de estudo da autora. Desta vez, o episódio analisado diz respeito a uma aula de pré-escola. Na análise da dinâmica de tal episódio, Smolka identifica movimentos de *eco*, *expansão e transformação*, nas falas da criança e da professora.

Uma das constatações feitas pela autora, através desta análise, é, por exemplo, que (p. 26):

a voz da professora, ao apropriar-se da voz do conhecimento e da autoridade do cientista, sofre, ao mesmo tempo, interferência da fala das crianças. Isto se explicita na análise dinâmica discursiva.

A autora finaliza seu artigo com observações mais gerais sobre as possibilidades que ela vê abertas pelo tipo de análise da dinâmica discursiva. Smolka afirma que esse tipo de análise (p. 26)

aponta para uma desmistificação do conhecimento institucionalizado, na medida em que o conhecimento é visto como sendo transmitido, disputado, elaborado no processo concreto das interlocuções;
destaca o aspecto constitutivo da linguagem como trabalho simbólico na concretude do processo de construção do conhecimento (...);
aponta também para uma desmistificação das relações de ensino na escola, na medida em que evidencia o encontro de vozes na sala de aula, e a recíproca/simultânea constituição de posições e lugares (...) ocupados socialmente;
explicita (...) aspectos tão "encobertos" quanto relevantes e constitutivos no processo coletivo, histórico, de elaboração de conhecimento e produção de sentido na instituição escolar.

Teoricamente bem definidos e renovadores, os trabalhos de Smolka, a nosso ver, representam uma possibilidade fecunda da análise das interações que se dão em sala de aula. Enfatize-se, apenas, que, na medida em que seu foco é, de maneira geral, a pré-escola e a 1ª série do 1º grau, os resultados podem ser sensivelmente diferentes de investigações que focalizem as práticas discursivas de séries mais adiantadas em que, de maneira geral, os eventos se organizam dentro de um marco mais estabelecido e tradicional.

Outro ponto-de-vista é desenvolvido por Ângela Kleiman, em seu estudo Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions (1992). Como o próprio título assinala, o interesse do artigo é pelas perguntas do professor, identificadas como "unidade de análise" pela autora. Ela afirma, no "abstract"(p. 187)

Mediante um enfoque pragmático baseado em Mey (1985, 1987), discutimos as implicações e conseqüências para o ensino e aprendizagem, de dois estilos de ensino comumente utilizados na escola primária brasileira: o enfoque centrado no livro didático e o enfoque centrado no professor.

A autora observa que na aula "centrada" na fala do professor, este pinça determinados conteúdos como os mais relevantes. Esta hierarquização é possível de ser recuperada pela análise de determinados indícios, como o fato de que o professor situa, para os alunos, os conhecimentos prévios relevantes, chama a atenção deles para alguns itens de informação e, através da repetição, da paráfrase e da exemplificação com fatos do cotidiano, enfatiza os fatos mais "importantes". Já nas aulas "centradas" no texto, essa hierarquização do que é ou não importante não é feita pelo professor, dependendo exclusivamente da organização textual do próprio material escrito. Kleiman coloca então uma indagação: quais seriam as conseqüências de tais situações para a interação de sala de aula?

Examinando as perguntas que ocorreram nas aulas observadas, conforme a sua "centralização", Kleiman chega às seguintes constatações (que apresentaremos esquematicamente).

1. em ambas as aulas, é, praticamente, o professor que faz todas as questões;
2. na aula centrada no professor, as perguntas dos alunos são sobre conteúdos;
3. na aula centrada no texto, houve uma única pergunta de aluno, que queria localizar a parte do texto que estava sendo lida em voz alta;
4. à primeira vista, considerando a quantidade de perguntas dos alunos, a aula centrada no professor apresenta maior qualidade interacional do que a aula centrada no texto.

Quanto aos tipos de perguntas feitas pelo professor, a autora observa que há perguntas cujo objetivo é estimular os processos mentais necessários para a construção do conhecimento com base em informação verbalmente transmitida, como: **a.** as que buscam ativação de esquemas necessários para organizar informação nova, **b.** as que incidem sobre experiência prévia, focando um aspecto do assunto, para que os estudantes encarem tal aspecto da forma visada pelo professor, e **c.** as que direcionam os alunos para mudar o conhecimento existente, integrando novo conhecimento.

Tais tipos de perguntas praticamente não foram encontradas na abordagem centrada no texto, onde predominaram as perguntas que visam ao controle da atenção e compreensão dos alunos, do tipo "Vocês entenderam?". Também as questões sob a forma de enunciados incompletos, com entonação de pergunta, em que se espera que os alunos completem a seqüência... geralmente na forma de detalhes e exemplos... foram bastante encontradas nesse tipo de aula.

Kleiman analisa ainda perguntas (ocorridas nos dois tipos de aulas) que incidem sobre a experiência prévia dos alunos, as chamadas "perguntas motivacionais", cuja função (p. 198)

seems to be to establish the student's familiarity with the object under discussion. Unlike the questions already discussed they are not a form that is unique to the teaching context, for the teacher is not already in possession of the information sought after.

A autora observa que sua forma linguística as distingue das outras questões, uma vez que começam por verbos de percepção (ouvir, ver, tocar...) ou outro tipo de sensações ou experiências corporais, o que apontaria para uma interpretação pessoal, a qual na verdade se reduz a uma opção de resposta **sim/não**. Além disso, o fato de que elas sejam verdadeiras perguntas - no sentido de que quem questiona ignora a resposta - não significa necessariamente o interesse em saber a resposta, uma vez que as regras da instituição mostram claramente ao aluno seus objetivos educativos

Finalizando o estudo, a autora chega ao que chama de paradoxo aparente (p.200)

the more the teacher is in control, the more successfully she can switch from a control to cooperative mode of interaction.

Esse paradoxo aponta para uma superioridade da abordagem centrada no professor sobre a abordagem centrada no texto. Apesar de ver a aula centrada no professor como marcada assimetricamente pelo direitos do mesmo de decidir quem fala, sobre o que se fala e de que se fala, Kleiman considera que há possibilidades de mudança no sentido de permitir aos aprendizes um engajamento maior numa conversa mais relevante e mais rica.. Já no caso da aula centrada no texto, em que o papel de autoridade é atribuído ao autor do texto - um participante ausente, respaldado por um conjunto de valores atribuído à língua escrita, mas menos informativo do que o professor , porque não pode usar o contextó da situação imediata para adaptar seu discurso às necessidades, interesses e conhecimentos - as possibilidades de mudança em direção a um modo interativo de cooperação são muito reduzidas.

Sem dúvida, este artigo de Kleiman é desafiador e coloca uma questão até certo ponto nova nos estudos sobre a linguagem em sala de aula, que é o questionamento direto do valor do texto escrito em sala de aula. Também sua análise dos vários tipos de pergunta existentes em sala de aula atrai nossa atenção. Registre-se que, dentro do ponto de vista interacionista em que ela se coloca, as questões de possibilidades efetivas de interação são as que estão em jogo, muito menos do que a "eficiência" do ensino, ou as dificuldades de compreensão, ou ainda os embates culturais-lingüísticos que podem se dar em sala de aula... O sujeito é visto como um falante que interage (ou não) localmente e a linguagem é encarada como esse "meio" de interação. A educação aparece palidamente, apenas como um cenário institucional que restringe de alguma forma as possibilidades interativas dos sujeitos.

O que se discute não é o professor, o aluno, a escola, o ensino, a reprodução de desigualdades, a educação... enfim, o que se discute é a interação em si.

Para finalizarmos esta revisão de bibliografia, escolhemos um trabalho de forma, conteúdo, pressupostos teóricos e objetivos completamente diferentes do trabalho dessas duas últimas autoras.

Pey (1988) transformou sua tese de doutorado em livro - "A escola e o discurso pedagógico", talvez um dos poucos que no Brasil, tenham, no título, referência ao "discurso pedagógico". Quais foram seus nortes teóricos, seus objetivos e resultados apresentados?

Na Introdução, p. 11, ela define o seu objeto de estudo:

O discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece entre alunos e professores sobre objetos de conhecimento, é um tema relevante para conhecer a educação que se faz na escola, em especial a abordagem sobre os conteúdos, porque estes são mediados por um discurso.

Em tal definição, constatamos: 1. a opção pelo termo "discurso", o que faz supor uma abordagem discursiva, 2. o objetivo expresso de conhecimento do que se faz na escola **através** do discurso, e 3. uma concepção de discurso como mediador (os conteúdos são "mediados" por um discurso).

A fundamentação teórica do estudo vem claramente explicitada: a visão do "discurso pedagógico" trazida por Orlandi, com ênfase na sua categorização como autoritário, e a teoria da educação de Paulo Freire, especialmente quanto à crítica à educação bancária e à proposta de um discurso "dialógico" no ensino. Situando-se claramente dentro do quadro das Teorias Críticas da Educação e propugnando pela mudança de uma sociedade democrática/dialógica, que se oponha ao que chama "sociedade autoritária", a autora vai buscar, como inspiração para seus procedimentos de estudo, a etnografia de sala de aula (Ezpeleta & Rockwell) e a pesquisa-ação/pesquisa participante.

Não nos deteremos aqui em analisar a forma como tais inspirações foram tornadas procedimentos, bastando, para nossos objetivos, esclarecer que, inserindo-se no cotidiano de uma escola técnica de 2º grau de uma escola do Rio Grande do Sul, a autora toma como seu principal objeto de análise o que chama de "discurso pedagógico da 1ª B", isto é, a fala de professores e alunos em um núcleo expressivo de períodos de aula observados em sete disciplinas diferentes.

Sobre a apresentação de passagens escolhidas de aulas das diferentes disciplinas, ela efetua uma análise qualitativa detalhada em que focaliza, basicamente, o trabalho do professor sobre o "referente", em termos pedagógicos os "conteúdos", procurando examinar o "autoritarismo" com que o(a) professor(a) os apresenta, a maneira como os desenvolve, sua abertura para o "diálogo" e para outros temas trazidos pelos alunos. De maneira geral, para sua análise, a autora utiliza uma terminologia advinda do

senso comum pedagógico, mesclada às categorias trazidas pelas duas vertentes teóricas (AD de Orlandi e teorias críticas, especialmente Freire) em que se apoiou. Se tomarmos, ao acaso, a p. 79, em que é feita a análise de uma passagem de uma aula de contabilidade, podemos pinçar algumas expressões que exemplificam o que afirmamos (os grifos são nossos):

"O discurso do professor começa com uma **abstração** que vai para o quadro na forma de uma "organizada" categoria conceitual..."

"Sobre o já dito não há o que comentar e os estudantes se limitam a **copiar**, usando a oralidade para discutir, não sobre o **referente** naquele momento, mas sobre o outro..."

"A **exemplificação** produzida integralmente pelo professor se relaciona a questões...completamente **alienadas** do **referente** mesmo. Qualquer encaminhamento crítico da leitura da realidade em relação ao **referente**... fica boicotada pela **alienação** contida nos exemplos."

Em sua análise final, Pey apresenta uma interpretação individualizada do "discurso pedagógico" de cada um dos seis professores, o que, evidentemente, se baseia em uma concepção de "autoria" e responsabilidade individual pelo discurso. Chama-nos a atenção, também, o tom incisivo de crítica com que algumas das análises são feitas. Na análise conclusiva do discurso pedagógico do professor 1, por exemplo, que é apresentada em dez parágrafos, a autora inicia por uma caracterização de sua prática como autoritária, surpreende-se com o fato de que alguns alunos estão satisfeitos com a situação, e por isso, sente necessidade de justificar tal atitude (p. 115) (novamente, e nos outros exemplos, também, nos servimos de grifos próprios para apontar as pistas de nossa observação).

Alguns alunos, **por suas tendências autoritárias** e também pela tradição que conhecem, pelo pequeno esforço que estas aulas exigem, estão satisfeitos...

Uma condenação mais evidente, porém, em que se sente, simultaneamente, a voz da pesquisadora comprometida com um ideário progressista e da pedagoga alarmada pelo descomprometimento do professor em questão, pode ser localizada nos parágrafos abaixo: (p. 115-6)

Há vários anos que 1 faz isso com **cumplicidade** da escola e sem ajuda dela para melhorar. (...)

Este professor nem diz o que é, como os autoritários o fazem; ele simplesmente transcreve e isto é **gravíssimo**, porque sem o texto talvez ele nem fale. (...)

Por isto, esta **denúncia** faz parte da luta por uma escola brasileira democrática e dialógica, de modo que se tente, dentro da própria escola, tornar os professores mais competentes (...)

Evidentemente, a pesquisadora encontra também professores com "uma opção declaradamente dialógica", "crítica", mas que encontram dificuldades na objetivação desse seu programa; na passagem abaixo, por exemplo, a pesquisadora comenta com relação a uma dessas professoras (p. 124)

O discurso de 4 será totalmente dialógico quando a luta pela democratização da escola brasileira e pela seriedade no trato do conhecimento escolar estiver mais disseminada do que está hoje na escola.

Sem nos alongarmos demais na apresentação da obra de Pey, ressaltaríamos que, nas partes finais, ela procura articular seus "dados" com diversas contribuições das Teorias Críticas da Educação, como a caracterização da escola como escola burguesa, com um saber escolar a serviço das classes dominantes, a necessidade de dar a essa escola um caráter emancipatório em que o estudante "reelaboraria o seu discurso, na relação do seu saber com um outro saber" e o professor "também o faria", etc. Também é feita uma relação com a sociedade brasileira, "marcada pelo autoritarismo" e o estudo conclui da seguinte forma (p. 154)

Uma teoria dialógica só se fará ação se reconstruída na experiência cotidiana dos colegas e estudantes que, encontrando nela um espaço de diálogo, sintam-se reforçados em sua resistência e continuem lutando pela participação na escola como lugar também de exteriorização das contradições sociais, de conscientização e transformação sociais.

Algumas observações finais poderiam ser feitas, a partir da leitura do livro. Em primeiro lugar, embora desde o título se fale em "discurso", contata-se, até pelo exame da bibliografia, que, sobre o tema "discurso", a autora trabalhou exclusivamente com a concepção de "discurso pedagógico" de Orlandi, e, mais especificamente, com as categorias de "referente" (igualada a conteúdos) e, em função desta, de "reversibilidade". Como os estudos de Orlandi apresentam um caráter principalmente teórico, com pequena incursão em dados empíricos, as análises de Pey, que, em princípio estão neles inspiradas, adquirem um aspecto de "naturalistas", qualitativas, onde o que mais pesa não são noções advindas da Análise do Discurso, mas conceitos e julgamentos oriundos - principalmente - das tendências pedagógicas progressistas brasileiras, em especial, de Paulo Freire.

A **linguagem**, como vimos, é tratada (de maneira geral) como "transparente" (mediadora, como a autora coloca); os **sujeitos**, embora tendo suas ações "politicamente incorretas" justificadas, por vezes, por circunstâncias X ou Y, são sujeitos que optam por uma postura "autoritária" ou "dialógica" e a **escola**, como já vimos, é vista, principalmente, como o lugar de reprodução das desigualdades sociais. E a saída? O diálogo, o intercâmbio crítico entre sujeitos, a superação do autoritarismo.

Encerraremos este primeiro capítulo da tese, voltando às promessas de seu título - **Como e por onde andaram os estudos sobre linguagem em sala de aula** - e procurando cumpri-las pela evocação e por um certo "enfileiramento" dos termos e temas-chave referidos nessas cinquenta e poucas páginas em que expusemos pesquisas/visões teóricas/análises de dez diferentes autores.

Linguagem, comunicação, transmissão, interação, conversa, falas, práticas discursivas - esses foram os grandes pólos de atenção e, simultaneamente, formas de conceber o "fenômeno da linguagem" na sala de aula (como não existem termos neutros, estamos irremediavelmente condenados ao compromisso, do qual as aspas só nos isentam em parte ...)

Curriculo, aprendizagem, conhecimento, controle, autoritarismo, reprodução, compartilhamento, reconceptualização, contexto, fracasso escolar, diferenças culturais... - eis outros temas que, mais comprometidos com as diferentes visões de educação, seus objetivos, seus resultados, seus "problemas" , também estiveram na mesma arena dos anteriores.

É claro que, além desses "grandes" termos/temas, outros também se fizeram presentes em mais de um estudo: *o discurso escolar como "currículo oculto" da sala de aula, o papel desse discurso na reprodução das desigualdades sociais e na discriminação cultural, a assimetria radical do discurso pedagógico, a dissociação discurso pedagógico/discurso do cotidiano, o papel definidor e normatizador desse discurso, sua face "estreita" e os mal-entendidos a ele inerentes, as regras que o tornam marcadamente "professoral"...*

Como andaram? Pela observação sistemática, pelas categorias a serem preenchidas, pelos quadros comparativos e numéricos, a início, mas, principalmente, pela observação "naturalista" da sala de aula - em diversos níveis de ensino, em diversos contextos culturais, em diferentes tipos de atividades pedagógicas, com grupos homogêneos e heterogêneos de alunos - observação auxiliada pelos recursos de gravação e tipos diferenciados de transcrição. Resultados diversos, vindos de olhares diversos e, possivelmente, de contextos também diversos. Mas, em alguns casos, visões semelhantes sobre aulas geograficamente tão distantes...

A partir do próximo capítulo, faremos o nosso roteiro, com os "nortes" que procuraremos assentar, mas inapelavelmente marcados pelos traços dos percursos que fizemos nestas leituras.

NOTAS

- (1) Trata-se de Duran, Álvaro Pacheco. Padrões da comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na Universidade: estudos no Nordeste. In: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Os doze trabalhos premiados - Concurso Nacional de Pesquisa em Educação*. Curitiba, Impensa Oficial-PR, 1982.
- (2) Surpreendentemente, a edição espanhola a que tivemos acesso, da Editorial Cincel, de Madrid, omitiu a bibliografia ao final do livro, restando ao leitor desapontado apenas a contemplação das numerosas indicações no texto, que contém, é claro, apenas o nome do autor e o ano de publicação...
- (3) Apresentação esquemática e exemplificada do modelo de Sinclair & Coulthard pode ser encontrada em COSTA, Daniel Martins da. Análise da comunicação em aula de Língua Estrangeira: conversar para aprender. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto & CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo, EDUC, 1992.
- (4) Os autores citam expressões como "ferro fundido", "traço físico", "fator" que, em pesquisa levada a efeito com adolescentes de 14/15 anos, demonstraram ser obstáculos insuperáveis para compreensão. Um exemplo familiar nosso só comprovaria o óbvio: que, no sistema educacional brasileiro, a incompreensão também é frequente. Um episódio específico pode ilustrá-la. Procurando auxiliar meu filho de 9 anos a fazer seu tema de Matemática - solução de problemas, detive-me naquele que lhe parecia de difícil resolução. Como sua escola seguia uma pedagogia "progressista", o formato do problema era diferente dos tradicionais e, imagino, estava voltado para o desenvolvimento do raciocínio da criança. O problema dizia mais ou menos o seguinte: "Quero comprar 5 bombons, mas não sei quanto vou gastar. Qual é o dado que me falta para poder saber o dinheiro que preciso?" Tentando ajudá-lo, perguntei ao menino: "Tu sabes o que é **dado**?" Prontamente, ele respondeu: "Claro, é aquela coisinha branca quadrada que se joga nos jogos."

(5) Os autores centram o exame dessas divergências de compreensão das perguntas, no eixo idade/desenvolvimento cognitivo. Mas é evidente que as diferenças de experiências culturais, ligadas a contextos sociais determinados, são também cruciais nos mal-entendidos lingüísticos. Sob um ponto-de-vista diverso - o da Análise de Discurso , Orlandi et alii (1989) mostram, em "Vozes e Contrastes", o quanto os discursos de cientistas e de agricultores, postos em contato e utilizando as mesmas palavras, "significam" diferentemente.

(6) Qualquer conclusão a esse respeito, em função de sua ligação com características culturais mais específicas, não poderia ser tomada como paradigma para a escola brasileira, por exemplo. Costa (1995), em sua obra sobre trabalho docente, faz afirmações que apontam para outra direção (p. 256-257): "... a afetividade em suas múltiplas manifestações, parece ser um dos atributos idiossincráticos da docência. As caracterizações utilizadas pelos professores e professoras nas várias e diversificadas oportunidades em que analisaram seu trabalho ilustram essa vinculação inequívoca."

1.2. A visão discursiva: o discurso, as condições de produção, o sujeito, a heterogeneidade e a polifonia.

1.2.1. Breve percurso histórico

Sendo nossa vida cotidianamente impregnada por atos de linguagem e, em consequência, profundamente marcada pelas suas exigências e conseqüências, nada mais natural do que a linguagem ser objeto de representações das pessoas, representações essas que constituem legítimas "crenças leigas". Ortega y Gasset, ao abordar as crenças diárias que constituem nosso cotidiano, afirma (apud Rodrigo , Rodríguez Marrero, 1993, p. 5), sobre as mesmas:

En ellas "vivimos, nos movemos y somos". Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdade en una cosa, no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente "contamos con ella".

Que representações o senso comum faz da linguagem verbal? Sem qualquer estudo mais aprofundado nem investigação específica, saltam-nos aos olhos (ou aos ouvidos) as idéias costumeiras de que "falar serve para dizer coisas para as outras pessoas", "uma língua é feita de **palavras**", "**palavras representam** idéias", "existem palavras **certas** e **erradas** conforme elas expressam ou não os nossos pensamentos ", "compreender é apreender um sentido **que está dentro** de cada palavra", "as pessoas falam o que **querem** em cada momento", isso para ficarmos apenas naquelas idéias que dizem respeito a aspectos

mais gerais da linguagem, sem entrarmos nos valores e atitudes em relação a variedades lingüísticas, por exemplo.

Sem dúvida, reconhecemos nos *slogans* citados concepções que subjazeram (ou subjazem) não só os comportamentos das pessoas no seu cotidiano mas também trabalhos intelectuais específicos sobre a linguagem (relembremos o campo da filologia, grande parte da gramática tradicional, o próprio ensino de língua materna, em larga escala, e, em alguma medida, alguns dos estudos que apresentamos no capítulo anterior). A asserção de que "falar é [sobretudo, principalmente, exclusivamente] comunicar [unilateralmente]" está na raiz do clássico esquema da comunicação (emissor, receptor, código, canal, mensagem), oriundo da Teoria da Comunicação, que habita (ainda!) os programas de ensino de Língua Portuguesa de nossas escolas.

O exame crítico dessas "teorias implícitas" sobre a linguagem, a partir de uma afinação com tendências mais atuais de estudos de linguagem, filosofia e, mesmo, ciências sociais, permite re-situar as concepções de linguagem e sujeito dentro de outro quadro teórico.

Sem qualquer pretensão a um quadro histórico das mudanças que a especulação sobre e as análises de língua sofreram, uma vez que para isso haveria textos mais adequados, poderíamos lembrar os principais re-enfoques que se deram nas últimas décadas sobre o assunto. Para isso, abandonaremos momentaneamente o cruzamento que tais idéias possam ter com as crenças do senso comum sobre o assunto.

Considerado pai da Lingüística Moderna, ponto de referência para os que se entregam às elocubrações sobre os fenômenos da linguagem, Saussure, no início do século, ao propor as célebres dicotomias *significado/significante, langue/parole, sincronia/diacronia, sintagma/paradigma*, apontou, de certa forma, para um novo objeto de estudo - "a língua considerada em si mesma e por si mesma", diretriz essa que viria a desempenhar, conforme Leroy (1971, p.83), um papel programático na elaboração das doutrinas lingüísticas por cerca de meio século.

As idéias saussurianas deram alento a uma copiosa produção descritiva dos **sistemas lingüísticos**, nos diversos níveis que se julgava a eles pertencerem, como fonológico, morfológico, sintático, semântico, produção esta que, ciosa de parâmetros de cientificidade e objetividade, resguardava-se de "resvalos" para desvios que incluíssem algo tão perturbador como sujeito e sociedade. Citemos Possenti (1992, p.21):

A expulsão do sujeito - que é uma criação da modernidade - é pois, uma obra fundamentalmente estruturalista. Como ela se constitui? Basicamente, pela descoberta saussureana de que a língua tem um funcionamento que independe do falante, independe do indivíduo; é social, mas isso é pouco; é um sistema auto-suficiente. É por ser auto-suficiente, não por ser social, que independe do indivíduo. Por detrás dela não estão falantes, motivações, etc., estão outras estruturas.

A visão estruturalista da linguagem como sistema, porém, ainda que tenha - por princípio - deixado de lado a questão do funcionamento social da linguagem, veio, curiosamente, contribuir para a ascensão ao status de "objeto da ciência linguística" de variedades linguísticas socialmente desprestigiadas, consideradas, na visão tradicional da linguagem, "erradas", "ilegítimas", "não-vernaculares"... A Dialetologia (ou já a Sociolinguística) deu seus frutos, mas de uma forma que se pretendia asséptica e neutra aos olhos de um cientista...

Expulso o sujeito do terreno da língua, ele - na sua teimosia de inerradicável - procura uma brecha para sua volta e reaparece na figura do "falante/ouvinte ideal" chomskyano, no horizonte da Gramática Gerativo-Transformacional, de expressiva influência nos estudos linguísticos brasileiros. Não trouxe, porém, consigo as contingências do real, da situação, do uso... que ficaram relegadas à performance, outro termo de uma nova dicotomia - competência/performance. Na verdade, temos um sujeito que não chega a se configurar como tal, mas é delineado como um gramático inato, de certa forma pré-programado para a "aquisição da linguagem" a que ele estiver exposto... Questões do uso e de suas determinações sociais são consideradas marginais e irrelevantes. Tomando emprestada uma expressão que alguns críticos de Chomsky colocam, poderíamos perguntar: trata-se de um sujeito da língua ou de um robô ?

Não podemos esquecer, porém, que, enquanto isso, a Sociolinguística Laboviana começava a lançar seus tentáculos investigativos para os dialetos não-padrão, examinando e teorizando sobre a sua importância, a motivação de uso de suas formas por fatores de identificação e rejeição social, etc.

É dentro desse quadro toscamente esboçado que começam a se delinear novas formas de analisar e conceber a linguagem, agora como "forma"("lugar") de ação ou interação" e apresentando, como unidades de interpretação/análise, "conjuntos"que ultrapassam o nível da frase (enunciados, textos, atos da fala, discursos). Apesar dos diferentes caminhos teóricos - com divergências mais ou menos pronunciadas - essas novas "linguísticas" têm em comum o fato de colocar no funcionamento - social, intersubjetivo - da própria língua, o coração de seus interesses.

Ainda que pequemos por agrupamentos indevidos - e sabemos que eles são precários, também por uma falta de perspectiva histórica que lhes confira a posição mais adequada - citaremos algumas tendências de estudos da linguagem que, mais recentemente, vêm se situando no quadro mais amplo de interesses acima apontado. (1)

Para Koch (1992), a ênfase nos aspectos intersubjetivos da linguagem foi despertada por duas tendências teóricas: a Teoria da Enunciação e a Teoria dos Atos de Fala, frequentemente identificada com a Pragmática. A Teoria da Enunciação, que foi desenvolvida inicialmente por Benveniste, acentuou o estudo dos reflexos da subjetividade na linguagem, baseando-se na importância da *enunciação* - processo singular de produção de um enunciado. Por outro lado, J. L. Austin (*Quando dizer é fazer*), seguido, após, por

Searle, trouxe para a cena dos estudos de linguagem a ação humana realizada através da linguagem, estabelecendo a já clássica distinção entre os diversos tipos de atos de fala (locucionários, ilocucionários e perlocucionários).

Outras tendências lingüísticas - mais ou menos "superpostas" a essas - foram se desenvolvendo nas últimas décadas, com uma ênfase maior na análise de condições de uso, produção, construção de linguagem em contextos reais, e na própria semântica nela envolvida. Poderíamos citar, relevando uma vez mais a mobilidade das classificações, a assim chamada Semântica Argumentativa, cujo representante mais citado é Oswald Ducrot, e a Análise da Conversação, campo de estudos marcado por influências da Sociologia Interacional, Etnometodologia e Etnografia da fala, inicialmente preocupada com a descrição das estruturas de conversação e seus mecanismos organizadores, para depois alargar seu campo de estudos para aspectos interpretativos da conversação, vista como a prática lingüística básica do convívio humano.

Por fim - mas, significando essa posição no texto a primazia que a ela pretendemos dar no desenvolvimento deste trabalho - temos a Análise do Discurso. É bastante conhecida a ambigüidade de referência desta expressão (doravante conhecida como AD), mas, para precisar em que âmbito nos moveremos, faremos algumas breves distinções.

Coracini (1991b, p.333-355) propõe-se a apresentar os variados pontos de vista sobre a AD, embasados esses em diversas concepções de linguagem, língua e sujeito, centrando-se naqueles que têm tido repercussão no panorama de estudos brasileiros. A partir de um levantamento preliminar de nove definições correntes sobre a palavra 'DISCURSO' (1. como sinônimo de "fala", 2. como unidade superior à frase, 3. como unidade inserida em uma situação de enunciação dada, 4. como conjunto de textos escritos e produções orais de uma determinada área do conhecimento, 5. como unidade que se opõe à história [na visão de Benveniste], 6. como modelo [matriz] em que se encaixam os textos, 7. como lugar da "mise-en-scène" de um ato de linguagem, 8. como conversação - texto oral, 9. como processo em que o lingüístico e o social se articulam), a autora reduz essa aparente multiplicidade a construtos teóricos-metodológicos que se fundamentam em três conceitos subjacentes de linguagem (1991b, p.338)

- a) linguagem como instrumento de comunicação que o locutor pode utilizar a serviço de suas intenções (...), de suas necessidades. Nesta acepção, conserva-se, de algum modo, a dicotomia língua (código, sistema abstrato de signos) e fala (realização da língua)
- b) linguagem definida pela própria existência do homem, pois é na e pela linguagem que o homem se constitui sujeito (...)
- c) linguagem enquanto trabalho, atividade, processo de produção do sentido, numa dada formação discursiva, em dadas condições histórico-político-sociais.

É fácil reconhecer na terceira acepção a matriz conceitual que enforma uma das tendências francesas da AD que mais frutificou no Brasil. Valemo-nos, uma vez mais,

das reflexões de Coracini ao comparar as concepções acima identificadas, na medida em que ela aponta as principais diferenças entre os pontos de vista b) e c). A raiz dessas diferenças estaria na própria concepção de **sujeito** - "criador absoluto e consciente de seu discurso", em b), e "marcado sócio-historicamente", em c) - e também na forma como as concepções tomam a questão das relações entre linguagem e contexto.

Para os que estudam a linguagem conforme a concepção b), existe uma dicotomia lingüístico/extralingüístico; para os que se situam teoricamente na concepção c), o chamado extralingüístico incorpora-se ao lingüístico através do imaginário, por exemplo. Na medida em que, na próxima seção, tais concepções serão aprofundadas, ficaremos, no momento, apenas neste esboço.

Permitimo-nos, ainda, uma especulação prévia sobre a ligação entre as concepções acima delineadas e o nosso imaginário "sobre"o senso comum acerca da linguagem. Parece-nos que as representações cotidianas sobre a linguagem enquanto meio de comunicação e sobre o sujeito como indivíduo livre, único e racional, tornam difícil a incorporação, pelo senso comum, de concepções de linguagem do tipo b) e c), embora seja preciso admitir que, de certa forma, a "pressão" de condições sociais - ao menos sob a forma de entorno lingüístico específico - no desenvolvimento de linguagem e sua produção, seja reconhecida em muitos grupos, em especial no daqueles professores que, oriundos de classe média, exercem sua docência com alunos de classes populares.

1.2.2. Pontos de referência

Tendo, na seção anterior, feito uma prévia opção teórica pela visão de linguagem da AD de uma das correntes francesas, nos deteremos, nesta parte, a circunstanciar e, de certa forma, restringir essa adesão, na medida em que exporemos: 1. os conceitos básicos de apoio para nossa análise, e 2. outras contribuições teóricas com que contaremos, que não podem ser identificadas estritamente com aquela escola de pensamento e análise. Para tanto, pretendemos explicitar melhor as concepções de discurso, sujeito, condições de produção, heterogeneidade e polifonia.

Faz parte do repertório comum aos analistas de discurso em que nos baseamos, apontar como uma das características do "discurso" **ser ele uma prática lingüística determinada por condições de produção dadas**. Abandona-se, pois, em relação às análises precedentes, como possibilidade teórica interpretativa, o exame exclusivamente interno do **texto em si**, na qualidade de construção formal independente do "autor", do "momento e especificidades de produção", por exemplo. Aliás, tal procedimento se tornaria impossível, na medida em que o próprio discurso já traz embutidas em si vozes, pressupostos, implícitos, remissões ao já-dito, aos outros textos, e assim por diante.

Em sua obra "Introdução à Análise do Discurso", Brandão (1994) nos expõe, de forma didática, as principais contribuições que conformaram a AD francesa, sobre cujo conceito de discurso trabalharemos. Dada a eficiência e clareza da exposição feita no capítulo 1, faremos dele uma síntese que nos auxilie no esclarecimento de mais alguns aspectos dos conceitos que nos sustentarão.

Apoiando-se, por sua vez, em Maingueneau, Brandão relembra a influência inicial dos formalistas russos, através da sua busca de uma análise lingüística que fosse além da frase, e do trabalho de Harris (Discourse Analysis), de Jakobson e Benveniste, na AD francesa, que irá se distinguir da americana, na medida em que esta última entenderá a AD apenas como um alargamento da análise lingüística pela introdução de um componente pragmático, sem incorporar o que consistirá em uma das mais caras bandeiras da AD francesa, que é a presença da **ideologia** no discurso. Passemos a palavra a Brandão (1994, p. 18) :

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o lingüístico ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos tornam-se nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa da AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser, e, do lado do discurso, as idéias de Foucault.

O detalhamento das formas como a AD francesa predominante se apossou de (ou foi apossada por ...) propostas de Althusser, quanto à ideologia, e de Foucault, quanto ao discurso, pode ser buscado na obra acima citada, uma vez que não julgamos necessário neste momento apresentá-lo. Enfatizamos, ainda, porém, outras dimensões com que o **discurso** tem sido concebido neste ramo da Análise do Discurso.

Dentro de tal perspectiva, o discurso é visto em sua materialidade lingüística, em oposição a uma possível idealização ou "anulação" de seus traços especificamente lingüísticos. Orlandi (1994, p. 296) afirma ser ele o "lugar de contato entre língua e ideologia", ou (idem, ibidem, p. 306) "lugar de explicitação da relação da língua com a história".

Na medida em que a noção de condições de produção aparece como central na própria definição de **discurso** (a análise de um texto sem incorporação do estudo de suas condições de produção deixá-lo-ia inabilitado a situar-se como **discurso**), torna-se necessária a sua abordagem.

Brandão historia a noção de condições de produção, apontando-lhe uma utilização inicial identificada com a idéia de situação empírica de enunciação, permeada por um viés psicossocial, e cita a postulação de Courtine de que tal noção deva estar "alinhada a

análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva". (Brandão, 1994, p. 37).

Orlandi (1994), por outro lado, observa que as noções de sujeito (nela embutida a de ideologia) e de situação é que fornecerão, através das formações imaginárias, as condições de produção de um dado discurso. Tais formações imaginárias seriam: a imagem que o locutor tem de seu lugar, do lugar do outro, do referente do discurso, a imagem que o ouvinte tem de seu lugar, etc, entendidas como não casuais ou fortuitas, mas sim como determinadas pelo "estado histórico das formações sociais".

Geraldi, remetendo a uma leitura anterior de Osakabe, apresenta uma hipótese de aplicação da identificação das condições de produção de um texto feito por um aluno para um professor de Português, hipótese esta que se configuraria na resposta às seguintes perguntas: "Quem sou eu para lhe falar assim? Quem é ele para eu lhe falar assim? Quem sou eu (professor) para que ele me fale assim? Quem é ele (aluno) para que ele me fale assim? De que lhe falo eu? De que ele (aluno) me fala? O que ele pretende de mim falando desta forma? O que o aluno pretende de si próprio falando assim?" (Geraldi, 1993, p.69)

Retomando a direção apontada por Brandão, acima citada, observamos que vários trabalhos na AD postulam a necessidade de articular as noções de condições de produção com o conceito de formação discursiva, isto é, (e corremos conscientemente o risco de estabelecer ligações diretas onde a teoria primeira não permite): a formação discursiva - ao determinar o que pode e o que não pode ser dito numa conjuntura dada, e ao atribuir sentido específico às palavras, expressões, proposições dentro dela enunciadas - estabelece as condições de produção do discurso (todas ou a maioria, já que as informações teóricas são conflitantes ou silenciam sobre isso). Para Courtine (1981, p. 34), se as formações ideológicas têm uma "existência material", necessariamente o discursivo faz parte desses aspectos materiais. É importante registrar que o conceito de formação discursiva, proposto por Foucault, em *Arqueologia do Saber*, será apropriado pela Análise do Discurso, em especial por Pêcheux, que o enquadrará no campo de referência marxista.

Se procurarmos nos trabalhos de análise empírica feitos dentro da ótica da AD exemplos identificados como formações discursivas, certamente eles nos trarão mais luzes (ou outras dúvidas?) sobre a precisão deste conceito.

Tomaremos como primeiro exemplo o trabalho apresentado em Orlandi, Guimarães, Tarallo (1989), obra que se define como uma "abordagem interdisciplinar do discurso sobre alimentação", em que se associam análises da Teoria da Enunciação, Sociolinguística e Análise do Discurso. Nela, Orlandi dedica algumas páginas (p. 129 e ss.)

para uma retomada dos aspectos teóricos das formações discursivas, como "lugar em que as diferenças são sistemáticas" e, após ter efetuado a análise de mecanismos discursivos dos discursos de agricultores e não-agricultores (agrônomos, professores), conclui pela existência, em suas práticas discursivas, de uma FD1 (rural) e de uma FD2 (urbana), julgando necessário (p. 136):

esclarecer ainda que as diferenças entre esses discursos são de ordem *imaginária*. Não há uma distinção "objetiva", sociológica ou empírica que pode ser referida exatamente...

E, na página seguinte,

Essa distinção, entretanto, não opera todo o tempo. Não existe um discurso rural e um discurso urbano; antes existem instâncias em que do confronto de sentidos se configuram esses discursos em sua tensão significante.

(...)

Isso significa que a separação não é categórica. Não pode ser remetida a limites físicos (geográficos) ou sociológicos, e não é tampouco unívoca, nem mesmo homogênea, em relação aos interlocutores. Um mesmo locutor pode falar "caipira" em uma situação (em certas condições de produção) e não falar caipira em outra situação.

Após tantas salvaguardas, sobre tudo que as formações discursivas **não** são, páginas adiante, a autora observa que os discursos da FD2 (dos não-agricultores) tendem para o modo de funcionamento *dissertativo*, enquanto os discursos da FD1 (dos agricultores) tendem a se "mostrar em seu funcionamento *descritivo*, construindo a cena (da fala) como espetáculo, em que os exemplos são *ilustração*". Orlandi registra ainda que, embora se encontrem as mesmas palavras, como "terra" e "cultivo", elas significam diferentemente em cada uma das FDs. Também quanto ao uso das formas de indeterminação, ela detecta diversidade, além de registrar

a diferença que existe entre eles na forma de relação que estabelecem com a linguagem no que diz respeito ao modo da interlocução.

Evidentemente, estamos citando apenas *en passant*, análises que são exemplificadas no próprio estudo e que servirão de fundamento para que a autora, enfileirando-as todas, possa chamar a atenção, mais adiante, para (p. 141)

um fato muito importante na análise discursiva: quando encontramos os mecanismos constitutivos de um processo de significação, podemos observar que ele se dá de modo orgânico em relação às suas várias determinações. Uma vez detectado, podemos ver que tal processo de significação se

representa de forma sistemática. É justamente esse conjunto sistemático de determinações que nos permite falar em formação discursiva.

A aprendizagem que podemos fazer com a leitura desta análise é, sem dúvida, frutífera, embora tenhamos dificuldades de entender em que sentido Orlandi afirma (cf. citado) que "as diferenças entre esses discursos são de *ordem imaginária*" e que "não há uma distinção "objetiva", sociológica ou empírica, que possa ser referida exatamente", quando, páginas após, vários mecanismos linguísticos são referidos.

O outro trabalho de que nos serviremos, para procurar captar, com mais precisão, o que efetivamente se identifica como formação discursiva, é o de Brandão, intitulado "Catequese e colonização no "Diálogo..." de Nóbrega (Brandão, 1993). Tendo como foco de análise um texto de 1558, escrito pelo Padre Manuel da Nóbrega, texto esse cujo objetivo era "ensinar aos jovens catequistas o sentido da ação missionária, com que espírito de época ela devia ser levada adiante"(p. 205), a autora identifica a presença de duas formações discursivas: a formação discursiva colonizadora (discurso social laico do colonizador branco) e a formação discursiva missionária. Para realizar sua análise da formação discursiva colonizadora, Brandão identifica determinados trechos, a partir da observação dos quais propõe a existência de dois paradigmas de caracterização do índio pelo branco [por adjetivos axiológicos e por comparações]; no "destrinchamento" da formação discursiva missionária, a autora observa que Nóbrega utiliza dois tipos de argumentos [um engajamento pessoal e um engajamento social]. Para a determinação dessas duas formações discursivas, Brandão considera vários aspectos que poderiam ser considerados linguísticos **stricto sensu**, mas é imediata a constatação de que a orientação maior é dada pela existência de duas direções argumentativas orientadoras.

Voltando à matriz pátria da AD, poderíamos referir o muito citado estudo de Courtine "Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en Analyse du Discourse à propos du discours communiste adressé aux chrétiens" (1981), que já diz muito do seu objeto de estudo no próprio título e constitui um estudo profundo e detalhado, o qual faz da própria análise mote constante para reflexões teóricas.

Dele extrairemos, porém, apenas a identificação das formações discursivas, cujo estudo o autor faz abranger aspectos históricos; por todo o texto perpassa a referência à FD comunista e à FD cristã, embora a heterogeneidade interna das mesmas e de suas relações com a história leve o autor a afirmar que (p.121)

implique qu'on ne puisse plus voir dans les objets que sont les FD, dans lesquels se matérialise l'imbrication du réel linguistique et du réel idéologique, la manifestation de l'individualisation linguistique de groupes historiques ou sociaux, mais qu'on accepte de placer la catégorie de contradiction "au coeur même de leur existence".

E, logo adiante,

il en résulte enfin la nécessité de cesser de penser une FD comme répétition dans la catégorie du même (ou du différent), et de mettre en évidence toutes les formes d'altérité constitutives de son existence.

Novamente, apesar das ressalvas e restrições que o autor faz a um conceito de FD excessivamente homogeneizador, parece que estamos frente a construtos teóricos principalmente baseados na predominância de determinados aspectos ideológicos que devem ser articulados, pelo pesquisador, a mecanismos da superfície lingüística. Nesse sentido, o estudo de Orlandi, Guimarães e Tarallo parece fugir a esse parâmetro, na medida em que - e essa leitura é exclusivamente de nossa responsabilidade - efetua uma progressão da noção de formação discursiva (rural e urbana) em direção a uma caracterização sociolingüística.

Aliás, as difíceis ou paradoxais ou polêmicas relações entre o lingüístico e o discursivo merecem um registro, na medida em que a articulação dessas duas instâncias e o peso de cada uma neste difícil equilíbrio não são consensuais.

É de todos sabida a influência de Foucault, em especial de *A Arqueologia do Saber* na constituição da AD francesa. Malidier, Normand & Robin (1994, p. 67 e ss.), em artigo originalmente publicado em 1972, examinam aproximações e distanciamentos entre a AD de então, desenvolvida por Pêcheux, e as idéias de Foucault. No citado artigo, é apontado como ponto básico de coincidência a concordância dos autores quanto à recusa do *sujeito* idealista, que **pensa, conhece**, e à recusa da causalidade mecânica da expressão.

Por outro lado, os autores, dentro de uma perspectiva do materialismo histórico, tecem críticas à posição foucaultiana, que poderiam ser assim esquematizadas: - reduções, por *elisão*, do lingüístico e do significante, para radicar seu interesse apenas na existência do enunciado e suas regras de aparecimento, e, por *alusão*, à história, em uma dimensão na qual não existe interesse específico no estabelecimento de relação mais precisa entre o discursivo e o não-discursivo. Por outro lado, os analistas de discurso franceses apontam o que julgam ser "o caráter muito geral (ou ambíguo) de certos conceitos propostos", como o de sujeito como "descontinuidade" e de texto como "espaço de dissensões múltiplas".

Segue-se, daí, que uma AD puramente foucaultiana (ou a arqueologia) não contaria com o lingüístico, mas se situaria no que Fischer (1994, p. 168), circunscreve:

O que Foucault pergunta aos textos não é "o que está por trás", "o que se queria dizer" com aquilo, mas sim: quais são as condições de existência daquele enunciado. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, o arqueologista levanta um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indaga: afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar e não em outras condições?

Até que ponto teria sido a influência foucaultiana em alguns trabalhos brasileiros da área o motivo da ira de alguns lingüistas que se manifestaram com veemência contra a ditadura de um "discurso sem língua" - é uma hipótese que não temos condições de verificar e que, por isso, fica apenas registrada.

Esboçado o conceito de **formações discursivas**, parece-nos relevante abordar sua relação com o que se entende, na AD, por **prática discursiva**. Assim é que, de acordo com Pêcheux (1988, p. 213),

Non } toda a prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.

E, logo adiante, (p. 214)

Non } Não se trata de dizer, porém, que uma prática (discursiva ou não) seja a prática de sujeitos (no sentido dos atos, ações, atividades de um sujeito (...), mas sim de constatar que todo o sujeito é constitutivamente *colocado como* autor de e responsável por seus atos (por suas "condutas" e por "suas palavras") em cada prática em que se inscreve; e isso pela determinação do complexo das formações ideológicas (e, em particular, das formações discursivas) no qual ele é interpelado em "sujeito-responsável"

Quase sem transição, já estamos entrando na difícil, mas apaixonante, área das discussões sobre o sujeito das práticas discursivas, enfim sobre o *sujeito do discurso*. De forma simplificada, poderíamos dizer que o nó da questão e das dissensões em relação a ela reside no estabelecimento das ligações entre as formações discursivas, o ideológico, o mais amplo, enfim, e o indivíduo (e é possível que esta palavra apareça também pela última vez nesta tese...). O entrecruzar das FDs "dominaria" o sujeito falante de tal forma que ele se resumiria a um porta-voz? Ou restar-lhe-ia um território de "vontade própria de significar"? Quem fala por mim ou - pior - em mim? Para usarmos as expressões de Possenti (1992, p. 22), o sujeito não passaria de "assujeitado, função, lugar"? (2)

Uma solução conciliatória entre a nossa racionalidade crédula da liberdade do arbítrio do sujeito e a vocação aparentemente determinista da AD, ou ao menos de alguns de seus analistas, seria adotar o ponto de vista de Maingueneau (1993, p. 49) que lança mão da noção de "incorporação", noção esta em que se abriria espaço para a consideração da própria "enunciação" - , dispositivo que contribuiria para a construção de sentidos. Ou, de maneira mais explícita, conforme Geraldi (1993, p. 16):

Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas) , há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como "autômatos sintáticos", "monstros da gramática" e também - e no mesmo sentido - não podem ser concebidos como meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo.

Ainda que de uma posição exterior aos estudos da Análise do Discurso, ou seja, na perspectiva de um estudo foucaultiano, Deacon & Parker (1994, p. 101 e ss.) , através de um discurso copiosamente citativo e engenhosamente montado, apresentam (não nos atreveríamos a escrever "propõem" ou "afirmam") concepções de certa forma afins às acima citadas de Maingueneau e Geraldi, quanto à visão do sujeito como *constituído* mas não *determinado*. Além disso, fazem referência a outro aspecto que também se revela capital na AD: o papel da inter-subjetividade, do "outro" na consituição do próprio sujeito.

E a inter-subjetividade nos remete, de imediato, a uma concepção poderosa que repercutiu intensamente nos estudos do discurso: a dialogia bakhtiniana.

Não constitui novidade o reconhecimento da influência das idéias de Bakhtin no abandono das concepções de *língua* como um sistema à parte, oferecendo-se a um estudo higienizado, e do *sujeito*, como emissor independente de mensagens intencionais. Especificamente no Brasil, a penetração de suas idéias nos meios acadêmicos chegou a ensejar a publicação de obra original, em que a autora, Maria Teresa de Assunção Freitas (1994) - através do diálogo via textos com Vygotsky e Bakhtin e via palavra falada com vinte e quatro professores universitários - buscou rastrear a trajetória das idéias dos dois pensadores russos e os matizes que elas adquiriram nesses contextos.

Para Bakhtin , a língua só existe na interação, reconhecida não apenas no diálogo face a face, mas também na própria linearidade da fala de um locutor, em que se inscrevem, sempre, os *outros* do passado e, em consequência, os *outros* do futuro. Especialmente interessado nas formas e gêneros literários, conforme aponta Authier-Revuz (1982b) (3), Bakhtin estende sua análise para todas as formas de linguagem, incursionando pelas questões do *sentido*, em formulações que fazem lembrar a noção de formações discursivas. Citemos a autora francesa (1982b, p. 102-103), sobre Bakhtin:

A travers les concepts de "plurilinguisme" et de "frontières", de "polyphonie" et de "points de vue", de "pluri-accentuation", de "bivocalité", d'"interaction verbale"...s'élaborent en un même mouvement des analyses, historiquement ancrées, de formes et genres littéraires (le rire, le roman), et une théorie de la production du discours et du sens, matériaux pour les premiers. (...)

Ce qui se dit de façon insistante à travers ce réseau d'oppositions c'est la place donnée à l'autre dans la perspective dialogique, mais un autre que n'est ni le double d'un face à face, ni même de "différent", mais un autre que traverse constitutivement l'un.

Procurando retomar os diferentes termos utilizados por Bakhtin que remetem à questão do dialogismo, Authier-Revuz busca reuni-los sob a idéia que lhe parece fulcral, qual seja a do *outro* constitutivo da *minha* palavra, não o *outro* receptor - mais ou menos competente, não o *outro* que me responderá, finda a minha intervenção, mas o *outro* que já está - como imagem - na origem de minha própria enunciação.

Decorre deste ponto de vista (evidentemente que não apenas dele...) uma compreensão de *sentido* que recusa o imaginário mitificador da DEFINIÇÃO - *definição* como produto e *definição* como processo, como ação - o qual encontra, sem dúvida, sua maior concretização no "culto" ao dicionário (gutemberguiano ou eletrônico). É interessante registrar o paralelismo entre a concepção bakhtiniana e o princípio, acima exposto, de que apenas nas formações discursivas é que as palavras ganham um sentido. Passemos a palavra a Bakhtin (1981, p. 176):

Nota: Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra derivada de outro contexto é impregnada de interpretações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada.

Ligada a esta poderosa noção de **dialogismo**, que delinea o sujeito, o sentido e o discurso, está a proposta interpretativa do discurso polifônico, inicialmente concebido no contexto de análise dos romances de Dostoievski. O conceito de polifonia se inscreverá, dentro do contexto da AD, num conjunto de termos/conceitos de certa forma afins: intertextualidade, intertexto, heterogeneidade, interdiscursividade... Um rápido passeio por estudos que se dedicam à exposição de tais conceitos (p.ex., Koch, 1991) nos mostra fontes variadas tais como Barthes, Véron, Kristeva, Maingueneau, Pêcheux e, evidentemente, Ducrot.

Se Bakhtin formulou, com mais ênfase no campo da literatura, a noção de polifonia, reconhece-se que foi Ducrot o primeiro (ou um dos...) que ^{se}dedicou a trabalhar tal noção dando-lhe um cunho mais "lingüístico". Para definirmos **polifonia**, nos valeremos -

assumindo "em mostraçãõ" a polifonia explicita desta tese - da formulaçãõ de Koch (1986, p. 43), que, por sua vez, assume essa inspiraçãõ do autor francêõs:

Gostaria, agora, de voltar à noçãõ de *polifonia*, tal como foi formulada por Ducrot (1980a) e retomada em Koch (1984). Trata-se da incorporaçãõ, ao prõprio discurso, das vozes de outros enunciadores ou personagens discursivos - o(s) interlocutor (es) , terceiros, a opiniãõ pùblica em geral ou o senso comum -, ou seja, o coro de vozes que se manifesta normalmente em cada discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, nãõ sendo possìvel separá-los radicalmente. (...)

A tomada de contacto com a noçãõ de polifonia pode nos causar uma sensaçãõ de "dêja vu", como se estivéssemos sendo assistentes ingênuos da famosa cena do "ovo de Colombo". "Ora, é só isso?" exclama nossa racionalidade espantada com a aparente simplicidade do conceito, racionalidade essa que - porêõm - sempre aceitou e comungou da ilusãõ do sujeito ùnico, unívoco, intencional, autor, origem de todo o sentido. Efetivamente, "é só isso" que está na base dos estudos sobre polifonia e heterogeneidade, mas logo, logo, veremos o quanto este "só" abrange...

Utilizando especificamente a expressãõ "polifonia", Ducrot, em seu estudo cláõsico "Esboço de uma teoria polifônica da enunciaçãõ", declara estar realizando uma "extensãõ (bastante livre) à lingüística dos trabalhos de Bakhtin sobre a literatura" (Ducrot, 1987, p. 163). Exporemos, de forma breve, alguns dos conceitos e princìpios ali apresentados. (4) Como anunciamos no inìcio da seçãõ, traríamos à discussãõ outras contribuições limítrofes à AD que nos parecessem relevantes para nossos objetivos.

O lingüista francêõs julga necessària a explicitaçãõ de certos conceitos básicos e o faz, ao qualificar *enunciado* como "manifestaçãõ particular... ocorrêõcia *hic et nunc* de uma frase" (1987, p. 164), "fragmento de discurso" (p. 166), *enunciaçãõ* como "acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado" (p. 168), e *sentido* como "uma descriçãõ da enunciaçãõ", espêcie de "qualificaçãõ da enunciaçãõ" de um enunciado (p. 172). E é dentro dessa ùltima noçãõ de enunciaçãõ que Ducrot propõe uma "arquitetura explicativa" da polifonia.

Para ele, em todo o discurso há um falante (ser empírico) e outros personagens, estes mais importantes: os enunciadores e os locutores. O locutor é (1987, p. 182)

um ser que é, no prõprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsàvel, ou seja, como alguêõm a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que se refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa.

Brandão (1994) relembra, ainda, que para Ducrot o locutor não é um ser no mundo, já que se trata de uma ficção discursiva, à qual se atribui a natureza de fonte do discurso. Evidentemente, pode haver um desdobramento de locutores num enunciado, como no caso do discurso direto ("**Eu** tenho certeza de que ela me disse: - Qualquer dia, **eu** me matos..."). Os casos de desdobramento de locutor não podem, porém, ser confundidos com o binômio (ou polinômio) locutor/enunciador (es) ; o enunciador não é um outro do qual eu relato (ou imito, ou parodio...) a palavra, mas aquele que possui um ponto-de-vista que **emerge na minha palavra**. Para citarmos, ainda, Ducrot (p. 192)

Chamo "enunciadores" estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles "falam" é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

Ora, a polifonia, para Ducrot, ocorre tanto nos casos de desdobramento de **locutores** (discurso direto, discurso indireto, citações, referências), casos chamados por Brandão (1994, p.60) de "polifonia fraca", quanto nos casos em que há mais de um **enunciador**, quando um único locutor "coloca em cena", "representa" várias posições sem se servir necessariamente de textos dessas outras.

Como nos parece que os casos de polifonia gerada por desdobramento de locutores são, por si sós, evidentes quanto ao seu caráter de heterogeneidade, deter-nos-emos no momento naqueles fenômenos discursivos que, conforme Ducrot, evidenciam a polifonia produzida por mais de um enunciador. (5)

É fácil perceber no fenômeno da **ironia** a existência de polifonia, uma vez que, se não houvesse uma outra voz objeto da "mofa", nos seria impossível sermos irônicos... Neste sentido, a fina caracterização de Ducrot nos esclarece (p. 198), alertando-nos para o fato, intuitivamente sentido pelo falante usual da língua, de que a "ironia" não pode ser confundida com um simples "discurso indireto".

Falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda.

Outro fenômeno que pode ser interpretado dentro do quadro explicativo da polifonia é o da pressuposição. Neste caso, nos enunciados em que seja possível uma análise discriminativa entre "pressuposto" (o "dito", o "sabido" anterior) e o "posto" (o

"novo" do enunciado), é possível identificar as vozes de dois enunciadores: o primeiro (E1), responsável pelo **pressuposto**, geralmente um enunciador genérico, e o segundo (E2), que se responsabiliza pelo **posto** e comumente se identifica com o locutor.

Em um enunciado como "Collor não vai mais estudar em Miami", o pressuposto evidente, atribuível a um enunciador genérico, é de que o ex-presidente tinha anteriormente intenções acadêmicas voltadas para uma cidade americana determinada, enquanto o "posto", do segundo enunciador, simultaneamente locutor, é a novidade de sua desistência. Observe-se que essa análise é tão evidente, que um interlocutor poderia manifestar tanto admiração pelo "pressuposto" (Mas eu nem sabia que ele estava querendo estudar!) quanto pelo "posto"(Ah, é ? Entusiasmo passageiro, não?)

Também a **negação** pode ser encarada como compreendendo, em sua enunciação, a presença de dois enunciadores, que é uma das condições possíveis de polifonia. A análise desse mecanismo é, de certa forma, semelhante à análise polifônica da pressuposição. Vejamos como Ducrot explica a nuance polifônica de um certo número de negações (1987, p. 202):

Sustento, pois, que a maior parte dos enunciados negativos (...) faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador E1, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E2.

Mainueneau (1993, p. 81) nos auxilia na identificação deste enunciador cuja postura é refutada na negação, apontando para possibilidades de sua interpretação como "um indivíduo, o destinatário, uma outra imagem do locutor, a opinião pública, etc.". A visão polifônica da negação, por outro lado, nos permite compreender o uso de expressões como "ao contrário", em enunciados do tipo: "Ele não é altruísta; ao contrário, só pensa em si.". Neste caso, a expressão "ao contrário" não se contrapõe ao primeiro enunciador, que já afirmou o "egoísmo" do indivíduo, mas a um outro enunciador oculto, de certa forma subentendido, que proclama o "altruísmo" daquele.

Antes de seguirmos em nosso percurso pelas principais abordagens da polifonia e heterogeneidade, é importante assinalar que a crítica mais incisiva da Análise do Discurso à teoria polifônica de Ducrot é a do seu entendimento da noção de história apenas em seu caráter temporal, enfatizando-se o caráter sempre novo de cada enunciado. Neste sentido, Guimarães (1986) explora o que chama de "caráter inescapavelmente histórico da linguagem", ligando-o às formações discursivas foucaultianas e a uma constituição sócio-histórica.

Após rastreamos a noção de polifonia em Bakhtin e Ducrot, nos seus aspectos mais salientes, torna-se imperioso estabelecer sua ligação com as noções correlatas de heterogeneidade implícita e mostrada e explorar essas últimas.

Sem dúvida, os trabalhos mais gerais de Authier-Revuz (1982b e 1990a) constituem fonte valiosa para a discussão, explicitação e exemplificação de tais conceitos e a exposição que segue estará neles baseada.

A autora declara a influência, em suas idéias, do dialogismo bakhtiniano e da abordagem sujeito/linguagem propiciada por Freud e por Lacan. Se já retomamos alguns conceitos de Bakhtin, não o fizemos com relação àqueles construtos do trabalho psicanalítico que a autora identifica como influenciadores da noção de heterogeneidade discursiva.

Ora: na medida em que a psicanálise se apresenta como um trabalho sobre o inconsciente, recuperável este a partir de traços concretos, pela transgressão das leis normais da conversa, constata-se que o **lugar** da interpretação da psicanálise é a linguagem - materialidade da cadeia da fala sobre a qual se exerce um trabalho de escuta específico que procura recuperar o "reverso do discurso", nas "ressonâncias do dizer". Como relembra Authier-Revuz, não é um **outro discurso**, mas o **mesmo** que carrega, nos seus lapsos, nos ecos, nas recusas de palavras, etc, um **outro de nós mesmos**, que ignoramos ou recusamos. Os pontos de contato entre tais concepções da psicanálise e a proposta da heterogeneidade constitutiva de todo discurso parecem evidentes.

Mas... enfim, de que se está falando, em AD, quando, reconhecendo a heterogeneidade do discurso, se procede à identificação de **duas** heterogeneidades: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva? Não estariam ambas incluídas na concepção de **polifonia**?

Recorramos a duas citações introdutórias que nos parecem elucidativas e complementares entre si. Diz Maingueneau (1993, p. 75):

... a primeira [heterogeneidade mostrada] incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda [heterogeneidade constitutiva] aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva.

E Authier-Revuz (1990a, p. 32):

MLT

Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição.

Fica patente pela leitura dos trechos que, em ambos os tipos, estamos face a um discurso efetivamente atravessado por outros discursos; são, as duas, heterogeneidades "reais", que se diferenciam - eu diria, interpretando as autoras - em primeiro lugar, pelo grau de evidência com que os **outros** discursos se revelam dentro do "um".

Maingueneau - parece que "ecoando" a terminologia da gramática gerativa transformacional - fala em "marcada na superfície", em "explicitação", para caracterizar a heterogeneidade mostrada, enquanto alerta para a necessidade de um trabalho maior na interpretação da heterogeneidade constitutiva.

Já Authier-Revuz apresenta outra ampliação desse binômio - ampliação que, aliás, ela aplicará em dados empíricos de outros trabalhos - que é a visão da heterogeneidade mostrada como a da "representação" (na superfície, diria Maingueneau) da arquitetura do próprio discurso. Neste último caso, não apenas o discurso é constitutivamente heterogêneo, como o locutor procura "representar" a heterogeneidade. Isso não significa, porém, que o que ele **mostra** como heterogêneo, como "incorporação de OUTRO discurso" corresponda à efetiva polifonia das vozes que o seu discurso incorpora. Ou seja: a heterogeneidade mostrada num discurso não é mera "apresentação", não é constituída pelas marcas da heterogeneidade constitutiva, ainda que possa haver pontos de contato. Mas... voltaremos a esse ponto polêmico adiante.

Se se fala de heterogeneidade mostrada, a primeira pergunta que cabe é: como se **mostra** essa heterogeneidade?

Ao apresentarmos os mecanismos que Ducrot identificava como denotadores da *polifonia*, mencionamos alguns dos dispositivos pelos quais se manifesta a heterogeneidade mostrada. Tal é o caso - indiscutível - do **discurso relatado (direto e indireto)**. Apesar da "indiscutibilidade" de seu caráter de índice de heterogeneidade, parece-nos digno de registro o alerta de Maingueneau contra uma concepção ingênua tanto do funcionamento discursivo do mecanismo quanto da natureza da oposição discurso direto/indireto, possivelmente ancorada numa tradição **gramatical** de análise. O autor francês relembra os diversos efeitos de sentido que decorrem do uso da citação - "tanto 'o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo' quanto o contrário" (1993, p. 86) - e recupera, também, a variedade de verbos "dicendi", (afirmar, pretender, sugerir, imaginar, pensar, acreditar ...) com suas diferentes sugestões de sentido.

Em relação às análises propostas por Ducrot quanto à *negação* e à *pressuposição*, registramos que Authier-Revuz não faz referência a esses dois mecanismos como indicadores da heterogeneidade do discurso, enquanto Maingueneau os situa no conjunto dos fenômenos que dele fazem parte, através de marcas lingüísticas evidentes.

Já em relação à ironia, Authier-Revuz (1982b, p. 96), colocando-a ao lado da *alusão*, da *reminiscência*, do *discurso indireto livre*, do *estereótipo*, registra a dificuldade de identificar tais recursos como marcas unívocas e evidentes da heterogeneidade, operando os mesmos mais no "espaço do não-explicito", do "semidesvelado", "sugerido"... do que no espaço do mostrado, do dito. Efetivamente, nossa experiência cotidiana com enunciados irônicos e "indiretas" concede razão à observação de Authier-Revuz de que nesses casos ocorre um jogo discursivo, o qual extrai sua força justamente do fato de não manifestar explicitamente a heterogeneidade. Daí viria o prazer do riso, mas também os riscos de seus fracassos (lembramos que um enunciado irônico dito em um pequeno grupo raramente é entendido como tal por todos, ao mesmo tempo..., sendo freqüente a necessidade de "explicar" a alguém o mecanismo...)

Através desse confronto entre os indicadores de **polifonia** trazidos por Ducrot e o levantamento dos tipos de **heterogeneidade** expostos por Authier-Revuz (1982b e 1990a) e Maingueneau (1993), cremos ter sido possível constatar a proximidade dos dois conceitos, embora não haja uma superposição total dos fenômenos estudados pelos autores citados.

No sentido do exame dessa aproximação, Koch (1991) verifica as relações entre intertextualidade e polifonia. Em primeiro lugar, equipara a "intertextualidade" em sentido amplo à interdiscursividade e heterogeneidade constitutiva explorada por Authier. Após uma análise dos mecanismos que têm sido atribuídos à polifonia, à intertextualidade em sentido amplo (=heterogeneidade constitutiva) e intertextualidade em sentido estrito, conclui (Koch, 1991, p. 539-540):

... se é verdade que, do ponto de vista da construção do sentido, todo texto evoca outros textos e é perpassado por vozes de diferentes enunciadore, ora consoantes, ora dissonantes, não se pode deixar de caracterizar o fenômeno da linguagem humana como essencialmente polifônico, tomando-se, agora, polifonia como sinônimo de intertextualidade em sentido amplo, ou ainda, de interdiscursividade, em que a heterogeneidade é constitutiva da própria possibilidade do discurso.

Já Coracini (1991a), em sua análise do discurso científico, apresenta a identificação de recursos discursivos distribuídos tanto pela heterogeneidade explícita,

mostrada - basicamente citações - quanto pela heterogeneidade implícita, que ela equipara, através do recurso aos parênteses, à polifonia: uso de operadores, uso do futuro do pretérito, uso de modalizadores de incerteza, uso de modo imperativo para promover o envolvimento do leitor...

Entendemos, preliminarmente, que conceber o fenômeno da polifonia como abrangendo **todos os tipos de heterogeneidade**, conforme pretendemos, representa uma compreensão possível dentro de um entendimento bakhtiniano de polifonia.

Após esta breve digressão, voltemos aos mecanismos discursivos utilizados na heterogeneidade mostrada.

Como exemplo de mecanismo discursivo largamente explorado na abordagem de heterogeneidade mostrada - e que foi elidido no estudo da polifonia por Ducrot - temos a "conotação autonímica" estudada por Authier-Revuz, que abrange "as palavras entre aspas", "o metadiscurso do locutor" e, de certa forma, a "parafraseagem" abordada por Maingueneau.

De que efetivamente se trata?

Authier-Revuz (1982b, p. 30) distingue entre a *autonímia simples* e a *conotação autonímica*. Comum a ambos os casos está, entretanto, a idéia de "citação", "menção" de uma palavra "sentida como estranha" ao "espírito" do discurso que se está proferindo. De certa maneira, nos fenômenos de autonímia, temos sempre "palavras entre aspas"; como diz Maingueneau, "a expressão aspeada é, ao mesmo tempo, usada e mencionada."

Os exemplos abaixo nos esclarecerão o conceito. No primeiro deles, apresentaremos apenas um "aspeamento", enquanto, no segundo, o "aspeamento" será seguido por uma **glosa** - fenômeno freqüente do discurso.

Ele é um indivíduo totalmente desprovido de "cultura".

Ele é um indivíduo totalmente desprovido de cultura, no sentido corriqueiro de "cultura".

Nos casos acima, observa-se como a palavra é simultaneamente **usada e marcada como pertencente a um outro domínio**. Fala-se, neste caso, em marcação da

alteridade da palavra ou expressão e sua função primordial pode ser entendida através da citação de Maingueneau (1993, p. 90)

Questionando desta forma o caráter totalmente apropriado da palavra, as aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu "exterior"; um discurso efetivamente só pode manter à distância aquilo que ele coloca fora de seu próprio espaço.

Na medida em que marco com aspas (e a entonação, em muitos casos, terá esta função na linguagem oral) uma expressão ou palavra, marco simultaneamente os limites e as características do **meu** discurso. Como freqüentemente esta marcação é seguida por glosas, comentários, metadiscursos, tais mecanismos atraíram a atenção dos analistas de discurso pela sua potencialidade interpretativa. Observou-se, assim, que tais glosas chamam a atenção para "exterioridades" do discurso que são atribuíveis a (Authier-Revuz, 1990a, p. 30-1):

- uma outra língua
- um outro registro discursivo, familiar, pedante, adolescente, grosseiro, etc.
- um outro discurso, técnico, feminista, marxista, jacobino, moralista, etc.(...)
- uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra (...)
- uma outra palavra, potencial ou explícita nas figuras de reserva (... X, se assim se pode dizer...), de hesitação e de retificação (X, ou melhor, Y ...), de confirmação (... X, é o que deve ser dito...)
- um outro, o interlocutor, diferente do locutor e, a este título, suscetível de não compreender, ou de não admitir (se você entende o que quero dizer; se o senhor me permite a expressão...)

O vasto campo da conotação autonímica, das glosas, das operações metadiscursivas ... apenas esboçado acima vem abrindo um leque de possibilidades de análise de vários tipos de discursos, na medida em que - revelando a preocupação do enunciador com os rumos e características do seu discurso, preocupação esta que, evidentemente, é gerada dentro da formação discursiva em que ele se encontra - permite que a sua análise revele o **ideal**, o modelar daquele discurso.

Não é apenas a representação do **discurso** que é feita através das palavras entre aspas e das glosas, mas também se vislumbra aí a representação do **sujeito que fala**. Maingueneau alude a uma pretensa "construção" da própria identidade do sujeito que fala. Como afirma o autor (p. 94)

O sujeito cuja imagem é construída pelas glosas é um sujeito que domina um discurso e que *oferece este domínio em espetáculo*.

Se refletirmos sobre as glosas de autocorreção, de solicitação de permissão, de preterição, de correções antecipadas ... concluiremos acerca de seu extraordinário efeito argumentativo, uma vez que, a uma leitura ingênua, poderia nos parecer que o locutor que delas faz uso é um sujeito que **erra**, que **pede licença**, que **não sabe o sentido "correto" das palavras**, que **se explica**... enfim, um falante humilde e, por isso, digno de confiança. Efetivamente, ele se apresenta aparentemente "humilde" e retira dessa pretensa "humildade" a força persuasória de sua palavra.

Dentro das operações metadiscursivas, adquire especial relevância a "parafraagem", isto é, o **processo de produzir paráfrases**. À semelhança do perfil desenhado por Maingueneau - acima - para a imagem do sujeito que glosa, o sujeito que parafraseia suas próprias palavras (freqüentemente também utilizando glosas) é, também, um sujeito que "constrói estratégias para vencer obstáculos." (Maingueneau, 1993, p. 96). Além disso, o autor francês chama a atenção para a inexistência de neutralidade discursiva de qualquer paráfrase. Ao dizermos, por exemplo, "a linguagem humana, isto é, o *sistema natural de comunicação da espécie humana*", estamos deixando de lado todos os outros sentidos atribuíveis à "linguagem humana" e procurando controlar o sentido a ser recuperado pelo interlocutor. Mais uma vez utilizaremos a voz "autorizada" de Maingueneau, para apresentar o retrato que ele atribui ao parafraseador (p. 97)

Enquanto o enunciador comum contenta-se em dizer, aquele que pode lembrar o que as palavras significam e retornar ao fundamento se apresenta como o que tem acesso, ultrapassando as armadilhas e as imperfeições da linguagem, a este lugar onde o discurso reencontraria a própria coisa.

Acrescentaríamos a essa definição, usando as aspas que a formação discursiva nos determina como adequadas e necessárias para marcar a intrusão de exclamações da formação discursiva informal da juventude urbana:

"Que enunciador profissional, hein? "

É importante registrar que esses estudos mais "teóricos" sobre autonomia e metadiscursividade têm possibilitado interessantes aplicações a exemplos de discursos específicos, como é o caso de Authier, em "La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique" (1982a), Authier-Revuz "La représentation de la parole dans un débat radiophonique"(1985) e Mortureux "Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation" (1982) .

No primeiro desses trabalhos, a autora trabalha com artigos e dossiês de revistas de vulgarização científica e suplementos científicos de um jornal, procurando caracterizar o funcionamento explícito e a função da "mise en scène" da comunicação nos textos de vulgarização científica . Mortureux (1982), dedicando-se também à vulgarização

científica, mas analisando especificamente o funcionamento do diálogo em dois livros e um programa de TV, com temáticas diversas e de épocas diferentes, examina o papel da paráfrase e da metalinguagem, mostrando as diferentes soluções discursivas encontradas nos textos em relação às linguagens especializadas das ciências. Através de tais soluções, ou se procura reduzir a diferença retórica, ocultando-a e utilizando uma língua comum a todos, ou, reconhecendo a diferença da linguagem, se a faz funcionar no discurso, através da dualidade constante (chama-se X, Z; X é Z, etc.).

Em "La representation de la parole dans un débat radiophonique", Authier-Revuz preocupa-se em apreender, num debate radiofônico conduzido por um mediador, alguns aspectos do diálogo e do dialogismo que estão ali funcionando, através da análise dos enunciados do mediador que remetem aos discursos do outro, ao próprio discurso, ao público... De especial interesse neste artigo entendemos ser o fato de a autora pretender analisar o dialogismo em uma situação de diálogo real (e aqui o entendemos simplesmente como situação de oralidade em que vários locutores falam, desconsiderando o fato de a situação ser totalmente regulada por um deles), ao contrário da maioria dos trabalhos de AD com que tomamos contato, que se dedicam a analisar - talvez, até, por ser uma tarefa mais fácil - textos e discursos de **um** locutor que se expresse por escrito ou, mesmo, de **um** falante/locutor empírico.

Ao encerrar a exposição sobre heterogeneidade mostrada e constitutiva - em seus aspectos mais gerais - julgamos necessárias, ainda, algumas observações sobre a ligação entre ambas.

Authier-Revuz (1990a) examina com profundidade as possibilidades deste relacionamento, definindo a **heterogeneidade constitutiva** como uma heterogeneidade "radical", "interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável", ligada ao "isso fala". (6) Conforme já vimos, a **heterogeneidade mostrada** justamente busca, através dum esforço de conscientização e controle de aspectos evidentes de heterogeneidade, o restabelecimento da ilusão do UM - locutor e discurso. Authier-Revuz nos alerta para as possibilidades e os riscos das "pontes" entre ambas (1990a, p. 32-3):

Se todo relacionamento simples desses dois planos comporta inevitavelmente uma assimilação redutora de um ao outro, não se deve, por isso, na base de sua irredutibilidade, admitir o fechamento na descrição de um dos dois planos, havendo risco permanente de fazê-lo (...) recusando todo direito de cidadania ao outro plano ou (...) postulando a independência, a autonomia dos dois planos (...). Acredito ser indispensável reconhecer que essas duas ordens de realidade são irredutíveis mas articuláveis e, até mesmo, solidárias.

Está estabelecida, pois a dificuldade de se trabalhar com ambas as heterogeneidades, em uma dimensão que se postula como de articulação. Ignorar uma ou outra ou ignorar as relações estabelecíveis entre elas seria mais fácil... mas, e talvez por isso, covarde...

Nesse ponto deste capítulo, julgamos relevante a exposição, ainda que sucinta, de análises efetivas de polifonia (heterogeneidade) em enunciados concretos, não sem antes registrar a dificuldade inerente a empresas de tal tipo, uma vez que, conforme Bakhtin, apud Braith (1994, p. 14)

Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala.

Vejam, através de alguns exemplos, como, no trabalho empírico, os analistas de discurso têm de desincumbido dessa complicada tarefa.

De "Vozes e Contrastes", estudo já citado, que examina, do ponto de vista da Teoria da Enunciação, da Análise do Discurso e da Sociolinguística, discursos coletados em aulas de nível universitário, conferências sobre alimentação, artigos de jornal e entrevistas com trabalhadores rurais, parece-nos relevante - para exemplificação da identificação de vozes - o trabalho, inspirado em Ducrot, que busca apresentar a organização das vozes nos textos. Citemos (Orlandi, Guimarães, Tarallo, 1989, p. 48) :

Esta organização de vozes no texto inclui uma representação dos enunciadores. Estes podem ... ser, entre outros:

- a) um enunciador individual, que pode ou não coincidir com o locutor (...)
- b) um enunciador genérico, que é a representação da voz do senso comum e traz para o texto as crenças historicamente constituídas;
- c) um enunciador universal, que é a voz que se apresenta como se os fatos falassem por si e que, portanto, podem ser enunciados por todos e por cada um - é, em geral, o enunciador representado, por exemplo, no discurso científico e filosófico;
- d) poderíamos também pensar num enunciador coletivo, que representaria a voz de uma comunidade especificada.

Com base nesta hipótese inicial, os autores se questionam sobre a forma como o locutor logra representar a relação destas vozes no texto e operacionalizam tal procura através do exame da indeterminação do agente verbal (pelo uso de *eu, nós, você (s), a gente, -m, -se*). Efetuando uma análise do funcionamento dessas diversas formas de indeterminação nos diferentes tipos de discursos (aulas, conferências, artigos de jornal e entrevistas com trabalhadores rurais) - análise esta que, suplantando o estritamente linguístico, incorpora as interpretações do próprio analista com relação aos "conteúdos" veiculados e intenções persuasivas do (s) locutor (es), os autores chegam a algumas

generalizações interessantes sobre o funcionamento das "vozes" nos diferentes tipos de discurso. Observam, por exemplo, que (p. 77)

... nas conferências, predomina o enunciador universal, junto com um ocultamento do agente.

Nas aulas, há uma forte presença do enunciador universal em uma delas e em ambas se percebe uma forte presença de Alp (=alocutário, interlocutor). Ou seja, as aulas não são dadas como textos claramente científicos.

Os textos de jornal se aproximam, na representação, do enunciador das conferências.

Na entrevista com o agricultor, vê-se que ele configura um *enunciador coletivo* ou fala do lugar de Lp (=locutor).

A citação foi longa, mas teve, primordialmente a intenção de mostrar como, lançando-se mão de uma perspectiva **enunciativa**, não estritamente da Análise do Discurso, foi possível a identificação de tendências de funcionamento discursivo que apontam para uma caracterização - se não completa (e isso é possível?) - ao menos reveladora da representação das vozes em discursos específicos.

Bastante diferente em seu formato interpretativo é o trabalho de Smolka (1991a), já apresentado por nós no capítulo anterior, que, debruçando-se sobre o ambiente escolar da pré-escola, objetiva (p. 15) "explicitar movimentos de interlocução em sala de aula e (...) apreender a "constitutividade" da palavra no processo de construção coletiva do conhecimento." Analisando um episódio de sala de aula que envolveu uma professora e seus pequenos alunos, a autora procura demonstrar como as vozes (aí entendidas em seu sentido empírico, mesmo), tanto da professora quanto dos alunos, vão incorporando, do diálogo, as vozes alheias. Citemos um parágrafo que possa melhor nos auxiliar na compreensão do tipo de análise (p. 26)

Podemos, então traçar o movimento das vozes encontrando-se num diálogo "encoberto": a voz da professora, ao apropriar-se da voz do conhecimento e da autoridade do cientista, sofre, ao mesmo tempo, interferência da fala das crianças.

Observa-se que em sua análise, Smolka privilegia a questão da polifonia subjacente ao diálogo vivo, empiricamente dado, ao contrário da maioria das análises discursivas que se detém na heterogeneidade do discurso de **um** indivíduo, ou de vários discursos, mas tomados fora de uma situação dialogal observável, como já registramos alhures. Observe-se, ainda, que não há preocupação da autora com formalizações do tipo sugerido por Ducrot e freqüentemente seguidas por outros estudiosos da área, como a

referência explícita a enunciadores (E1, E2, etc). Também se nota uma liberdade terminológica na interpretação do episódio, na medida em que Smolka utiliza termos como "interferência" e "influência". Nenhum desses aspectos, porém, julgamos constituir uma ressalva à qualidade e originalidade do artigo que, embora breve, procura traçar um encontro fecundo entre teoria e empiria. No caso específico de nosso trabalho, ele adquire interesse especial, uma vez que se refere à mesma instituição - escola - em que centramos nosso foco.

Em "Polifonia e Tipologia Textual", Guimarães (1986) se dedica à análise da polifonia em passagens de textos que ele considera como argumentativos, assim entendidos por se constituírem numa "ação de interlocução em que o locutor procura persuadir o alocutário, ou seja, procura levar o destinatário a aderir ao seu discurso" (p. 77). São tomados "recortes enunciativos" de textos jornalísticos, que contêm entrevistas, e de um texto científico, da área de Linguística. O autor realiza a identificação dos enunciadores, sob inspiração de Ducrot, baseando-se tanto no uso dos operadores argumentativos (*não só... mas também..., mas*), quanto na interpretação de estruturas conclusivas e, também, de forma não menos importante, na consideração do tipo de texto de que o recorte foi retirado. Importa registrar que, embora em alguns recortes haja citação da fala de entrevistados (=discurso direto, uma das marcas "tradicionais" de heterogeneidade mostrada), a análise não se detém nem se reduz a este nível óbvio de constatação, mostrando, inclusive, que num caso específico (1986, p. 83):

As aspas são um limite segmental do discurso citado, mas não limitam o fim do que diz o jornalista e o começo do que diz o músico. Ou seja, as aspas são um limite segmental, mas não limitam o recorte enunciativo do jornalista.

Ou seja: nosso intuito com essa última citação foi não o de objetivar que nosso leitor consiga entender na totalidade a que fenômeno ela se refere, mas o de mostrar como o autor conjuga, através da interpretação do sentido, aspectos tanto da heterogeneidade mostrada quanto da constitutiva, o que vimos - parágrafos atrás - ser um objetivo a ser perseguido.

Outro exemplo de análise inspirada na teoria polifônica de Bakhtin encontramos em Wertsch (*Voices of the Mind*, 1991), em situação totalmente diversa da anterior. Interessado, como Smolka, na articulação das teorias de Bakhtin, sobre dialogia e polifonia, e de Vigotsky, sobre ação mediada, nesta obra o autor explora detidamente os aspectos teóricos do "dialogismo primordial do discurso", para passar, em seguida, à apresentação de um exemplo de seus comentários.

Trata-se da análise de episódios de interação verbal e não-verbal entre mãe e filho, de dois anos e meio, envolvidos numa tarefa de montagem de quebra-cabeças.

Observa-se, nas duas primeiras seqüências, a existência de questionamentos, por parte da mãe, que, embora não diretos, procuram orientar a criança na resolução da tarefa. No terceiro episódio, a mãe não faz nenhuma pergunta, mas a criança começa a falar como se estivesse respondendo às “palavras não ditas do outro falante”, imaginadas com base nas intervenções anteriores da mãe. Wertsch observa que (p. 92)

The child's utterances changed in that they increasingly reflected the hidden dialogicality derived from incorporating the mother's meanings into her own. In contrast, the mother's voice remained relatively impermeable; she did not change her meanings or understanding of the strategic task as a result of her dialogue with the child.

Embora a análise de Wertsch tenha maior interesse para questões de aprendizagem mediada e não tenha havido uma formalização das “vozes” que atuam no episódio, julgamos que ela é importante, uma vez que tipos semelhantes de aprendizagem (= incorporação da voz do outro, mais competente) possivelmente ocorram em sala de aula e, até, estão no horizonte de objetivos dos professores. Uma pergunta cabível sobre o que os professores querem, ao ensinar seus alunos, se referiria a saber até que ponto eles não pretendem que o aluno assuma as **suas vozes, as vozes professorais**.

Os ensinamentos que podemos retirar dessas quatro análises sobre materiais discursivos diversos são de natureza vária. Neste momento do trabalho, poderíamos expô-los, num esforço esquemático, da seguinte forma:

1° : Além ou aquém da análise dos casos de polifonia/heterogeneidade já inventariados, situa-se o trabalho de interpretação mais geral dos discursos globais e dos recortes discursivos;

2° : Não se pode negligenciar neste trabalho de interpretação, o **tipo** de discurso/texto com o qual se está trabalhando, em **condições de produção** dadas;

3° : Também revela-se crucial para a caracterização da polifonia a consideração **das formas como o locutor se representa a si, ao alocutário e ao discurso**;

4° : No caso de discursos orais, deve-se evitar o risco de interpretação dos diálogos como simples negociações locais de sentido entre interlocutores unos, escamoteando-se a polifonia discursiva subjacente.

O tema abordado neste último item merece considerações específicas, uma vez que, como já referimos, a maioria dos trabalhos de Análise do Discurso tem se debruçado sobre discursos escritos em que a problemática da dialogia do instante da enunciação não se coloca.

Authier-Revuz (1982b) discute a relação entre trabalhos que analisam os processos de interlocução e trabalhos de AD. Sua observação é relevante, na medida em que aponta falhas tanto entre os primeiros quanto entre os segundos (p. 132)

Ainsi l'étude de l'interlocution - souvent liée aux dialogues "externes" - s'est surtout inscrite dans le courant pragmatique, privilégiant dans un cadre d'intentionnalité, les "stratégies interactionnelles" et assez indifférent aux modalités de constitution du tissu du discours.

A l'inverse, les travaux d'analyse du discours n'ont pas, à ma connaissance, dans leur approche des phénomènes intra et inter-discursifs, fait une place décisive à cet autre discours que, parmi les autres discours, représente celui, supposé, de l'interlocuteur.

Em outras palavras, poderíamos dizer que fica constatada a dificuldade de trânsito entre as abordagens da interlocução (e entendemos aí, principalmente as da Análise da Conversação), que têm negligenciado a heterogeneidade do discurso do UM, voltando-se exclusivamente para a negociação interlocutiva em que cada falante é visto de maneira unificada, e as abordagens discursivas, que têm tido dificuldade de situar - na constelação das vozes que tecem o discurso do UM - o discurso, privilegiado, no momento, do interlocutor, este, também, entremeadado de vozes. Tal dificuldade, que vimos passível de ser enfrentada nos estudos de Smolka e Wertsch, será também nossa, nesse trabalho.

Considerando-se que tem se dedicado ao estudo das fórmulas autonímicas, atrás referidas, de alta frequência na linguagem oral, era de se esperar que a autora francesa acima citada buscasse uma interpretação discursiva desses episódios. Referindo-se especificamente às análises conversacionais, ela registra que as glosas meta-enunciativas têm sido colocadas, pela AC, dentro do "trabalho cooperativo" (1990b, p. 178) como

... calcul des calculs de l'autre, ensemble de jeux et rituels, espace de négociation réciproque des "faces", de construction de "places" (...) réponses instrumentales, opératoires, à un problème local de fonctionnement de la communication...

Para ela, todas essas interpretações conferem um status simples, de "bom menino", recusado por ela, entendendo que o fato da **não-coincidência interlocutiva** é estrutural - ainda que ele não acarrete a incomunicabilidade - nas instâncias discursivas, fato este sobre o qual se constrói um **imaginário de coincidência interlocutiva**. Para A-R, a co-enunciação é radicalmente "marcada de um irreduzível não-um" e, ao mesmo tempo, fundada sobre "um não menos irreduzível fantasma do UM", o qual, justamente dá origem aos fenômenos autonímicos, de glosas metalingüísticas e metadiscursivas, etc.

Em outra direção, mas abordando a questão do trabalho da AD sobre interlocuções orais, Orlandi nos alerta para o risco de uma análise que se prenda à questão da “independência” das falas dos interlocutores. Em seu ponto de vista (1987, p. 160), os segmentos de um e de outro falante não “se juntam linearmente para formar uma unidade maior”, uma vez que haveria uma simultaneidade entre os dizeres dos interlocutores e “o sentido seria intervalar”, estando no “espaço discursivo criado pelos/nos dois interlocutores”.

(Para ler e pensar muito...)

Se falamos, no decorrer desta seção, sobre polifonia e heterogeneidade, não podemos esquecer uma referência necessária à tendência à caracterização ou, efetivamente, à caracterização de alguns discursos como monofônicos, efetuada por analistas do discurso. Desde já, esclareçamos que tem havido uma identificação entre discurso monofônico e discurso autoritário.

Na medida em que vimos que todo discurso faz parte de uma formação discursiva, estando constitutivamente atravessado por outros discursos e outras vozes, à primeira vista nos pareceria uma impossibilidade lógica a postulação da existência de discursos monofônicos, dada a sua heterogeneidade constitutiva implícita. Por expor com clareza e perspicácia uma solução para este (aparente?) paradoxo, nos permitimos uma citação mais longa de Barros (1994, p. 6), esclarecendo que, ao esboçar tal solução, ela estabelece uma diferença entre *dialogismo* “princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso” e *polifonia*, característica “presente no texto que deixa entrever muitas vozes”. Vejamos:

... mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas. No primeiro caso, o dos textos polifônicos, as vozes se mostram; no segundo, o dos monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. (...) Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. Essa distinção parece ser o grande divisor em uma tipologia de textos e de discursos. Separam-se com ela os discursos autoritários dos discursos poéticos.

Um cotejo da argumentação acima com os estudos referidos sobre polifonia e heterogeneidade mostraria que o “nó górdio” da mesma reside no uso da forma verbal “mostram”, a respeito de cujo sentido não teríamos nenhuma proposta decisiva de interpretação.

Tratar-se-ia de um “mostram” como é indicado na operacionalização da “heterogeneidade mostrada” ou de um “mostram” - como se sugere após - no sentido de “deixam falar pontos de vista divergentes”? Barros parece apontar para esta segunda interpretação quando registra que, no discurso autoritário, as “vozes em conflito” foram “abafadas”, a “ambigüidade” das múltiplas posições foi “perdida” e o discurso se fez como “verdade única, absoluta, incontestável.”

Não podemos confundir, no momento, a caracterização acima feita do discurso como autoritário, ao pretender um efeito de monofonia, com a identificação do discurso autoritário, proposta por Orlandi (1987) - conceito este largamente utilizado em estudos posteriores sobre escola - que se fundamenta, como já vimos, simultaneamente nos critérios de “relação entre os interlocutores” [que não são identificáveis com as “vozes” bakhtinianas], baseada na *presença ou não da reversibilidade*, e “processos constitutivos do referente: polissêmico/parafrástico”. Efetivamente parece haver uma certa confluência nas duas formulações, na medida em que Orlandi caracteriza o discurso autoritário como apresentando uma **polissemia contida** (“O referente está oculto pelo dizer”) e apenas um agente do discurso. Entretanto, a complexidade - simultânea, por vezes, a um simplismo apressado em estabelecer o dualismo *autoritário/dialógico* - da identificação do discurso do professor como autoritário nos leva a deixar alguma reflexão a mais para o capítulo em que se discutirá a análise dos dados.

Para finalizarmos este capítulo destinado à exposição dos conceitos que, colhidos na AD de inspiração francesa e áreas de estudo limítrofes, escolhemos como orientadores de nossa análise da heterogeneidade/polifonia do discurso do professor, procuraremos - polifonicamente - apontar algumas direções que parecem, a nossos olhos, justificar a importância deste estudo.

Começemos por Authier-Revuz (1982b, p. 145). Fazendo referência aos diversos tipos de discurso, ela se posiciona sobre o estudo da heterogeneidade mostrada, afirmando:

Étudier la façon dont, dans les divers types de discours, fonctionnent les formes de l'hétérogénéité montrée, c'est se donner accès à un aspect de la représentation que le locuteur y donne de son énonciation, représentation qui traduit le mode de négociation avec l'hétérogénéité constitutive propre à ce discours.

A diretriz traçada acima soa coerente com a trajetória intelectual de Authier-Revuz, que realizou diversos estudos sobre aspectos autonômicos da heterogeneidade mostrada em diferentes tipos de discurso, como o da vulgarização científica em revistas e o

debate radiofônico, e articulou, nesta análise, a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. Até que ponto conseguiremos segui-la já constitui outra questão, verificável no decorrer da leitura desta tese.

Por outro lado, no campo dos estudos mais recentes sobre o currículo, podemos buscar uma espécie de “legitimação prévia” a nosso trabalho. Como Moreira & Silva (1994) assinalam, as mudanças mais recentes nas concepções de conhecimento e linguagem devem ser consideradas em uma teorização sobre o currículo.

É bastante evidente - ao menos, para nós - que muitos estudos atuais sobre currículo e pedagogia baseiam-se em posições ingênuas, do senso comum, sobre a linguagem, que a vêem tanto como objetivação direta da vontade dos seus locutores, concebidos, por sua vez, como sujeitos conscientes e unicizados, quanto como objeto categorizável, sempre, num dos compartimentos duais do certo/errado, baseada tal dicotomia numa pretensa relação primordial pensamento/linguagem, idéia/palavra. Na direção da crítica a este tipo de trabalho, fazem sentido as afirmações dos autores citados (p. 34-35):

... a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter consequências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo. São essas consequências que ainda não têm sido suficientemente exploradas, mas que devem ganhar crescentemente mais atenção.

NOTAS

- (1) Basear-nos-emos, principalmente, em Koch (1992, p. 13 e ss.) e Gambier (1988, p. 31 e ss.)
- (2) O artigo de Possenti “Concepções de sujeito na linguagem” é, sem dúvida, polêmico e desafiador para uma visão do tema.
- (3) O artigo indicado - Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours - apresenta estudo sobre a influência do círculo bakhtiniano e suas concepções.
- (4) Ducrot não é considerado como pertencente à corrente da Análise do Discurso, mas como estudioso da Semântica Argumentativa ou Semântica da Enunciação.
- (5) Para essa breve exposição, valer-nos-emos tanto do texto de Ducrot, quanto dos de Maingueneau (1993) e Koch (1991).
- (6) O “ça parle” francês tem sido traduzido, em trabalhos da AD brasileira, por “isso fala”. Entendemos que a inclusão do dêitico ou anafórico “isso” é, no mínimo, intrigante, na medida em que constitui, inclusive, uma construção estranha a características estruturais da Língua Portuguesa, que costuma atribuir a “isso” um sentido não-animado, o qual entraria em choque com a forma verbal “fala”, usada em nossa língua com sujeitos “humanos”.

2. A troca: dados e idéias fundem-se

2.1. Como o trabalho foi feito (Esboço geral dos dados)

Embora o capítulo anterior tenha dado pistas ao leitor quanto aos objetivos gerais do presente estudo, alguns esclarecimentos se fazem necessários quanto ao relacionamento desses objetivos com os dados sobre os quais trabalharemos.

Caracterizemos inicialmente tal base de dados para depois efetuarmos as relações necessárias com o enfoque teórico.

Centramos nossa análise em 5 (cinco) seqüências de aulas, na faixa de escolaridade do Currículo por Área, que tiveram lugar em escolas públicas da rede estadual de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. Para o registro desses dados, utilizamos simultaneamente gravação em vídeo, por uma câmara fixa em tripé, no fundo da aula, gravação em áudio, por um pequeno gravador, deixado estrategicamente ou na parte da frente da aula, ou em mesas onde estavam reunidos grupos de trabalho, e, além disso, assistimos a tais aulas, como observadora não-participante, anotando fatos, frases, impressões que nos parecessem - naquele momento - importantes.

Para a definição de **seqüência de aulas**, solicitávamos às professoras que haviam permitido a gravação de suas aulas, que escolhessem a turma em que queriam que gravássemos e nos orientassem para que as gravações começassem e terminassem em coincidência com o desenvolvimento de **um** trabalho específico ou **uma** unidade de

conteúdo. O que se entende por seqüência é, pois, uma unidade imprecisa, já que, na prática, nem sempre as gravações iniciaram exatamente com o início de um novo conteúdo, etc, em virtude da própria flutuação inerente à vida escolar na sala de aula. Também devido a essa imprecisão e outros aspectos que explanaremos abaixo, as seqüências foram de diferentes extensões, desde três aulas - para simplificarmos o manuseio do material, chamamos de **aula** qualquer encontro das professoras com os alunos, independentemente de se tratar de um ou dois períodos - até sete; a média, porém, se situou entre três e quatro aulas.

Estabelecemos inicialmente que, à exceção das disciplinas de Português, Matemática e Educação Física, poderíamos gravar seqüências de qualquer outra disciplina do Currículo por Área. Também estabelecemos como número de seqüências a serem gravadas o número de dez. Foi este o número atingido e é possível que o leitor esteja se perguntando o porquê de terem sido gravadas 10 (dez) seqüências de aulas e a análise ter se efetuado sobre a metade das mesmas. Este é o primeiro dos esclarecimentos necessários.

Embora estivéssemos nos últimos meses de elaboração dessa tese convivendo estreitamente com os "discursos" da Análise do Discurso, que nos alertam incessantemente para as nossas ilusões radicais (de unicidade, de sujeito, de verdade, etc), não deixamos de cair, durante essa elaboração, em mais uma das "ilusões" que parecem povoar a nossa vida... Ou seja, acreditamos, num determinado momento, que seria possível realizar a análise a partir das 10 seqüências gravadas, porque... afinal... eram apenas trinta e sete aulas.

Ledo engano, diriam nossos irmãos lusos. Já na primeira seqüência, começamos a sentir a impossibilidade de levar tal empresa a cabo, mas ... por um motivo positivo, a nosso ver: a riqueza de aspectos que a análise nos propiciava identificar e interpretar! Decidimos, então, sem fazer qualquer escolha intencional, analisarmos as cinco primeiras seqüências gravadas, que foi o que efetivamente fizemos.

Na fase do estabelecimento da base de dados, porém, não é difícil imaginar que a maior dificuldade prática foi a obtenção da permissão dos professores para o acesso à sala de aula e gravação das aulas. Sabedores dessa dificuldade, ou seja, da sacralização da sala de aula como "espaço de não-intromissão do outro no trabalho do professor", procuramos ter acesso aos professores dessas disciplinas através de amigos comuns que testemunhassem a favor da nossa confiabilidade e seriedade.

No caso específico de 6 das 10 professoras cujas seqüências de aulas gravamos, elas trabalhavam em escolas nas quais, à época, desenvolvíamos com uma ou mais professoras de Língua Portuguesa um projeto de apoio ao ensino. Nesse caso, a professora de Português foi nossa "ponte"; nos outros 4 casos, 3 amigas comuns, que

trabalhavam em escolas estaduais, efetuaram contatos preliminares com aqueles professores que já lhes pareciam mais receptivos à idéia de abrirem sua sala de aula para uma atividade de pesquisa. A todas estas professoras esclarecemos, com maior ou menor detalhe, conforme as circunstâncias, nosso objetivo de gravação para coletar dados para trabalho de Doutorado na área de Educação, especificamente sobre a **linguagem em sala de aula**. Algumas das professoras programaram um trabalho em que os alunos pudessem falar mais em sala de aula, dentro, porém, do programa escolar estabelecido. Algumas delas, também, nos abriram um espaço em sala de aula, para explicar aos alunos por que as gravações seriam feitas; nos outros casos, aproveitamos “brechas” antes e depois das aulas, para explicar brevemente o objetivo do trabalho, de uma forma que julgamos condizente com sua experiência de “pesquisa científica”. A todas as professoras, foi garantido o anonimato.

Além das gravações e anotações, procuramos obter (e obtivemos) cópias de todo o material escrito trabalhado nas aulas gravadas, como cópias de textos mimeografados, cópias xerox das páginas do livro didático trabalhadas em conjunto ou consultadas para pesquisas apresentadas nas aulas seguintes, exemplos de provas preenchidas pelos alunos ou mesmo rascunhos de trabalhos apresentados oralmente.

As cópias dos vídeos foram emprestadas para as professoras e, eventualmente, copiadas, se elas o solicitavam; no caso de escolas que já tinham aparelho de videocassete, os alunos, conjuntamente com a professora, assistiram à gravação; em um caso, uma fita cópia de vídeo ficou na biblioteca para empréstimo, durante certo período de tempo. Evidentemente, isso ocorreu na única escola em que alguns alunos tinham melhor nível econômico e, portanto, algum tipo de acesso a aparelho de vídeo.

Façamos uma pausa para a colocação de certas perguntas que, a essa altura, imaginamos que o leitor esteja se fazendo, e das respostas que temos para dar.

Por que **seqüências** de aulas ? Por que **dez** seqüências ? Por que excluímos **algumas** disciplinas ? Por que apenas **Currículo por Área** ? Por que apenas escolas **públicas** ? Por que recolhemos o **material escrito** ? Por que gravamos em **vídeo**?

É preciso esclarecer que, quando fizemos as gravações, tínhamos em mente - sob inspiração do estudo de Edwards & Mercer (1988), apresentado anteriormente - um estudo de caráter mais “pedagógico”, que, por exemplo, examinasse no detalhe as condições de “compreensão” de termos “novos” veiculados, também por conteúdos “novos” (a análise de provas onde, de certa maneira, os termos novos fossem exigidos constituiria uma possibilidade de análise). O tipo de manejo da língua escrita pelo aluno também constituía outro tópico que habitava o nosso horizonte de interesse imediato; por fim, o estabelecimento das regras típicas da interação escolar (perguntas, respostas, etc.)

representava outro campo de interesse. O primeiro delineamento acima referido explica a opção por seqüências de aulas em que se desenvolvesse **um** conteúdo.

A exclusão de Língua Portuguesa se deveu ao fato de que se pressupunha (e presuponos, ainda) que o trabalho com vocabulário novo feito pela professora de Português se distinguisse dos outros, por ter essa professora uma formação específica na área de linguagem. Outra hipótese plausível é a de que tal formação mude - em relação a professores de outras matérias - as atitudes e as práticas da professora em relação à própria linguagem falada e escrita. Já a Matemática foi excluída, por julgarmos que se tratava de uma disciplina com uma linguagem formalizada bastante específica; essa exclusão, dado o caráter de que o estudo veio a se revestir, não mais se justificaria. Por outro lado, não o prejudica.

O número de seqüências foi estabelecido arbitrariamente, com base num prognóstico de certa representatividade dos dados. A prática nos mostrou que, com cinco seqüências de aulas, um número muito grande de recortes pode ser feito e analisado. Já na questão da faixa de escolaridade, buscávamos certa similaridade de usos discursivos, os quais apresentariam uma gama bem maior de variação, se não colocássemos nenhum limite de escolha.

Especificamente, a escolha do Currículo por Área correspondeu a um interesse pessoal nosso, a um conhecimento maior desse tipo de aluno, em função de projetos de que participamos ou que coordenamos, e a uma constatação de que a pesquisa de sala de aula brasileira tem se debruçado muito sobre classes de alfabetização e muito, muito pouco mesmo, a outros níveis de ensino.

A opção por gravações exclusivamente em escolas públicas (excetuadas as federais) se deveu ao propósito de evitar a gravação de seqüências que correspondessem aos chamados "projetos de renovação curricular", de ocorrência mais freqüente em escolas particulares. Ainda que seja possível discutir a "renovação" de tais didáticas, optamos por limitar a gravação às escolas da rede estadual. A clientela da rede estadual, por outro lado, representativa da grande maioria da adolescência/juventude brasileira na escola, nos atraiu mais, numa dimensão de análise de suas vozes em sala de aula.

Tais limites, porém, se foram restrições que nos dificultaram a obtenção de gravações, não representam, a nosso ver, um empobrecimento para os objetivos do presente estudo, conforme entendemos. Resta-nos, então, dessa primeira leva de perguntas, justificar o uso do vídeo e do áudio.

São conhecidas as objeções ao uso do vídeo: a presença de tal artefato alteraria profundamente a chamada "dinâmica" de sala de aula, gerando inibição ou exibicionismo, interferindo marcadamente no que se pretenderia observar. Pois bem: aceitamos a constatação de que a presença do vídeo e da observadora altera, em alguma medida, **algumas** atitudes, em **alguns** momentos, de professora e alunos. Admitir, porém, que tudo muda, seria, ao mesmo tempo, julgar que professores e alunos mantêm sob um domínio consciente todas as suas atitudes, falas, regras de interação, podendo modificá-las "livremente", como se a escola não fosse aquela instituição profundamente normatizada e cerceadora que todos conhecemos e como se a presença do vídeo pudesse - num passe de mágica - transformar o discurso do professor e dos alunos em "outro discurso".

Além dessa questão essencial - a do controle consciente dos atores sobre a sua própria conduta nos aspectos que nos interessavam, e que não são os que o imaginário sobre pesquisa em educação costuma privilegiar - existe outra, que poderíamos assim descrever. Mesmo que a professora mantivesse sob controle todo o seu discurso e sua prática, nas nuances mais sutis, e os modificasse, em que direção ela os modificaria? Possivelmente, na direção de uma aproximação maior ao que ela considera como padrão do "dar aula bem" e, então, isso não prejudicaria nossa análise, já que não achamos que haja uma maneira "escondida" de dar a aula real, e uma maneira "explícita" de dar uma aula "representada" ou, ao menos, que as diferenças entre essas duas maneiras sejam expressivas. Por outro lado, o fato de gravarmos seqüências de aulas certamente desestimulava uma "representação" tão prolongada.

Poder-se-ia objetar, porém: por que usar o vídeo? Não bastaria a simples anotação das falas, ou a simples utilização do gravador de áudio? Sem exagerar a diferença dessas formas de registro de fala, diríamos que o ganho representado pelo vídeo - que apresenta a fala, o gesto, a situação próxima - é muito grande em relação à simples gravação de áudio, e abismal em relação à simples anotação de falas.

Voltando ao que colocamos no início dessa seção, quanto às relações entre a base de dados e os objetivos do presente estudo, poderíamos afirmar que, se a gravação de seqüências obedeceu a certas diretrizes que já não seriam necessárias para o estudo do discurso de sala de aula, numa perspectiva da Análise do Discurso, em especial da heterogeneidade e polifonia, por outro lado não representou um empobrecimento para tal análise.

Mas, apresentemos ainda alguns dados acessórios sobre as seqüências gravadas. Embora reservemos a identificação de série, tipo de escola, atividades das aulas, etc, para a parte referente à análise, podemos proceder a alguns "inventários gerais". Por exemplo: das cinco seqüências aproveitadas, duas se referiam a aulas de História, uma, de Ciências, uma de Geografia e, finalmente, uma de Moral e Cívica. Como as seqüências

analisadas foram gravadas no período de tempo que foi de julho de 1990 a outubro de 1991, entende-se a existência - ainda - da disciplina de Moral e Cívica. Decidimos não retirar a seqüência da análise feita, por entendermos que a supressão curricular da disciplina não significou o fim das práticas discursivas ali observadas, o que constituiria uma interpretação muito linear do discurso de sala de aula e... mais uma ilusão...

Das cinco seqüências analisadas, uma foi gravada no turno da noite, em escola que atende primordialmente adolescentes e jovens trabalhadores; mesmo entre os que estudam de manhã, dada a clientela atendida por algumas escolas, havia alunos que trabalhavam à tarde. O fato de que as aulas a serem gravadas iriam fazer parte duma "pesquisa" levou algumas professoras, como já referi, a prepararem algum trabalho "diferente" do que faziam durante o semestre - por este motivo, as aulas gravadas contêm uma razoável variedade de atividades, desde corriqueiras correções de provas e de exercícios, apresentação de assuntos novos, preparação e apresentação de trabalhos pelos alunos, até a realização de um júri em sala de aula e uma gincana.

Essas duas últimas atividades, porém, pelo próprio conhecimento que temos das escolas e/ou professoras, sabemos não ser extraordinárias, no sentido de que tenham sido feitas pela primeira vez para a pesquisa. Gincanas e júris são atividades que professores mais "entusiastas" fazem ocasionalmente em escolas, dada a grande receptividade dos alunos a este tipo de "aula".

De toda esta busca de "dados", tivemos um saldo final de trinta e sete (37) aulas gravadas, das quais 21 (vinte e uma) pertencem às cinco seqüências analisadas, constituindo, pois, nossa base de dados. Várias delas compreenderam dois períodos; das aulas analisadas, 5 foram gravadas apenas em áudio, devido a problemas de local (biblioteca) e, no caso de uma seqüência, atendendo a pedido da professora de que a primeira aula da seqüência fosse gravada apenas em áudio.

Para fins de organização do material e posterior identificação de seqüências, episódios e enunciados, as aulas foram numeradas em ordem crescente, de acordo com a ordem cronológica em que foram gravadas. Há número de identificação de aulas, portanto, de 1 até 21. As seqüências também receberam números - esses, de 1 a 5; como algumas seqüências se desenrolaram na mesma época, a relação entre a numeração crescente de aulas e numeração de seqüências nem sempre é "termo a termo". Para esclarecer melhor esse ponto, um breve esquema das mesmas é apresentado no Anexo 1.

Gravadas as aulas, outra importante decisão a tomar foi a relativa às transcrições. Em vista dos nossos objetivos, optamos pelas seguintes diretrizes:

- uso de transcrição ortográfica, com desconsideração de fatos fonéticos generalizados (como a queda do R final dos infinitivos, por exemplo). Algumas expressões, porém, como o vocativo "psora", tão largamente usado, foram mantidas. Como nosso objetivo não era o de qualquer verificação de variação linguística, desconsideramos a necessidade desse registro mais "fino";

- utilização de alguns sinais trazidos da sistemática de transcrição da Análise da Conversação, conforme registrados em Marchuschi (1986, p. 9-13), de acordo com uma escolha em que se aliaram o significado que aquela informação poderia ter para nossa análise e a possibilidade de uso com razoável consistência do referido sinal. Assim, registramos a superposição de turnos, e os cortes precedidos de entoação ascendente (afirmação incompleta em tom de pergunta), a pronúncia escandida e formas de ênfase às palavras. Registramos, também, a duração das pausas no discurso do falante principal. O sistema simplificado de transcrição está exposto no Anexo 2;

- registro, a partir da assistência ao vídeo e consulta às anotações de sala de aula, de ações realizadas pela professora, em especial das associadas às práticas discursivas (referência ao quadro, leitura, gestos mais importantes, etc.)

Temos consciência de que, em se tratando de uma transcrição ortográfica simplificada, os fatos de entonação, tão ricos de sentidos, são em grande parte perdidos. Por outro lado, considerando-se o caráter do presente trabalho - tese em Educação, com um público leitor e uma autora também leiga nesses complicados meandros da prosódia, achamos que não havia outra saída para essa perda...

É importante ressaltar que, mesmo possuindo gravações em vídeo e áudio, as anotações feitas por nós no momento da observação foram por vezes utilizadas, permitindo a compreensão de alguns eventos não captados pela câmara de vídeo, do mapa da sala de aula e a recuperação (ou elucidação) de algumas falas não captadas com clareza pelo áudio e pelo vídeo.

As transcrições foram feitas, em parte, por auxiliares de pesquisa e em parte pela autora da tese. No caso das transcrições feitas pelas auxiliares de pesquisa, foram integralmente revisadas e completadas por esta última. Algumas delas foram feitas a partir do áudio e, posteriormente, complementadas e corrigidas pelo vídeo. Em outros casos, as transcrições foram feitas diretamente a partir do vídeo, e a audição das fitas de áudio serviu para correção e elucidação de dúvidas.

Deixando um pouco de lado as gravações, que constituíram genuinamente a base de dados do estudo, passemos a outro aspecto.

Após a gravação das seqüências de aulas, com o intuito de obter alguns dados adicionais sobre a representação que alunos e professores tinham de aspectos da língua implicados na escola e na sala de aula, eram realizadas duas entrevistas, semi-estruturadas, também gravadas em áudio: uma entrevista com a professora e outra com um grupo de alunos, em número de 3 a 5. O que nos motivou a entrevistar os alunos em grupo foi a dimensão de que eles se descontraíam mais, sentindo-se mais fortalecidos em grupo, do que sozinhos frente a uma "professora", apesar de todas as nossas salvaguardas sobre o nosso não-comprometimento com a instituição escolar específica. Não houve qualquer critério especial para a escolha dos alunos, além da disponibilidade ou da presença no momento em que íamos novamente à escola para fazer as entrevistas. No caso de **uma** turma apenas, justamente uma da qual tínhamos melhor conhecimento, repetimos a entrevista com outro grupo de alunos, porque sentimos - de maneira muito forte - uma inibição e uma busca de "representação da papéis esperados" muito marcada.

Embora nos consideremos com bastante experiência em conduzir entrevistas informais, até mesmo com alunos de "vila" de 1º grau, não caímos nas ilusões de que tenhamos:

1º : obtido a verdade, e não um "discurso",

2º: conseguido nos "igualar" a eles, isto é, tenhamos nos tornado um interlocutor "confiável", como um parceiro, um colega, e isso tanto para as professoras quanto para os alunos. Dentro da tese, o discurso dos entrevistados, portanto, não será objeto de uma análise específica como serão as práticas discursivas de professoras e alunos em sala de aula; recorreremos a ele, quando julgarmos relevante sua citação, para algum cotejo ou outro tipo de função textual. De qualquer forma, esclarecemos abaixo quais os principais tópicos incluídos nos roteiros para as entrevistas.

Na entrevistas com as professoras, serviam de roteiro básico os seguintes tópicos:

- tipo de formação profissional, anos e tipo de experiência docente;
- representação da maneira como "aprendeu a dar aula da maneira que hoje dá";
- representação das principais dificuldades que atribui a seus alunos em relação à escola;
- representação do tipo de relação dos seus alunos com a palavra escrita (ler e escrever);
- relevância do conteúdo trabalhado nas aulas gravadas, para os seus alunos, e percepção da relação do mesmo com experiências prévias que, porventura, eles pudessem ter;
- forma de trabalho geralmente adotada para a introdução de termos novos para os alunos em conteúdos da sua disciplina;

- representação de eventuais modificações feitas em sua própria linguagem ao falar em sala de aula.

Já no que diz respeito aos grupos de alunos entrevistados, as questões eram formuladas de forma que se obtivessem respostas aos seguintes tópicos:

- opinião sobre o conteúdo desenvolvido nas aulas gravadas, seu interesse, dificuldade, conhecimentos prévios sobre o assunto;
- representação de diferenças entre a forma escrita de abordagem de um conteúdo (polígrafo, livro didático...) e a abordagem oral feita pela professora em aula;
- formas de estudar para testes e formas de fazer "pesquisas" escolares solicitadas por professores, em geral;
- atitudes tomadas frente a palavras desconhecidas encontradas em fontes de "pesquisa" escolar;
- representação de eventuais condicionantes para manifestações em voz alta em aula;
- relação com a leitura (fora da aula) e eventuais hábitos de escrita espontânea.

A simples leitura dos tópicos acima constantes dos roteiros dos alunos sugere o quanto as imagens da interlocutora (professora), da situação (entrevista para uma pesquisa) e de si próprios (na situação de alunos que devem se apresentar como "modelos" de alunos ou, ao menos, expressar o seu conhecimento deste "modelo") podem ter determinado tais e tais respostas, cuja coerência discursiva às vezes não resistia a uma segunda questão sobre o mesmo assunto. De qualquer forma, porém, o viés da sobredeterminação acima delineada apareceu em vozes que "têm opiniões sobre a escola", mas raramente ou nunca encontram espaço para manifestá-las. O fato de se realizarem entrevistas em grupo não raro provocou a discussão, entre os próprios alunos entrevistados, de temas dos quais só eles tinham conhecimento: a atitude de um colega, de um professor, um fato ocorrido na escola, num discurso em que eles "expulsavam" o interlocutor alienígena, com seu questionamento "trazido", e se constituíam interlocutores que escolhiam temas e manifestavam pontos de vista...

Por outro lado, na medida em que adotamos uma perspectiva discursiva como norte deste trabalho, e entendemos que formações discursivas de certa forma presidem ou enformam o discurso de sala de aula, numa constrição altamente institucional, evidentemente não faz sentido qualquer individuação do tipo: professor X com experiência Y tem um discurso Z em sala de aula.

Por esse motivo, não buscamos (e essa forma verbal é simultaneamente pretérita e presente) "estilos de ensinar", nem procuramos explicá-los pela "biografia" do

professor, pinçada de uma entrevista: procuramos - isso sim - rastrear as formações discursivas que se concretizam no discurso de sala de aula, como elas interagem, e encontrar gamas de variação que se devem a variados aspectos, entre os quais certamente está uma certa disposição específica do professor, o qual, efetivamente, tem um discurso de sala de aula “escolhido” dentre as possibilidades das condições de produção deste discurso.

Para as análises feitas, nos servimos principalmente das pistas analíticas identificadas em outros trabalhos de Análise do Discurso, em especial aqueles apresentados na seção 1.2. Valemo-nos da liberdade que vimos referida, com relação aos corpus e aos focos de análise, em Maingueneau (1993, p. 18-9):

Frente a um corpus, o pesquisador a *priori* não tem nenhuma razão determinante para estudar um fenômeno em detrimento de outro, da mesma forma que nada o obriga a recorrer a um determinado procedimento ao invés de a qualquer outro. Se, para atingir seu propósito, ele se interessa, por exemplo, pelos adjetivos avaliativos, por metáforas ou por algumas estruturas sintáticas, isto ocorre unicamente em virtude de hipóteses, as quais repousam a um só tempo:

- sobre um certo conhecimento de seu corpus;
- sobre um conhecimento das possibilidades oferecidas ao analista pelo estudo de semelhantes fatos de linguagem.

Foi exatamente a partir dessas duas dimensões - o conhecimento do corpus (primeiramente, assistimos simplesmente aos vídeos de várias aulas para “sentirmos” um pouco as possibilidades analíticas) e o conhecimento das possibilidades de análise (principalmente advindas dos estudos feitos, em cotejo com as práticas discursivas encontradas) - que realizamos nosso trabalho.

Trabalhamos simultaneamente com a globalidade das aulas - visão necessária para o estabelecimento de tendências na representação do locutor, alocutário e discurso, por exemplo - e com recortes determinados, conscientes do alerta de Geraldi (1993, p. 226) de que os recortes são objetos teóricos e não encerram em si nem a língua, nem o discurso. Procuramos situar os recortes nas cenas enunciativas das quais eles foram retirados, no intuito de que pudéssemos o tanto quanto possível captar seus sentidos e reconstruir seu funcionamento discursivo. Trabalhamos com marcas diferenciadas que as próprias práticas discursivas nos sugeriam, observando, como diz Lagazzi (1988, p. 61) que

As mais variadas espécies de material lingüístico concorrem para a criação dos efeitos de sentido. Dessa forma, as marcas podem se constituir por construções sintáticas, elementos lexicais, morfológicos, fonológicos, não se restringindo a uma única espécie de material.

Como nos interessamos especificamente pelas questões da polifonia, detivemo-nos na busca das marcas da heterogeneidade mostrada e da identificação da heterogeneidade constitutiva. Para chegarmos aos nossos objetivos, simultaneamente, incursionamos pela metadiscursividade, pelas pessoas do discurso e por outros fenômenos discursivos cuja reiteração ou evidência tenham nos parecido reveladores do imaginário que o discurso institui e confirma. Ao refazermos muitos caminhos trilhados, temos a esperança de termos aprendido um pouco a abrir o nosso...

Um alerta final, de caráter terminológico - a exemplo dos fenômenos autonímicos - nos cabe fazer neste momento. Assumiremos no decorrer de nosso estudo a expressão **discurso pedagógico** como equivalente a **discurso de sala de aula**, ou, mais especificamente, como o **discurso que transita pela corrente discursiva principal** da sala de aula. Nesse sentido não restringiremos o âmbito do discurso pedagógico à voz empírica do professor, mas o ampliamos às duas vozes dominantes (são, todos, conceitos que a seção seguinte esclarecerá) e às outras que veremos emergir nas salas de aula. Por um lado, esta decisão terminológica pode facilitar um pouco a própria construção do discurso da tese; por outro, corresponde a uma concepção cada vez mais vigente nos estudos de educação, ou seja, não é apenas o discurso institucionalmente definido como pedagógico que ensina, mas todo o concerto que, na sala de aula, cotidiana e continuamente se estabelece.

2.2. As vozes da sala de aula

2.2.1. Primeiro esboço: *a heterogeneidade constitutiva - as duas vozes dominantes, suportes de locução e a corrente discursiva principal da sala de aula.*

Uma primeira observação das práticas discursivas com circulação dominante nas salas de aula leva-nos a uma identificação intuitiva de dois “campos semânticos” concorrentes no discurso “oficial” da sala de aula. Isto é: independentemente de locutores, enunciadores, suportes de enunciação, modalidades (fala/escrita), há dois temas ou eixos centrais neste discurso, que são:

- o conhecimento, o “conteúdo” a ser transmitido, ou apresentado pelo professor (ou textos, ou outras formas didáticas). Estamos falando aqui dos “conteúdos” de Ciências, de História, de Geografia, de Língua Portuguesa (especificamente os da gramática escolar), de Matemática... Quando as práticas discursivas de sala de aula tematizam tais conhecimentos, aproximam-se - em alguma medida - a outras formas de “discurso científico”. Fala-se, por isso, na “transposição didática”, pretendendo estabelecer - imaginamos, pela utilização de derivado do verbo “transpor”, um significado de “pôr em outro lugar (ou forma) o mesmo”.

- a organização da ação dos alunos no âmbito da sala de aula e, por vezes, da instituição escolar. A pluralidade de subtemas desta temática é conhecida por todos: postura, ações, provas, temas, toda a forma de participação dos alunos na sala de aula, na vida escolar, etc. Essa temática, mesmo aparentada à circulante em outros espaços disciplinadores (prisões, ordens religiosas, exércitos, etc), tem suas peculiaridades atinentes à instituição escolar. Esse outro “eixo temático” do discurso de sala de aula não está necessariamente ligado ao eixo do “conhecimento”, ou melhor, está a ele ligado por uma relação particular e essencial que adiante explicitaremos.

Pois bem. Em nossa análise, defrontamo-nos com a dificuldade em caracterizar esses dois “eixos”, os quais, além das diferenças básicas de temática

possivelmente também apresentem diversidades perceptíveis de marcas lingüísticas (é possível supor, por exemplo, que a identificação de enunciadores ocorra de forma lingüística diferenciada em um e outro eixo).

Tratar-se-ia, claramente, de duas vozes, de tal forma que - por exemplo - ao falar, o professor ora “daria existência” a um enunciador, ora a outro?

Recorrendo a Maingueneau (1993, p. 117), podemos acompanhar sua argumentação - dentro do tema da interdiscursividade - sobre os conceitos de **universo discursivo**, **campo discursivo** e **espaço discursivo**. A partir de uma conceituação de “campo discursivo” como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo”, conjunto este cuja identificação não afloraria de “partição espontânea do universo discursivo” (o que entendemos ser o caso da heterogeneidade mostrada, polifonia evidente), mas sim da objetivação de “hipóteses explícitas”, o autor apresenta a caracterização do que entende por “espaço discursivo” (p. 117)

O “espaço discursivo”, enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, ligando pelo menos duas formações discursivas que, supõe-se, mantêm relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados. Este é, pois, definido a partir de uma decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa. Não é por simples comodidade que determinados subconjuntos são recortados (...) mas também e sobretudo porque uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo: **certas oposições são fundamentais, outras não desempenham diretamente um papel essencial na constituição e preservação da formação discursiva considerada.**

Refletir sobre este trecho nos apontou uma possibilidade de solução ao impasse em que tínhamos ficado. Se não, vejamos.

Procurando um entendimento acerca das práticas discursivas de sala de aula, poderíamos compreendê-las como formando um “espaço discursivo”- subconjunto de um campo discursivo maior (que poderia ser definido, por sua vez, como o conjunto dos discursos atinentes tanto à teoria quanto à prática da pedagogia, por exemplo, ou de outra forma que um analista de discurso pretendesse). Tal espaço discursivo seria o “lugar” de convivência de duas formações discursivas privilegiadas - a FD do conhecimento escolar e a FD do comportamento escolar, concretização teórico-empírica dos dois eixos principais em torno dos quais, conforme citamos, alinha-se a maior parte do discurso de sala de aula. Por outro lado, se nos detemos na alusão que o autor francês faz a “relações privilegiadas, cruciais para a compreensão dos discursos considerados”, verificamos que também nesta

dimensão as duas FDs agora identificadas se amoldam à descrição da mesma, na medida em que o relacionamento da “voz do conhecimento escolar” e da “voz normativa, do comportamento escolar” é um relacionamento “privilegiado” e até, diríamos, fundamental para a constituição do discurso de sala de aula. É possível especular, por exemplo, que a segunda voz seja a que torna possível a emergência da primeira.

Dado o exposto, e usufruindo de uma prerrogativa que o autor concede - com sua autoridade de analista de discurso reconhecido, quando refere uma possível "decisão do analista, em função de seus objetivos de pesquisa", **postulamos a existência de duas formações discursivas predominantes no discurso de sala de aula: a FD do conhecimento escolar e a FD normativa, do comportamento escolar.**

Várias observações se fazem necessárias, neste momento. Em primeiro lugar, é imperioso sublinhar que estamos não no campo da heterogeneidade mostrada - lingüística e textualmente desnudada - mas na área da **heterogeneidade constitutiva**, sobre a qual Brandão recorda (1994, p. 66)

Assim, há uma heterogeneidade que é constitutiva do próprio discurso e que é produzida pela dispersão do sujeito. Essa heterogeneidade, entretanto, é trabalhada pelo locutor de tal forma que, impulsionado por uma “vocalização totalizante” faz com que o texto adquira, na forma de um concerto polifônico, uma unidade, uma coerência, quer harmonizando as diferentes vozes, quer “apagando” as vozes discordantes.

Em outras palavras: não se pode esperar que, em **uma mesma enunciação** do professor, haja uma voz (manifestação de uma FD) *citando* a outra voz, representante da outra FD - marca inequívoca de heterogeneidade mostrada, p.ex. Veremos no decorrer das análises - certamente ajudados pela reflexão que os leitores da tese, como professores/alunos de hoje/ontem, farão simultaneamente sobre suas experiências - **como** essas duas formações convivem, aparentemente mascaradas pela enunciação unicizada (que, também, por sua vez, não é o único tipo de enunciação das duas FD). E é importante frisar a virtualidade de sentidos para a qual a convivência de formações discursivas no discurso pode apontar, potencialidade essa que Orlandi & Guimarães sublinham (1988b, p. 57)

É preciso, no entanto, ressaltar que a relação entre as diferentes formações discursivas no texto pode ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de sustentação mútua, de exclusão, de neutralidade aparente, de gradação, etc.

Em segundo lugar, a predominância - e, por enquanto, referimo-nos a ela como um privilégio de tempo ocupado no total da aula - dessas duas vozes não significa, em

absoluto, a exclusividade de ambas no discurso de sala de aula . Outras vozes emergentes neste cotidiano escolar também podem ser (e, no nosso caso, serão) identificadas.

Em terceiro lugar, por uma questão de operacionalização e, inclusive para facilitar a leitura do texto, referir-nos-emos de agora em diante à manifestação dessas duas formações discursivas como **voz do conhecimento e voz normativa**.

Seguindo esta linha de raciocínio, acreditamos ser importante, neste momento, a identificação preliminar das “fontes” ou “suportes de locução” das vozes da sala de aula. Usamos esses dois termos para nos referirmos às diferentes possibilidades empíricas de “origem” de enunciação em sala de aula, evitando a terminologia de “locutor” e “enunciador”, que se referem a outros construtos teóricos, dentro do quadro da Análise do Discurso. Considerando que, na sala de aula, coexistem enunciados escritos e orais produzidos (“produzidos” no sentido mais óbvio, sem nenhuma intenção de atribuição de autoria) tanto pelo professor como pelos alunos ou ainda por outrem, decidimos **procurar examinar o funcionamento de todo este concerto** (uníssono ou polifônico), ao invés de nos determos em uma análise de uma fatia deste bolo (discurso do livro didático, p.ex., como tem sido muito comum). É nesse sentido que efetuaremos em seguida uma identificação preliminar desses “suportes de locução”, cuja utilização e cruzamento com as diferentes vozes serão analisados mais especificamente nos estudos das seqüências de aulas, para desembocar, finalmente, em generalizações nas conclusões da tese.

Enfim, que principais “suportes de locução” encontramos em sala de aula?

a. A fala do professor, possivelmente o suporte mais usado na maioria das aulas que ocorrem no âmbito do nosso ensino. Embora não seja nossa intenção, no momento, analisarmos os cruzamentos dos “suportes de locução” com as vozes predominantes já apontadas, é evidente para todos os que passaram pela experiência escolar, que o professor, falando, é um porta-voz do conhecimento e da normatização do comportamento.

b. A fala do aluno. Embora, na maioria das aulas, a fala do aluno seja um suporte inegavelmente inferior à fala da professora em importância, poderemos identificar a polifonia que nela (voz do aluno) se manifesta, incluindo nesta - por paradoxal que possa ser - as vozes acima citadas - de conhecimento (“escolarmente correto” e de comportamento escolar)

c. O texto escrito, entendido aí como compreendendo tanto textos de livros didáticos , quanto outros livros de consulta, polígrafos, exercícios, provas, avisos institucionais, etc. Procuraremos discutir os papéis que este suporte exerce no conjunto das fontes de enunciação e das vozes (de enunciadores e de pontos de vista) de sala de aula,

relativizando um pouco o tom condenatório prévio de que se têm revestido algumas discussões sobre o tema.

d. O quadro negro, velho "recurso didático", para usar terminologia cara ao tecnicismo, receptáculo e suporte duradouro de vozes (ou de uma só voz?), espécie de dublê freqüente da fala do professor e, só espuriamente, das vozes que habitam as falas dos alunos.

e. A escrita dos alunos. Se entendida dentro do quadro "escolar" restrito, é um suporte que aponta quase só para a emulação das vozes dominantes de conhecimento e normativa. Se se abrissem, porém, as comportas para a análise da escrita "livre" dos alunos em seus objetos pessoais de escrita escolar - seus cadernos, seguramente a pluralidade de expressões talvez nos espantasse... No espaço desta pesquisa, porém, devido aos dados a que tivemos acesso, só analisaremos alguns exemplos da escrita escolarizada dos alunos.

Além desses cinco principais suportes, outros também se fazem presentes em sala de aula, mas sua aparição episódica nas aulas que gravamos nos leva a deixar sua análise para as seqüências em que isso ocorrer.

Ao nos referirmos, acima, a estes "suportes de locução", deixamos subentendido o fato de que estamos considerando sua *presença* no que se poderia chamar de "corrente principal de discurso" da aula. Como poderíamos defini-la ou caracterizá-la?

Essa "corrente principal de discurso" na aula, efetivamente, constituiria o que, no imaginário da escola, se considera como a "própria aula". "Você não presta atenção na **aula!**" é uma expressão que, em nossas práticas discursivas de alunos/professores/pais/mães, remete ao fato de um aluno não se ligar ao que a professora diz, à atividade "oficial" em que todos estão (ou deveriam estar) engajados... permanecendo, ora alheado em seus próprios pensamentos, sentimentos, atividades individuais (lixar unhas, ler revistinhas, brincar...), ora engajado em atividade grupal que não a "oficial" (conversando "outras coisas", jogando com o companheiro, etc.).

Podemos caracterizar essa "corrente principal de discurso", quando ela transita pela oralidade, principalmente, pelo tom de voz - alto (ou pretensamente alto, quando se trata de algumas intervenções de alunos), mas também pelo fato de, no caso da fala da professora, ela se dirigir a todos os alunos em geral ou a um em particular, mas objetivando tornar pública a interlocução específica, e, no caso da fala do aluno, ele se dirigir à professora (na maioria das vezes) ou, eventualmente, a algum colega, quando em situação de "apresentação de trabalho de grupo". A existência dessa "corrente principal" não inibe a ocorrência de inumeráveis outras "correntes" de discurso, mais ou menos escondidas, às vezes envolvendo colegas próximos (e aí, a voz é baixa), às vezes envolvendo professora

e um aluno próximo (nota-se que a tentativa de trazer para uma conversa a dois é sempre uma iniciativa mais do aluno, que questiona a professora sobre casos particulares e em voz baixa, do que da professora), às vezes, envolvendo colegas mais distantes e, em consequência, implicando tom de voz mais alto: a professora ou reprime ou, simplesmente, ignora tais discursos. A maioria da nossa análise, por motivos ligados à sistemática de gravação/observação, focalizará a "corrente principal de discurso", até porque as outras correntes têm um caráter mais privado, dificultando o seu acesso a um observador que só capta alguns elementos na função imprecisa de "espia".

Antes de encerrarmos esta seção, em que traçamos um primeiro esboço de características discursivas da sala de aula, gostaríamos de mencionar, brevemente, algumas observações sobre a interseção da dualidade fala/escrita com o conceito de discurso. Na seção 1.2.2., abordamos já a escassez de trabalhos em AD que tratassem de discursos orais e apresentamos algumas posições teóricas que alertavam para as diferenças de ênfase e, mesmo, de concepção, de enfoques diversos como a Análise da Conversação - que vem se dedicando com especial esforço, no Brasil, aos estudos das interação face-a-face - e a Análise de Discurso na qual nos inspiramos. Avisadas do perigo, não julgamos, porém, adequado descartar simplesmente todos os achados e teorizações que os lingüistas que vêm se dedicando ao estudo dessa dicotomia vêm elaborando. Uma noção desenvolvida na AC, como a de Marcadores Conversacionais, embora deva ser revista num quadro mais geral de Análise do Discurso não cremos que possa ser ignorada, sob pena de, de alguma forma, voltarmos a uma visão singela de linguagem como língua escrita, o que, convenhamos, para usarmos uma expressão com aspeamento, é "muito atraso..."

Neste sentido, usaremos por vezes categorias ou pressupostos lingüísticos que não são estritamente da AD, até porque não acreditamos nessa "monofonização teórica imperativa..."

2.2.2. Passo a passo: as diferentes seqüências

2.2.2.1. Seqüência 1

A. Caracterização preliminar

Esta seqüência foi gravada em escola estadual situada em vila periférica de Porto Alegre, escola da qual foi analisada outra seqüência. É uma escola que acolhe, principalmente, filhos de famílias de classes trabalhadoras e onde se verifica, em pequena escala, a reprodução da pirâmide educacional brasileira: a cada série escolar mais avançada, o número de turmas vai se reduzindo, a ponto de, normalmente, haver apenas 1 ou 2 turmas de 8ª série, em que subsistem os alunos cuja força de trabalho ainda não foi exigida pela família ou que conseguem conciliar, de alguma forma, trabalho e estudo. As aulas gravadas nesta seqüência foram desenvolvidas numa turma de 8ª série, no turno da manhã, na disciplina de Ciências, e tiveram como conteúdo didático central **ligações químicas**. A professora que as ministrou tinha oito anos de experiência de magistério e uma formação específica na área de Química.

A seqüência, constituída por 3 encontros, consistiu de aulas teóricas sobre o tema e foi iniciada pela correção de uma prova feita em aula anterior. Posteriormente, e durante as aulas seguintes, a professora, com o apoio em polígrafo, anteriormente comprado pelos alunos, vai desenvolvendo o novo conteúdo, aplicando e corrigindo exercícios.

Uma descrição global das aulas da seqüência nos mostra que trata-se de apresentação de uma "didática" acentuadamente oralizada: isto é, a professora dispense quase todo o tempo a "ensinar" oralmente o conteúdo, interrogando sem cessar os alunos, valendo-se do quadro negro e de um polígrafo, e abrindo, eventualmente, espaço para a feitura e correção de exercícios. As questões que vários autores - referidos na revisão bibliográfica anterior - vêm se fazendo, sobre a permanência temporal e espacial do formato "pergunta-resposta" como forma de "dar aula", se adequariam com justeza às observações desta seqüência, em que este formato é empregado - com admirável destreza - pela professora.

Nas três aulas observadas, três materiais escritos circularam na aula: 1. a prova, entregue e corrigida na 1ª aula, 2. o polígrafo (no Anexo 3, em anexo, a parte trabalhada nas aulas gravadas), cujo estudo foi iniciado na 2ª aula e prosseguiu na 3ª, e 3. a Tabela Periódica de Elementos, da qual todos (ou quase todos) os alunos possuíam um exemplar.

A análise que segue - a exemplo do que será feito para todas as outras seqüências gravadas - baseia-se ora em dados do conjunto de aulas, ora em recortes determinados.

B. Análise

Iniciemos nossa análise pela verificação de como as duas vezes que apontamos como vitais no discurso de sala de aula ocorrem na seqüência.

Em relação à voz do conhecimento - absolutamente dominante em toda esta seqüência de aulas, observa-se uma espécie de **regência da professora** sobre quatro "fontes" possíveis de "locução":

- **a sua própria fala**. No caso da fala da professora, temos uma coincidência entre o locutor e o sujeito falante, ambos situados na figura da professora. A fala dela, sublinhada ou mesmo substituída por gestos, deslocamentos corporais, expressões faciais, constitui um instrumento de distribuição de "turno", "intervenção", dentro da "voz do conhecimento" e, nessa distribuição, ela, como locutora, ocupa um lugar proeminente. Ou

seja: a professora fala "de dentro do conhecimento" e, concomitantemente, **rege** as participações dos outros suportes/locutores nesta "voz".

Um exemplo de enunciado em que ela enuncia "puramente" a voz do conhecimento seria: "O símbolo do sódio vem lá do / latim e significa *napium*, né? E conserva as duas primeiras letras lá do original do latim". Entretanto, na maior parte do tempo, essa enunciação empírica não é exclusiva e a professora procura integrar os outros locutores na voz do conhecimento.

- **a fala dos alunos.** Estritamente condicionados pelas perguntas ou afirmações incompletas da professora - caracterizadas estas por entoação ascendente e suspensão da frase (1) (onde reconhecemos uma "professoralidade" incorporada) - os alunos são instados/constrangidos a "entrar" na voz do conhecimento. Quando as estratégias discursivas da professora são eficazes - no sentido de obter, dos alunos, a adesão imediata e correspondente às suas expectativas - os alunos chegam a entrar na voz do conhecimento em coro - não metafórico, mas real. Assim, ao corrigir uma formulação química, acontece o seguinte exemplo:

P - E a última era em relação ao #

Als - Sódio.

P - Sódio. Zê. (5') Fica / um esse dois

Als (em coro) - dois esse dois, dois pê seis, três esse um.

É óbvio que isso só é possível quando as possibilidades de respostas estão estritamente reduzidas graças a uma pré-determinação anterior fechada. Pode-se, até, supor que, historicamente, a recitação em coro satisfazia uma das ilusões pedagógicas pela qual, simultaneamente, o professor teria certeza de **que**

A. os alunos tinham aprendido, porque sabiam "dizer" (na boca = *no cérebro*)

B. **todos** os alunos tinham aprendido, porque todos repetiam. Daí o afã da pedagogia antiga em verificar se **todos** falavam.

Observe-se que, em outras passagens da aula, quando a professora lia o polígrafo, imprimindo um ritmo lento e com especial ênfase em algumas palavras, alguns alunos também se "introduziam" nesta tríplice locução (texto, professora, alunos) simultânea, embora, com alguma frequência, se impacientando com a lentidão da leitura, atropelassem a enunciação das palavras e finalizassem antes da professora.

Mais comumente, porém, os alunos "entram" na voz do conhecimento, **individualmente** (o "bom aluno", o "aluno da frente" da aula) ou **em pequenos grupos**. Às vezes, longas seqüências são assim produzidas:

- P - Símbolo eletrônico #
 A11 - Cê ele.
 P - Cê ele. É Cê maiúsculo e ele #
 A12 - minúsculo.
 P - Minúsculo. Com bolinha ou sem bolinha?
 A11 - Com bolinha.
 P - Quantas bolinhas?
 A12 - Sete.
 P - Por que são sete bolinhas?
 A11 - Sete elétrons.
 P - Porque apresenta, né, sete elétrons no(último nível), né, Patrícia?
 (Aula 1)

A passagem acima é apenas um exemplo dos incontáveis que poderiam ser pinçados das aulas deste conjunto para representar uma seqüência bastante longa em que a professora tem absoluto sucesso ao provocar a inserção imediata das respostas na corrente do conhecimento "correto". Isso só se torna possível, é claro, pelo tipo das "respostas" que ela busca, condicionadas pela configuração específica daquele conhecimento. Por outro lado, retificações de rumo e paráfrases são extremamente freqüentes - como aliás, já foi constatado em análises com outros enfoques, mas abordá-las-emos mais adiante. Essas retificações e correções de rumo são necessárias, também, porque, por vezes, os alunos consituem-se em outros enunciadores, manifestando outras vozes - dentro do conteúdo escolar "ligações químicas", mas divergentes em conteúdo (isto é, "erradas"), e, evidentemente, o discurso pedagógico do conhecimento tem como último objetivo a "monofonização" ou a "co-enunciação escrita", ao menos em relação às chamadas "disciplinas de conteúdo" (2)

- **a escrita no quadro negro.** Nele, a professora ora copia enunciados de questões a serem corrigidas, ora escreve símbolos ou termos químicos, seguidos de definições ou outras observações que ela quer destacar. Freqüentemente, enquanto ela escreve, vai "oralizando" a escrita - de forma escandida, mas, em nossa análise, poderia se dizer que ela não faz, neste momento, o quadro negro "falar": ainda é ela, professora, que fala e enuncia - por escrito. Mas, uma vez algo registrado no quadro, ela solicita a manifestação desta "fala", ora pelo emprego dos dêiticos: "Ó, aqui ó", acompanhados de gestos, como apontar, freqüentemente seguido pela releitura da fórmula do quadro, ora, ainda, pela simples colocação da mão sobre um registro do quadro em relação ao qual ela quer chamar a atenção. A mão - no gesto dêitico de apontar - "atualiza" a locução do quadro negro. É interessante como a mão da professora solicita a locução conjunta ou a simples locução apoiada no dado escrito na lousa. De certa forma, o quadro negro se torna uma fonte permanente de citação - substancializa, reifica e dignifica certas passagens. A professora que fala cita a professora que escreveu, e escreveu coisas certas, já que, parece, no quadro negro não se escrevem coisas erradas. E é por isso que, no esforço contínuo de provocar uma corrente de discurso de conhecimento - correto e controlado, a professora

por vezes faz uma pergunta oral e aponta no quadro negro o registro escrito que constitui ou dá pistas para a resposta correta, indicando claramente, para os alunos, o que dizer.

Observe-se, ainda, que a prática corriqueira de falar em voz alta ao mesmo tempo que escreve gera necessariamente - pela diferença de velocidade dos dois processos enunciativos *falar/escrever* - uma "deformação" do ritmo comum da fala, que adquire outras pausas e alongamentos exagerados de vogais. Tal fato, porém, está de tal forma inscrito na voz do conhecimento escolar, que qualquer estudante universitário (portanto, um profundo conhecedor das práticas discursivas escolares) incumbido de fazer transcrições de aulas a partir de fitas gravadas em áudio, identifica tal fala como provavelmente ligada a uma escrita no quadro negro.

Registrem-se, ainda, os prolongados períodos de tempo em que a professora fala com a mão sobre o quadro negro, numa espécie de invocação, de ilustração, ou procura de bi-vocalização (relembremos o imaginário pedagógico da eficiência da multicanalização para "fixação" de conteúdos). É interessante observar, também, como a escrita no quadro negro é utilizada, inclusive, para o exercício da metadiscursividade. Vejamos alguma coisa sobre este fato, ao qual voltaremos ao analisar a metalinguagem/metadiscursividade.

Voltar ao que está escrito na lousa, por exemplo, pode ser enquadrado dentro da categoria que Borillo (1985, p. 56) caracteriza como enunciado metadiscursivo que se volta para a economia do discurso, algo assim como a expressão verbal "voltemos a este exemplo", "paremos sobre esta citação". Efetivamente, a função *co-enunciativa* do quadro negro em alguns tipos de aulas, em especial naquelas que lancem mão de fórmulas e outros tipos de representação formal (?), parece ter sido ignorada em muitos estudos sobre sala de aula. Ou se pensa que, por estarmos na era da Informática, não se usam mais quadros negros nas salas de aula deste Brasil?

- **a escrita do texto (prova, polígrafo, Tabela Periódica).** Geralmente atualizados (no sentido de realização de uma potencialidade) pela leitura da professora, os textos (polígrafo e Tabela) estão, na aula, dentro da voz do conhecimento. No caso do polígrafo, é possível supor que uma das principais funções dele e de seus congêneres, em outras salas de aula, seja a de organizar, previamente, o discurso do conteúdo, eximindo o professor dessa tarefa de pré-organização discursiva ou mesmo da organização no momento, sempre mais difícil em se tratando de linguagem oral.

Uma primeira abordagem do texto escrito - tal como ele foi usado nesta seqüência de aulas e, seguramente, o é em muitas outras, como "guia de seqüência" do desenvolvimento do conteúdo, nos sugeriu a possibilidade de considerá-lo como uma citação - forma de heterogeneidade mostrada - do discurso do professor. Aparentemente, essa análise atenderia a parâmetros que caracterizam a citação nos estudos sobre polifonia: seria o caso de um locutor (o professor, no caso) que traz as palavras (no caso, seriam tomadas *ipsis litteris*) de outro locutor, o qual seria o autor do texto. Hipótese inicialmente atraente, tal análise, no entanto, veio a mostrar-se inadequada. Por quê?

Em primeiro lugar, nesta seqüência (como em muitas outras), o texto é trabalhado e utilizado não como um registro que possua algum significado diferente, em alguma medida, do próprio discurso do professor. Não se trata de uma citação que o professor faria para legitimar o seu discurso do conhecimento (como pode ser o caso em outras situações acadêmicas, é claro). O texto escrito é assumido como a própria voz do conhecimento, não distinguível da do professor, trazida apenas num outro suporte - a escrita - que lhe possibilitará a utilização com outras funções (inscritas na própria história da escrita: auxílio à memória, recurso organizativo, etc). Não por acaso geralmente tais textos instrucionais no ensino de 1o. Grau não trazem registrado o nome do autor. Nem na ficção do jogo discursivo, ele é necessário. Faz parte do imaginário sobre o discurso pedagógico, ao menos do 1º grau, no Brasil, que o texto escrito "esteja" na voz do conhecimento, a qual, como já vimos, também é uma das vozes que caracteriza a função professoral.

Além disso, poderia se objetar ainda à análise do texto como uma espécie de "grande citação" em sala de aula, o fato de ele ser "enunciado", isto é, ele poder ser "relatado" simultaneamente pelo professor e alunos, como é o caso que acontece nesta seqüência. Evidentemente, não se trata - em definitivo - de um locutor trazendo as palavras de outro locutor para um alocutário, já que o alocutário tem acesso às mesmas no momento em que elas seriam "citadas" pelo locutor/professor, embora com diferenças não pequenas de lugar de abordagem: como "aprendiz" de algo antes insabido.

Outro não menos importante "suporte de enunciação" na seqüência analisada é constituído pela Tabela Periódica dos Elementos. Espécie de Tábua da Lei mosaica, infalível, a Tabela é freqüentemente apontada pela professora como o recurso do qual os alunos devem se valer para buscar as informações que lhes permitirão entrar na voz do conhecimento.

P - Pessoal, olha aqui, oh! Cê A. Número atômico do CÊ A.

A11 - Vinte.

P - Vinte, não é?

A12 - Por que vinte, professora?

A13 - Porque é vinte.

P - Porque na tabela periódica consta como vinte, né?

(Aula 2)

Não só em diversas passagens a professora faz referência à importância da consulta à tabela, como também num jogo discursivo - o jogo do "fazer dizer" -, leva os alunos a enunciar tal importância:

P - Na próxima prova / e a partir de agora, vocês não precisam fazer a distribuição, porque vocês aprenderam então a localizar os elementos no # / aonde?

A11 - Na tabe[la]

A12 - [Na] tabela

P - Na tabela periódica, isto é, vocês conseguem identificar o que na tabela? (3')

A13 - Família

P - Família e # /

A13 - Per[íodos]

P - [Perío]dos, né?

(Aula 1)

Além de exemplificar a nossa firmiação anterior, a passagem acima é modelar como ilustração da busca de monofonização - alunos e professora, no caso - do discurso pedagógico, em direção à voz do conhecimento. Como recurso não inédito para comprovar esta absoluta complementariedade das vozes físicas em direção a uma única voz discursiva, poderíamos - ignorando os marcadores discursivos, as partículas interrogativas e as repetições advindas do diálogo induzido - fundir em um único texto a seqüência acima, sem que restasse qualquer marca de heterogeneidade empírica:

Na próxima prova e a partir de agora, vocês não precisam mais fazer a distribuição, porque aprenderam a localizar os elementos na tabela, onde conseguem identificar família e períodos.

Até agora vínhamos trabalhando na caracterização dos suportes de enunciação da voz do conhecimento e do funcionamento das relações entre os mesmos. Uma leitura mais detida da seqüência acima, porém, poderia levar a uma dúvida legítima: na medida em que há uma alusão a "prova" e "aprendizado", não estaríamos lidando com enunciados em que se manifesta a voz normativa?

Ora: embora, na seção anterior, tenhamos apresentado a caracterização dessas duas principais vozes de sala de aula em separado, não nos detivemos na hipótese da coexistência dessas duas vozes em enunciados singulares, o que a análise de todas as seqüências ou, mesmo na ignorância delas, a reflexão sobre nossa experiência de alunos/professores - se mostra como característica discursiva freqüente na sala de aula. O que é uma correção de exercícios ou uma correção de prova senão um exemplo acabado do entrelaçamento dessas duas vozes, centrando-se uma na definição do *certo, do errado, dos critérios puramente escolares de atribuição de valores a respostas, na enunciação de resultados avaliativos escolares*, etc, ligados, de certa forma, a circunstâncias específicas - uma determinada turma de alunos numa determinada escola com determinado professor em um determinado período de tempo - e outra, na enunciação de um conhecimento de certa forma mais genérico? Se as duas vozes (voz do conhecimento e voz normativa) manifestam-se isoladamente em vários enunciados e, por vezes, em longas seqüências de sala de aula - mormente na locução do professor - isso não impede que, imbricando-se (voz do conhecimento e normativa), elas venham a consituir uma das fortes características do discurso pedagógico.

E já que falamos na voz normativa quando entrelaçada com a voz do conhecimento, podemos analisá-la na sua singularidade e comentar alguns aspectos de sua forma de aparecimento nesta seqüência de aulas.

Muito já se falou sobre a função eminentemente controladora dessa voz e não repisaremos aqui as condições que legitimam essa "autoridade" do professor sobre os comportamentos do aluno, não só estritamente escolares - dentro do âmbito escolar - mas também fora desse âmbito (tema para casa, por exemplo.) Na seqüência específica que analisamos, essa voz - isolada - também se faz presente (e se não fosse assim, não haveria "aula"), embora ocupando menor espaço de tempo do que a voz do conhecimento ou as duas vozes entrelaçadas. Vejamos alguns enunciados que exemplificam a emergência de tal voz, todos eles produzidos pela professora:

- (1) O primeiro exemplo nós tínhamos feito. Eu tinha pedido.
- (2) Quem é que não estava entendendo? Quem que não estava entendendo vai aproveitar aqui agora e alguém que já está enjoado, parece que estava entendendo, mas tem aqueles alunos que não estão entendendo.
- (3) Pessoal, vocês estão muito devagar, oh! Polígrafo, oh, tinha sido avisado há muitos dias, o dia que eu precisaria, e polígrafo tem ali com a Andréia, a preço assim de banana.
- (4) Eu vou começar a dar exemplos pra vocês que vocês vão ter / deverão aprender a jogar com o número de átomos.
- (5) P - Tentem combinar Al com # / Oxigênio. Quem fizer / tem um ponto a mais na média.
Al - O que, psora?
P - Combina este aqui, oh! Na média do segundo bimestre. Quem faz sozinho, levanta a mão e não deixa ninguém ver.
(Aula 8)
- (6) Teve gente que melhorou a nota, teve gente que baixou com esta aí. Foi uma prova de mãe pra filho.
- (7) Nada de agrupar as bolinhas. Não é que esteja errado, mas depois, quando a gente vai ver ligação química, a gente vai ver por quê.
- (8) Estão com o polígrafo na mão, aí?
- (9) Sem problema aí?
- (10) Acompanhem este primeiro exemplo que tem aí.
- (11) Desculpe que ficou embaixo [ao escrever no canto inferior do quadro]
- (12) O que foi visto na correção da outra, né, porque isso aqui é considerado matéria nova, não é? [Questionada por um aluno sobre a prova de recuperação]

Esta coletânea de enunciados, em que sem dúvida muitos de nós reconhecem uma genuína formação discursiva escolar e, possivelmente, sua inscrição na mesma, tem - neste momento - a função principal de trazer à lembrança os temas e jogos discursivos desse tipo de discurso. Ele é, principalmente, um discurso "organizador" e, talvez, até, "classificador" - referindo o passado (exemplos 1 e 6), determinando as atividades do presente (exemplo 8), manifestando intenções e prognósticos para o futuro (exemplo 7). É,

como todos sabemos, um discurso controlador e a variedade de estratégias de que o enunciador se vale para persuadir o aluno a X (determinada ação) ou de Y não é desprezível, ainda que, de antemão, como também já é um truísmo dizer, o lugar social de onde o professor fala lhe garante - inquestionavelmente - essa prerrogativa.

As ordens diretas podem se apresentar como tal (10) ou vir diluídas em aparentes constatações (3) e (6), ou afirmações sobre o futuro (2), ou estruturas com modais - dever ... (4). Até o desafio da aposta pode ser apropriado por esta formação discursiva (5). Mas, para exercer esta função controladora estrita - momento a momento da aula - o enunciador precisa, genuinamente, checar a cada passo se as condições para o próximo passo estão satisfeitas (8) (9). E, por que não, num rasgo de manifestação de boa vontade, desculpar-se por algo (11) ... Na seqüência analisada, a presença de um EU sujeito coexiste com A GENTE, o NÓS, e a indeterminação (como no exemplo 12), dentro da qual se apagam as responsabilidades e a manifestação dos locutores e enunciadores... Mas voltaremos a isso em seguida, após a constatação de que é principalmente dentro da voz normativa que é possível buscar, numa visão discursiva, as formas como o locutor se representa a si (professor) e aos alunos (locutores).

Se parece muito evidente que os professores pretendem que os alunos incorporem a voz do conhecimento - nesse caso específico, sob pressão do imediatismo - não haveria a mesma obviedade na direção de uma incorporação da voz normativa, ao menos no sentido de que os alunos as enunciem em sala de aula. Expliquemo-nos: a professora pretende que o aluno saiba enunciar o conhecimento "escolar" que ela está trazendo, mas, possivelmente, entende que se encarrega sozinha da enunciação das regras de organização de sala de aula (até porque, institucionalmente, essa sua função é legitimada). A longo prazo, porém, - e evidentemente ninguém que esteja inserido em instituições formalizadas passa incólume a práticas discursivas reiteradas - é de se esperar que os alunos incorporem essa voz disciplinadora. Perguntaríamos até se uma expectativa comum das classes médias em relação à escola - a de que a instituição crie em seus filhos padrões de organização e hábitos de estudo, além da simples transmissão de conhecimentos - não é de certa forma preenchida por uma possível incorporação da voz normativa pelos alunos como diretriz de atuação.

À parte essa incorporação mediata, porém, nas suas formas mais simples - como a do estabelecimento do silêncio em sala de aula - os alunos entram com facilidade na formação discursiva da "ordem escolar".

A11 - Cala a boca, a professora vai falar aí, oh!

[conversas generalizadas]

A12 - A professora quer falar!

A13 - Vamos calar a boca, que a professora quer falar, faz favor, hein!

(Aula 2)

Especificamente nesta seqüência gravada, tal locução, pelos alunos, é infreqüente, mas nossa experiência de professores/alunos aponta para casos em que ela pode ser numericamente mais expressiva.

Até este momento, viemos caracterizando a heterogeneidade constitutiva da corrente principal do discurso de sala de aula, majoritariamente ocupada pela locução da professora, dividida entre as vozes do conhecimento e normativa. Ainda no âmbito da polifonia, caberia perguntar: nessa específica seqüência de aulas, que outras vozes ascendem a esse "discurso oficial" ?

Introduzida pela professora - "de mãos dadas" com a voz do conhecimento - entra na corrente principal discursiva uma voz a que daremos o nome (apenas pela necessidade irrevogável de nomear) de **voz da malícia**.

Para apresentar e explicar o conteúdo "novo" - ligações químicas e, em especial, ligações iônicas - a professora estabelece um paralelo, que prosseguirá nas aulas subseqüentes, entre tais ligações e namoro, casamento e união sexual.

Vejamos alguns trechos - ordenados seqüencialmente - conforme seu aparecimento nas aulas, que ilustram o estabelecimento desse paralelo, onde irrompe a voz da malícia.

P - Vejam aqui, oh! Por que agora, assim, oh, por que os elementos se ligam? (3') Por que acontecem casamentos?

Als - (Murmúrios)

P - Casamento, casamento. (5') Hein? (3') Não sabem? (4') Hã? (3') Fala! (para um aluno)

Al1 - Não entendi a pergunta, psora.

P - Eu estou perguntando por que acontecem. (5') Tá todo mundo pensando (inint.) (5') Tão pensando naquilo. (Risadas) Não é só na Química, não...

Al1 - Psora, não é porque lá /

P - Estou perguntando casamento. (3') Por que acontece casamento. (5')

Al2 - (inint)

P - Ah:: Então um casamento, né? Que que acontece num casamento, num relacionamento aí ? É para as pessoas

Al3 - Se u[nirem]

P - [se uni]rem, se completarem. E no caso de elementos químicos é para / adquirirem o chamado

Al4 - oc[teto]

P - [último] nível completo, pra adquirirem, pra se completar, não é isso ? O casamento é pra alguém se completar, não é assim, que dá pra entender ? Então é um casamento, aqui, o que vai acontecer aqui? Oh! Estão se namorando aqui, oh, o sódio e o cloro.

(Aula 1)

Embora não seja este o nosso objetivo, aqui, não nos furtaremos a registrar o contraste entre a rapidez e a eficiência com que a professora conseguia obter respostas às suas perguntas da voz do conhecimento - sobre os conteúdos "químicos" - e a perplexidade dos alunos frente à pergunta inicial "Por que acontecem casamentos?", perplexidade esta constatável pelos lapsos de tempo decorridos entre as sucessivas reformulações e as tímidas tentativas dos alunos. Afinal, dentro das características do discurso pedagógico com seus jogos discursivos típicos, a questão que se coloca para os alunos, em circunstâncias semelhantes a essa é sempre : o que ela (a professora) quer que a gente diga sobre isso?

Mas, voltando à questão da voz da malícia, esta passagem introdutória poderia representar apenas um recurso passageiro de ilustração, mas não o é. O símile entre o "completamento" dos elementos químicos e o "completamento" da união humana atravessará todo o desenvolvimento posterior do conteúdo, com nuances variadas, como abaixo veremos. Na seqüência abaixo, as alusões feitas são, não tanto a aspectos "sociais" de namoro/casamento, mas a aspectos relativos ao ato sexual, a partir da exploração dos sentidos do verbo **dar**:

P - Positivo dá ou recebe? (2') Positivo é quem deu ou recebeu?

Al1 - Quem deu.

P - Então, oh. Quem / dá / vai / na / frente. (Escreve com giz no quadro QUEM DÁ VAI NA FRENTE, deixando espaço maior após a palavra DÁ)

Al2 - Quem dá vai na frente ?

(Risadas gerais, comentários)

P - E / lé / trons. (Escreve no quadro ELÉTRONS, no espaço depois de DÁ). Quem dá # / elétrons, não é?

Als - A::

P - Pode colocar ali. (Refere-se à palavra ELÉTRONS)

(Aula 1)

Não é possível termos dúvida quanto ao jogo que a professora faz entre o sentido do "dar" pertencente ao contexto do discurso da Química e o sentido de "dar" pertinente ao discurso popular referente ao campo sexual. As risadas dos alunos são esperadas por ela (por que não "provocadas" ?). Instaurada a duplicidade de sentidos, ela vai se repetir e se espriar por outras palavras em várias outras passagens, como as abaixo referidas, em que grifamos os termos e passagens empregados dubiamente.

(1) P - Oh! Conceito novo aqui. Quem dá elétrons é chamado de # / cátion (2') (Escreve toda a frase no quadro)Então, as *Cátias* / vão / na frente. (risadas dos alunos)

(Aula 1)

(2) P - Quem dá são as *Cátias*, tá?

Al1 - As Catinhas, tá?
(Aula 1)

(3)
saber o

P - O que vocês precisam saber só? Hein? Precisam só número de # /

Al1 - elétrons.

P - elétrons. (Inint) O número de # / *bolinhas* /
(Alunos riem)

P - que os elementos apresentam e com isso vão / vai ser
AQUILO.
(Aula 1)

(4)

P - Ah, bom... família 1 A. Eu vou colocar aqui, oh, fazer que nem a Patrícia / agora eu não quero *bolinha*, tá? Por que que eu não quero *bolinha*?

Al2 - Psora, por que que a senhora acha que eu não quero bolinha psora?

Als - Ah:: (Risos)
(Aula 1)

(5)

P - Ah, agora comprou *bolinha*... DUAS, oh, duas a duas, tá? *Não amontoem as bolas*.
(Risos dos alunos)
(Aula 1)

(6)

P - Quem é que dá pra quem aqui?

Al1 - Ah, não sei... O homem.

P - Tá. Quem é o homem aqui?

Als - É o I.

P - Olha aqui, oh!

Al1 - O F é homem, psora?
(Aula 2)

(7)

P - O Na. Depois o... I (escreve no quadro) Qual é a *guampinha* do Na?

Als - (inint) Guampinha? Guampa?

P - E não é?

Als - (inint)

P - Acontece ou não acontece?

Al1 - Acontece.

P - Qual é a *guampinha* do Na?

Al2 - Mais.
(Aula 2)

O número de passagens citadas foi grande mas não esgota a totalidade de vezes em que essa voz circulou na aula: as palavras e expressões ambíguas se repetem como recursos de resolução em todas as aulas gravadas. As observações seguintes podem clarificar melhor o contexto em que elas ocorrem.

A equivalência semântica que a professora instala entre cátions (ou catíons, termo químico) e Cátias (nome próprio de mulher) se reveste de um significado específico, na medida em que há uma aluna com esse nome na aula, a qual, inclusive, após a inclusão do seu nome na sentença - As Cátias vão na frente - levanta-se e, jocosamente, ergue as mãos juntas num gesto de vitória. Isso também está pressuposto na brincadeira feita pelo aluno no segmento seguinte: "As Catinhas, tá?". Talvez seja supérfluo frisar que a opção por uma grafia com maiúscula, feita por mim na transcrição, foi resultado dessa interpretação minha.

Observe-se, por outro lado, que a voz - trazida pela professora - é apropriada pelos alunos (ver fragmentos 2,4,6), adolescentes de 13, 14, 15 anos, moradores de vila popular, que não parecem se sentir melindrados ou chocados pela presença dessa voz maliciosa. Divertidos, sim ! Eventualmente incomodados, como é o caso da aluna Patrícia, frequentemente citada pela professora como não querendo (escrever) bolinhas nos elementos químicos, que se manifesta veementemente contra essa exclusão - no discurso - da comunidade que manifesta desejo sexual...

Voltando ao aspecto de divertimento, não é à toa que as risadas acontecem em sala de aula, sem qualquer admoestação por parte da professora. Além de se divertir, porém, os alunos manifestam surpresa ao menos numa passagem - a última reproduzida acima - quando a professora re-batiza o sinal positivo ou negativo como "guampinha", tradicionalmente identificado no discurso popular como o distintivo do sujeito sexualmente traído. A surpresa, possivelmente, se baseia no inesperado da associação, mas a professora se apressa em "naturalizá-la": "Acontece ou não acontece?" - pressuponham-se *os casos de traição sexual*. Instado a concordar, o aluno talvez não perceba a lógica maior em que sua fala - ingenuamente - entra, e que poderia ser assim explicitada: se existem casos de traição sexual, existem indivíduos com "guampas" e, portanto, já que estamos falando de elementos químicos como se fossem pessoas, eles também podem ter "guampas".

Dissemos acima que os alunos se apropriam dessa voz da malícia e, num caso ao menos, eles de certa forma "obrigam" a professora à explicitação de símiles até agora apenas **aludidos**. Isso ocorre no trecho 6, em que pela primeira vez depois que a voz da malícia entra nas explicações, alguém cita diretamente a pessoalização: "O homem", diz o aluno, ao que a professora prontamente pergunta, incorporando tal citação: "Quem é o homem aqui ?"

Como se pode constatar pela leitura das passagens 3, 4 e 5, outra fonte constante de dubiedade - em que se cruzam a voz do conhecimento e a voz da malícia - se radica no uso do termo "bolas" ou seu diminutivo "bolinhas" com que a professora nomeia a representação gráfica dos elétrons da última camada. Intencionalmente - é óbvio - o termo é

inserido em frases que permitem tanto uma interpretação "química" quanto uma leitura "maliciosa", referente ao órgão sexual masculino. É o caso das passagens acima citadas e de outras que ocorreram em outra aula:

P - Posso botar uma bolinha de cada lado?

Als - Não.

P - Posso. Por que não? Quem disse que as duas bolinhas têm que estar juntas? (Risadas dos alunos) Pode separar as bolas.

(Aula 8)

Dentro dessa voz da malícia, a temática da união sexual representa ser a mais explorada, em contextos nos quais, inclusive, os elementos químicos são discursivamente "humanizados". Vejamos três outras passagens dessa terceira aula gravada:

P - O cloro está satisfeito?

Als - Tá ::

P - Tá. E o cálcio?

Als - Não.

P - Que que ele tá?

Al - Porque ele quer dar outra.

P - Tá querendo dar mais, né? (Risadas)

(Aula 8)

P - Mas, tem uma coisa: quando dá, tem que dar tudo. Então, se não pode ser pro mesmo, dá pra outro. (Risadas)

(Aula 8)

P - Quando a gente começou / a fazer ligação era sempre entre # / dois elementos, tá? Casamento entre dois. Agora, a coisa / (bate no quadro para chamar a atenção)

All - Tá mais atual.

P - Tá mais atual, disse a Andréa. Tem mais de dois. Fazer os triângulos, retângulos e losangos, não é?

(Aula 8)

A antropomorfização de entidades ou modelos das ciências é tendência do Ensino de Ciências registrada nos estudos sobre o tema. Por outro lado, (Coracini (1991a, p. 139 e ss.), analisando artigos científicos de tipo primário das comunidades científicas brasileira e francesa na área de Biociências, aponta como conceitos subjacentes às metáforas presentes nesse tipo de discurso, entre outros: *Plantas/animais são seres humanos/ Animais são seres humanos / Fenômenos naturais são seres vivos (homens ou animais) / Objetos/produtos são seres vivos*. Embora não estejamos na área de **Biociências**, é possível encontrar semelhanças entre o tratamento "humanizador" dos elementos químicos conferido pela professora e as metáforas acima referidas. Isso, a nosso ver, não invalida a postulação feita por nós da voz da malícia como outra voz do discurso de sala de aula, considerando-se, então, que a antropomorfização específica das passagens que comentamos não pode ser considerada como costumeiramente fazendo parte do ensino de tais conteúdos. (3) A

corroborar nossa postulação está o fato de que a voz da malícia também é usada em outra situação da aula. Vejamos.

Quase ao final da última aula observada, a professora propõe uma espécie de desafio: que os alunos efetuem uma combinação de determinados elementos químicos (evidentemente mais complexa do que as que eles vinham fazendo em conjunto). Quem, individualmente, resolvesse o desafio ganharia um ponto a mais na média do bimestre. Engajados na disputa, os alunos tentam resolver a questão, chamando a professora constantemente para que ela verificasse se as soluções encontradas eram corretas. Na maioria das vezes, não são, e alguns alunos reclamam para ela que não dá para fazer (= não é possível). Parece que a ocorrência do verbo na fala dos alunos cutuca a voz não adormecida da malícia. E, em várias manifestações, a professora explora este lado.

P - A Elisângela diz que não dá (risadas)

(...)

P - Outra que diz que não dá.

(...)

P - A Mira aprendeu a mexer.

(...)

P - Olha aqui, oh. Só tá dando as gurias

(...)

P - Olha! Um homem deu! (risadas)

Als - (gritando) Um homem deu!

P - É, mas é só um, viu?

(Aula 8)

Para encerrar a análise da presença da voz da malícia em sala de aula, poderíamos nos questionar sobre o sentido da introdução da mesma pela professora em sala de aula. De um ponto de vista pedagógico imediato, qualquer um diria que é uma forma de manter o interesse dos alunos adolescentes ou, também, um recurso para facilitar a memorização do conteúdo. Esse também parece ser o ponto de vista da professora, em entrevista realizada após as aulas. Questionada por nós sobre como teria adquirido seu "estilo" de dar aula, ela diz (4)

P - A nível assim de oitava série, é a oportunidade que eu tenho, né, de brincar com eles. Então, a oitava série, ela é mais amadurecida do que as outras. Então, tu podes desenvolver este tipo de brincadeira. E esse tipo de brincadeira, não sei como é que surgiu. Já surgiu do outro. Desde que eu comecei a trabalhar. Em termos de oitava série, já desde o outro, né?

Quando questionamos sobre a existência de algum cuidado especial em sua linguagem, ao se dirigir aos alunos, a professora responde:

P - Bom, a minha linguagem é... né? Eu procuro falar, às vezes, a linguagem deles. O lance, a gíria. Eu procuro falar a gíria deles. Acho que isso aí é uma coisa que me aproxima deles. Acho que me

aproxima bastante... a gíria. E aí, a partir disso aí, né, vocês viram as brincadeiras que...

E - ... aparecem...

P - às vezes, até de repente, eu posso até extrapolar na brincadeira e fico até... fico até com vergonha. Um dia destes... foi, eu me perdi na ...

Achamos importante sublinhar que, embora essa voz da malícia seja uma voz do cotidiano, ela não é "convocada" para fazer a ponte entre o conhecimento escolar e o senso comum/conhecimento cotidiano. Como a própria professora sugere, na medida em que essa voz é compartilhada pelos alunos e por ela mesma, o seu resgate na sala de aula gera efeitos discursivos de cumplicidade ou, ao menos, um certo tipo de identidade. É evidente que esse resgate só poderia ser feito no lugar discursivo ocupado pela professora, já que, como tema tabu de sala de aula (salvo nos casos de aulas de Ciências especificamente voltadas à questão), brincadeiras desse tipo poderiam ser efetivamente enunciadas por um aluno na sala de aula, mas não se alçariam em voz recorrente no fluxo discursivo principal da aula.

Mas, retomando a questão da tão propalada ligação entre senso comum/conhecimento científico (tema recorrente nos estudos pedagógicos das últimas duas décadas), registramos que apenas uma vez isso ocorreu na seqüência observada:

P - Este aqui (mostra no quadro o registro de NaCl) nada mais é nada menos é do que a fórmula do / sal de cozinha, que vocês e nós comemos, né?

(Aula 1)

Uma rápida análise dessa única frase mostra-nos, porém, muito mais do que sua superfície. O uso do operador discursivo "nada mais é, nada menos" simula um efeito de surpresa, mostrando a afirmação feita como inesperada. A comparação com uma formulação sem o "nada mais, nada menos" nos mostra tal efeito: "Este aqui é a fórmula do sal de cozinha..." tem um sentido completamente diferente. Por outro lado, a menção aos alunos - vocês - gera efeito de inclusão deles no discurso; a autocorreção imediata - vocês, vocês e nós - reforça essa inclusão, ampliando a comunhão pretendida; também a enunciadora faz parte dessa comunidade que, no dia-a-dia, ingere Na Cl...

De qualquer forma, pode-se identificar tal passagem como uma tímida aparição de uma voz do cotidiano, que se coloca como uma das outras vozes que também emergem nessa seqüência de aulas. Assim, vemos emergir a voz da mídia (ver exemplos 1 e 2, abaixo), a voz do comércio (exemplos 3 e 4) - a qual, aliás, dentro de uma metáfora do ensino como troca, em que os alunos "devem" trabalhos e notas, costuma se inserir dentro da voz do comportamento - e, entrelaçada a esta, a voz do jogo (exemplos 4 e 5, também abaixo), o que, considerando que com certa freqüência na sala de aula os professores instalam alguma espécie de competição entre os alunos, não traz estranheza.

- (1) P - Pessoal, ali oh! Eu tinha pedido (3'), né? No polígrafo, página dois, né?
Aqueles exercícios pra fazer em casa, tá?
Al1 - Oh, professora.
P - Levante a mão quem fez fez em CA-SA?
Al2 - NIN-GUÉM. (risos)
Al3 - Isto é INCRÍVEL ! (Mais risos)
(Aula 2)
- (2) P - Se a gente procurar na tabela, o número atômico do oxigênio é / oito.
Certo? Zê igual a oito. Deu agora? Esclareci? Posso esclarecer?
(Aula 8)
- (3) P - Tá, vamos fazer / Ah:: a pergunta da Andréa, aqui, oh... Vamos ver aqui, oh...
Al1 - É dezesseis (inint)
P - Vamos ver o saldo da balança comercial, aí...
(Aula 2)
- (4) P - A oferta é válida até enquanto durar o estoque, isto é, até a hora que alguém apresenta aí. (refere-se ao desafio já aludido)
(Aula 8)
- (5) P - As mulheres estão na frente, oh! Já tem três aqui, oh! (.....) Eu estou conferindo pelo relógio, tá? Vocês ainda têm chance.
(Aula 8)

Nos exemplos 1 e 2, a voz da mídia televisiva aparece sob uma modalidade com que ela frequentemente habita outros discursos, isto é, através da imitação. Nesse caso, estamos frente a um dos raros casos - nestas aulas - de heterogeneidade mostrada. Em 1, é um dos alunos que imita um slogan conhecido de apresentador de TV, inserindo-o na situação específica ("Isto é incrível!"), enquanto em 2 é a própria professora que, também colocando o bordão de um programa de humor em um contexto adequado, fala com a voz da TV: "Posso esclarecer?". Para entender melhor a imitação, como fenômeno que será recorrente em outras aulas observadas, podemos nos valer das observações de Maingueneau (1993, p. 104-105):

A imitação não é um fenômeno periférico; na realidade, através desta questão, pode-se analisar um fato tão crucial quanto evidente: os sujeitos reconhecem e produzem enunciados que pertencem a esta ou aquela formação discursiva.

Ou seja, a imitação " Descarada " marca, em relação a um locutor, a sua consciência de que a expressão, trecho, texto imitado pertence a um outro enunciador. Evidentemente, os diversos efeitos que a imitação pode ter - no caso acima, num emprego

de clara brincadeira - se perderiam se os alocutários não percebessem tratar-se de uma imitação. Também é claro que isso não ocorreu nos casos acima.

A registrar, ainda, sobre a eclosão destas outras vozes, o seu caráter episódico, como se fossem flashes de luz que espoucassem aqui e ali num espetáculo, ao contrário do caso da voz da malícia, que pontua largos trechos das aulas.

Para responder às perguntas que de agora em diante faremos, poderemos usar alguns elementos já expostos. Se não, vejamos.

Qual a **representação** que o locutor mais ativo dessa cena enunciativa, ou seja, o professor, faz de si próprio, como locutor, do aluno, como alocutário, e do seu próprio discurso ?

Quanto ao primeiro item - representação do locutor construída por seu próprio discurso, constatamos que, ao falar quase sem parar, comandando literalmente a locução de todos - *alunos, texto, quadro-negro*, quanto a conteúdo e momentos de intervenção, a professora confirma uma imagem que a própria cena do discurso pedagógico lhe confere: a de **autoridade**, tanto na voz do conhecimento quanto na voz normativa, a de autêntico "xerife" da corrente principal de discurso. Tal representação do locutor é semelhante à de todas as seqüências de aulas seguintes e, de certa maneira, conforme com o imaginário sobre o tema "sala de aula".

Há nuances, porém, nesta representação. Vejamos os enunciados seguintes.

P - Teve gente que melhorou a nota, teve gente que baixou com esta aí.
Foi uma prova de mãe pra filho.
(Aula 1)

P - Quem não botou as bolinhas, aqui, eu dei errado, né, pessoal? É errado porque (inint). E houve gente, gente, que colocou Ca com A maiúsculo: eu ainda considere...
(Aula 1)

P - Quem respondeu a lápis, né, eu coloquei a observação que tinha respondido a lápis. Não desconto ponto, vocês sabem.
(Aula 1)

Através destes enunciados, a professora se representa como compreensiva, tolerante, fazendo concessões, ("ainda considere"), e conhecida como tal ("vocês sabem"), representação esta que se complementa com a apresentação de justificativas pessoais quanto às raras queixas e dúvidas dos alunos e uma declaração de possível acolhimento a reclamações deles:

P - Porque o último nível é o nível três. Deu? (2') Perguntas? Reclamações?

(Aula 1)

All - Não dá pra entender, psora, olha aqui oh! (referindo-se à cópia apagada do polígrafo)

P - Mas a professora leu, né, Emerson.

(Aula 8)

P - Mais perguntas? Acho que as tuas perguntas/dúvidas estavam aí, né Eliane? Se tiver alguma dúvida, pode perguntar.

(Aula 8)

P - Número de elétrons no último nível indica o quê? FA-MÍ-LIA.

All - Eu não sabia.

P - Mas eu tinha dado resumo, né, pessoal, nós já tínhamos trabalhado bastante isso aqui.

(Aula 1)

Chama-nos a atenção nesses segmentos o uso do operador MAS, em que a professora contrapõe à afirmação do aluno uma assertiva que procura mostrar como ele não tem razão para dizer o que efetivamente disse. Com base nos estudos de Vogt (1980, p. 120 e ss.) e de Guimarães (1987, p. 63 e ss.), poderíamos considerar esse uso de MAS como um uso argumentativo masPA), comum de ser encontrado numa conversa entre dois locutores. Conforme Vogt (1980, p. 120), a descrição desse MAS

consiste em dizer que este morfema põe em balança dois argumentos que autorizam conclusões inversas. Em B masPA A, B é apresentado como argumento para uma certa conclusão *r*, e A para a conclusão *não-r*. Além disso, servindo-se desta estrutura, o falante declara atribuir mais importância a A do que a B: o resultado global da coordenação vai, então, do ponto de vista argumentativo, no mesmo sentido que A, isto é, ele é orientado para *não-r*.

Num dos casos acima, por exemplo, B deve ser identificado com a frase "Eu não sabia", enunciada pelo aluno, masPA é o **mas** mesmo, e A se identifica com "eu tinha dado resumo, nós já tínhamos trabalhado bastante isso aí", enunciado pela professora. Nesse sentido, a orientação argumentativa é a de negação do que, no caso, pode ser sugerido por B ("não foi trabalho", por exemplo.) Já no primeiro segmento que contém MAS, chama-nos

atenção, em especial, a referência feita pela professora a si mesma, em terceira pessoa "a professora", que foge à tendência geral observada nas aulas, que foi a de a professora assumir a responsabilidade das ações diretamente através do emprego do pronome de primeira pessoa (EU), referindo o locutor.

Já a representação que a professora faz de seus alocutários - os alunos como grupo ou um aluno em particular, excepcionalmente - pode ser delineada a partir da análise de suas práticas discursivas em geral e de alguns enunciados em particular.

Lembremos, inicialmente, quanto à questão da presença do OUTRO no discurso, o fato de que, no discurso pedagógico do professor em sala de aula, habita um OUTRO **prévio** à enunciação, imagem que o professor tem dos alunos em geral, daquela turma em particular, daquela turma naquela aula em particular, etc. Este OUTRO prévio vai competir, no momento da enunciação, com o OUTRO presente, alocutário na simultaneidade, com suas respostas verbais e não-verbais, sua indiferença, suas intenções colaborativas ou não... naquela unidade principalmente física de interlocução que é uma turma de alunos, os quais - por definição institucional e social - deveriam estar atentos e responder às solicitações da professora.

Ora: no caso específico da sequência de aulas gravadas, o peso do OUTRO **presente** - em virtude da "didática" empregada pela professora: explicações seguidas de questionar constante - é bastante significativo.

Assim é que pode-se dizer que a representação do alocutário que emerge primordialmente da análise das aulas é de um sujeito que "responde às questões", e mais: um sujeito que, guiado passo a passo pela voz do conhecimento, vai sabendo preencher as lacunas (entenda-se as respostas que a professora provoca com suas perguntas constantes) dessa voz. Se à primeira vista pode parecer que há uma **troca de vozes**, um diálogo efetivo entre professora e alunos, a análise discursiva mostra que ela faz acontecer um diálogo que não existe, ao provocar a locução, por parte de outros falantes, da mesma voz. (5) Isso não significa qualquer espécie de "condenação" aos procedimentos didáticos da professora, já que a questão anterior à prática pedagógica propriamente dita é a seguinte: se o objetivo de grande parte da educação é a transmissão de conhecimentos já existentes, ou, discursivamente falando, a inclusão dos alunos em discursos/vozes estabelecidos, em que medida e direção há possibilidade efetiva de diálogo - confronto de vozes diversas - nessas disciplinas, conteúdos?

Algumas particularidades das práticas discursivas da professora ajudam-nos a circunscrever essa representação dos alocutários.

Em primeiro lugar, talvez seja uma constatação óbvia - óbvia, porque faz parte da formação discursiva em exame - a de que o tratamento é feito, primordialmente, aos alunos em conjunto através dos vocativos **Pessoal, Gente** e do emprego do tratamento **vocês**. Circunstancialmente, a professora se dirige a um aluno em particular, para questioná-lo, responder a uma questão colocada pelo aluno ou resolver um problema de âmbito escolar específico. De certa forma, ela, simultaneamente, representa seus alocutários como um conjunto - a turma, mas um conjunto formado de elementos que podem ser individualizáveis, haja vista o fato de que ela, no discurso, manifesta o conhecimento de dificuldades e características específicas de cada aluno.

Em segundo lugar, observa-se que, na correção da prova, todas as observações sobre erros e fracassos dos alunos são feitas de maneira impessoal, sem citação de nomes, enquanto a afirmação de que houve três notas máximas é feita com a nomeação dos alunos que a alcançaram. Assim é que encontramos enunciados do tipo:

"Teve gente que melhorou, teve gente que baixou com esta aí."

"Pessoal, acho que... (1) os problemas ali aconteceram, né... Pra fazer a distribuição todo mundo acho que acertou. Eu acho que vo/alguns erraram foi nos símbolos dos elementos, né?"

"Houve gente assim que já marcou ali em cima, né, qual seria o último nível."

"Muito... muitas pessoas erraram, aqui, ó."

(Aula 1)

A lista de exemplos comprobatórios dessa tendência seria muito longa, mas identificamos nessa estratégia discursiva de uso de **gente, alguns, a maioria, muitas pessoas**... tanto a manifestação da impossibilidade de identificação de quais alunos são responsáveis por quais problemas, quanto - e principalmente - uma forma de atenuação na enunciação de coisas negativas, isto é: ao enunciar indeterminadamente certas carências e problemas, o ouvinte pode (ou não) se identificar com tal descrição, sem ser publicamente apontado e, além disso, identificar-se como "um dentre outros", o que minimizaria a falha ou culpa. Levando ao extremo tal "isenção de culpa", no segundo enunciado acima reproduzido, a professora apresenta como sujeito gramatical "os problemas" que ocorreram, isto é: nem "os alunos" erraram...

A representação dos alocutários, como participantes do discurso, se confunde com a representação do "conteúdo" ensinado. Expliquemos tal afirmação. Ao garimparmos as ações que a professora atribui aos alunos ou aquelas às quais ela os conclama, encontramos passagens como as citadas abaixo em que intencionalmente grifamos os verbos referentes aos alunos:

- (1) Vamos ver em primeiro lugar esta ligação iônica, tá? **Acompanhem** este primeiro exemplo que tem aí.
- (2) Ah:: a gente / vocês **estudaram** sódio sozinho e **estudaram** também / o cloro sozinho, né, isolado.
- (3) Vocês **aprenderam** já eles separados, agora vocês vão **aprender a** montar uma fórmula de uma molécula de substância, não é?
- (4) Estamos **vendo** assim / estamos vendo / casos isolados. Até aqui. Todo mundo (inint) acabamos de **revisar**, né, Patrícia?
- (5) **Entenderam** o esqueminha aquele assim, oh? Quem é que fica no núcleo do átomo?
- (6) **Olha** aqui / perdeu UM... Quem dá um é / ...
- (7) Agora já não **PRECISA**... Que que vocês **acham** que precisa ah:: Precisa sempre fazer a distribuição eletrônica pra fazer uma ligação ?

(Exemplos de (1) a (7) pertencem à aula 1)

- (8) Só tem um elétron, número atômico um, né? ... Se dá aquele elétron, **lembram**, né? Nós falamos aquele / outro dia.
- (9) Quem é que não estava **entendendo**? Quem que não estava entendendo vai aproveitar agora e alguém que já está enjoado parece que estava entendendo, mas tem aqueles alunos que não estão entendendo.

(Exemplos (8) e (9) pertencem à aula 2)

- (10) Pessoal, **olhem** aqui, oh ! Que que vocês **observam** em relação às cargas elétricas desses dois (inint) Essas duas aqui e essas duas aqui? (Mostra no quadro) (10') O número de cargas positivas e negativas deve ser / igual.

(Aula 8)

Em síntese: os alocutários são indivíduos que devem **responder**, como já vimos pelo fato do questionamento constante, e além disso (como se infere pelos termos comumente utilizados) devem **acompanhar** as atividades de aula, já **aprenderam**, **estudaram** ou **vão aprender** e **estudar** tópicos, **entenderam** ou **estão entendendo** dados e, em relação a novos tópicos, podem **achar** alguma coisa, ou **observar**.

Em se tratando de assuntos específicos de Química, os alunos **usam, consultam e se localizam** na Tabela, **fazem a distribuição, montam fórmulas, marcam, colocam bolinhas, cruzinhas e flechinhas**, enfim, **fazem os exercícios**. Especialmente quanto ao uso de **olhar** e **ver**, é importante ressaltar que, enquanto **olhar** é bastante usado tanto em marcadores discursivos para chamar a atenção do alocutário para o discurso - como veremos adiante - quanto para dirigir a atenção do aluno especificamente para algum aspecto da representação química no quadro negro, **ver** é empregado geralmente com NÓS - os alunos não "vêem" os conteúdos sozinhos - e sua ocorrência neste sentido e emprego parece ser comum a várias formações discursivas que tematizam o conhecimento. Voltaremos à análise do uso deste verbo no capítulo final da tese.

Registre-se, ainda, que - embora investida a priori da autoridade conferida pela situação, de determinar o que os alunos devem fazer - a professora procura, discursivamente, justificar - na dinâmica de um objetivo escolar de **aprender, memorizar, saber** - a relevância das diferentes atividades que ela propõe dentro da sala de aula. É dentro dessa perspectiva que podemos analisar o segmento (9), acima, e o seguinte, do qual já havíamos feito uma transcrição parcial:

P - Pessoal, acho que... (1') os problemas ali aconteceram, né... Pra fazer a distribuição todo mundo acho que acertou. Eu acho que vo/alguns erraram foi nos símbolos dos elementos, né?

Al - É.

P - Nos símbolos dos elementos, pessoal. Mas acho que é bom vocês acompanharem, né, porque de repente pode ter alguma errada.

(Aula 1)

Novamente, o uso do **mas** nos dá pistas sobre o jogo discursivo que a professora utiliza. No segmento (9), o que estava em jogo, na verdade, era a necessidade de repetição de uma determinada explicação. O objetivo dela, evidentemente, é o de justificar tal repetição - possivelmente por verificar que vários alunos ainda não haviam compreendido - frente àqueles alunos que já demonstravam tédio. Se lermos o segmento até a ocorrência do MAS, notamos que tipo de expectativa se cria:

Quem é que não estava entendendo? Quem que não estava entendendo vai aproveitar aqui agora e alguém que já está enjoado parece que estava entendendo, mas...

O uso da forma "parece" aponta para uma direção da argumentação que se complementaria pelo desvelamento dessa aparência (se parece, não é). Entretanto, após a enunciação do **mas**, a professora muda a argumentação, possivelmente porque o novo argumento lhe parece mais verossímil (lembramos que as condições de produção do discurso oral determinam a "mostração" de sua constante reformulação, diferentemente do discurso escrito onde grande número de reformulações é apagado). E qual é o novo argumento? Trata-se de um apelo a um princípio subjacente bastante difundido no discurso

pedagógico - repetir até **todos** aprenderem, princípio este que os alunos - mesmo enfadados - não poderiam contestar:

... mas tem aqueles alunos que não estão entendendo.

Já na segunda passagem com **mas**, interessa recuperar esse enunciador implícito ao qual a professora contrapõe a afirmação iniciada por **mas**. Ora: como, anteriormente, ela mesma tinha afirmado que achava que todo mundo tinha acertado na "distribuição", errando nos símbolos dos elementos (o que parecia constituir um erro "menor"), a professora pressupõe um enunciador que argumentasse no sentido da falta de necessidade de retomar a questão. E é contra a argumentação desse enunciador pressuposto - que ela mesma, como locutora, introduziu - que ela responde:

Mas acho que é bom vocês acompanharem, né, porque de repente pode ter alguma errada.

O argumento trazido pela professora não parece ter sido, nem a seus próprios olhos, muito convincente. E afirmamos isso não apenas por um julgamento exterior do seu sentido no contexto, mas também pela presença da expressão "de repente". Lagazzi, em estudo sobre o funcionamento discursivo dessa expressão, observa (Lagazzi, 1989, p. 161-2)

... "de repente" estabelece duas instâncias espácio-temporais distintas que correspondem a duas perspectivas diferentes, de onde fala o locutor: uma perspectiva no interior da qual o locutor afirma e se coloca categoricamente, e outra perspectiva que permite a esse mesmo locutor "resistir" e circunstanciar sua afirmação.

Ou seja: a professora, através do emprego da expressão, acoplada ainda ao modal "pode", faz uma afirmação e, simultaneamente, a relativiza.

As duas passagens citadas, de qualquer forma, exemplificam nossa interpretação da voz do comportamento enunciada pela professora como procurando mostrar-se "lógica", fugindo ao que se costuma chamar de um genuíno "discurso autoritário": é assim porque é OU é assim porque eu estou dizendo/mandando. Lembremos a interpretação de Ducrot, ao analisar o uso dos operadores do tipo de "mas" (1987, p. 216):

Graças a sua **concessão**, é possível construir-se a personagem de um homem de espírito aberto, capaz de levar em consideração o ponto de vista dos outros: todo mundo sabe que a concessão é, entre as estratégias de persuasão, uma das mais eficazes, essencial em todo caso, ao comportamento dito "liberal".

Já apontamos, acima, para o fato de que a representação do aluno está intimamente associada à imagem do próprio conhecimento escolar. Assim, os verbos que indicam ações esperadas do alocutário (**acompanhar, aprender, entender, estudar, lembrar**) indicam, simultaneamente, o que se **faz** com esse "conteúdo escolar", resultado - ao menos na sala de aula - da transposição didática. Não podemos, porém, cair na falácia de absolutizar os sentidos desses verbos: nessa formação discursiva específica eles têm sentidos determinados.

Conforme Brandão relembra (1994, p. 92),

para a Análise do Discurso, não existe um sentido **a priori**, mas um sentido que é construído, produzido no processo da interlocução, por isso deve ser referido às condições de produção (contexto histórico-social, interlocutores do discurso). Segundo Pêcheux, o sentido de uma palavra muda de acordo com a formação discursiva a que pertence.

Entretanto, essa forte indeterminação do sentido das palavras, acima sugerida, tem sido objeto de discussões candentes, como a que faz Possenti, por exemplo, em "Perguntas em torno de quatro temas" (1990, p. 97-115), em que uma das quatro perguntas é justamente se "O sentido literal existe?". Admitindo que as palavras são polissêmicas, não têm sentidos precisos e exatos, têm sentidos não duradouros nem universais, Possenti não crê que tais características levem necessariamente à negação de alguma forma de sentido que pré-exista à interlocução (p. 104)

Mas, observa-se que um sentido historicamente produzido, se não necessitar ser unívoco também não precisa ser flutuante, produzido totalmente na interlocução, como se nada houvesse antes dele.

Do outro lado do Atlântico, Maingueneau também nos parece mais cauteloso em relação a essa diferenciação radical dos sentidos das palavras, conforme a formação discursiva em que elas aconteçam. Ele cita, por exemplo, um estudo em que um analista de discurso empenhou-se em mostrar que o sentido de algumas palavras, além da determinação por posições ideológicas, é atravessado pelo poder da "semântica da língua", e suas virtualidades. E afirma (Maingueneau, 1993, p. 155)

O vocabulário encontra-se necessariamente situado no cruzamento de múltiplas instâncias, da cena enunciativa aos modos de coesão textual, passando pelo interdiscurso.

É dentro dessa perspectiva - a qual não vê os sentidos das palavras se construindo apenas no processo de interlocução, mas entende que - não sendo as formações discursivas conjuntos fechados mas em permanente contato, superposição e flutuação - os

sentidos de uma enunciação são atravessados por outros de outros momentos históricos e outras condições de produção - que nos colocamos e examinamos anteriormente, por exemplo, os verbos que mais comumente são usados na sala de aula para designar as ações dos alunos em relação ao "conteúdo escolar".

Mas, voltando à análise dos dez últimos recortes reproduzidos aqui, vemos que eles são suficientes - pela sua exemplaridade no discurso da professora - para apontar um dos aspectos mais salientes deste conhecimento escolarizado: a sua inscrição numa cronologia e topologia precisa e determinada. Vejamos como isso se dá.

Em primeiro lugar, a topologização. "Concretizado" na representação do quadro negro ou dos documentos escritos (prova, polígrafo, Tabela de Elementos), o conhecimento, ou seus tópicos, pode ser "localizado" e é principalmente sobre essa representação gráfica que se trabalha. Em função disso e do fato de locutor e alocutários estarem partilhando da mesma situação espaço-temporal, criam-se as condições para o uso de dêiticos de lugar. (6) E eles abundam, ora se referindo ao quadro negro, ora se referindo aos textos: "Acompanhem **este** primeiro exemplo que tem **aí**" (ex.1), "Pessoal, olhem **aqui**, oh! (...) **Essas duas aqui e essas duas aqui** ? [mostra no quadro] (ex.10). Em alguns casos, como o que abaixo reproduzimos, refere-se a uma situação espacial mais geral:

P - Tá, vamos fazer / Ah:: a pergunta da Andréa, aqui, oh... Vamos ver aqui, oh...

Al - É dezesseis (inint)

P - Vamos ver o saldo da balança comercial, aí... "

(Aula 2)

Nesta seqüência (e em quantas outras aulas com conhecimentos comumente estudados através de representações e modelos gráficos ?), a presença dos dêiticos de lugar é tão significativa que dificultaria a inteligibilidade do discurso do professor, se ouvido fora do contexto de situação (corresponderia à sempre citada situação de ouvirmos [com dificuldade de compreensão] uma conversa situacionalmente ancorada, através de uma parede).

Situados no espaço, os conteúdos são também situados no tempo, como já referimos páginas atrás. Não no tempo de sua constituição como conhecimento legitimado, mas no tempo... da aula que acontece, das que aconteceram, das que virão a acontecer.

P - Procurem, né, pra acostumar, a distribuir as bolinhas, né? Nada de amontoar as bolinhas (2'). Nada de agrupar as bolinhas, tá? (3') Não é que esteja errado mas **depois quando a gente vai ver ver** ligação química, vocês vão ver por que, tá?

(Aula 1)

Uma rápida vista de olhos nos exemplos semeados nas páginas anteriores ou, quem sabe, uma simples introspecção em nossa memória de alunos/professores, nos mostraria a força com que a necessidade de "organizar o conteúdo": "já fizemos X, hoje faremos Y, para na semana que vem, no próximo bimestre, no outro ano, no 2º grau, no vestibular, no curso superior... poderemos estudar Z..." se inscreve como um imperativo dessa formação discursiva.

Se, feito conteúdo escolar, o conhecimento é cronologizado, como conhecimento mesmo, é absoluto: não encontramos qualquer modalização de tempo ou lugar às proposições científicas colocadas. É a **verdade que se fala**, como aliás outros estudos já mostraram à exaustão, com relação a alguns tipos de discurso científico.

Assim, uma análise não exaustiva das pessoas do discurso utilizadas nas sentenças da fala da professora durante a seqüência mostra com bastante consistência um uso freqüente de enunciados em que os sujeitos são os fenômenos, os elementos químicos, o número de elétrons, etc..., por um lado - na voz do conhecimento - e, também, de frases em que os sujeitos são as próprias "entidades" escolares: os exercícios, a prova, as notas... O uso de EU, VOCÊS, NÓS e A GENTE no discurso da professora também regularmente denota:

o locutor, no caso do EU, os alocutários (alunos), no caso de VOCÊS, e um conjunto de pessoas em que se inclui o locutor, no caso de A GENTE e NÓS (7). Em poucos casos, se observa um jogo discursivo maior, envolvendo as pessoas do discurso como no trecho já citado, que repetimos abaixo:

P - Número de elétrons no último nível indica o quê? FA-MÍ-LIA.

Al - Eu não sabia.

P - Mas eu tinha dado resumo, né, pessoal, nós já tínhamos trabalhado bastante isso aqui.

(Aula 1)

em que a professora, enunciando primeiramente um EU responsável por "dar a matéria", retoma a argumentação com um NÓS que, englobando os alunos, também os faz co-participantes da situação alegada. Em outras passagens - menos freqüentes, porém - encontramos o uso de EU e NÓS, no que Orlandi et alii (op.cit.) chamam de uso indeterminador, como é o caso abaixo de emprego de EU e NÓS.

P - Eme. Qual é essa camada?

Al1 - Ene.

P - Quantos elétrons eu tenho aqui? Na camada K?

Als - Dois.

P - Dois. Quantos elétrons eu tenho na segunda camada?

Als - Oito.

P - Quantos elétrons nós temos na terceira?

Als - Oito.

P - E na última?

Als - Dois.

Embora a argumentação dos autores do estudo sobre a função indeterminadora deste EU/NÓS, geralmente seguido por uma forma verbal TER, seja convincente, os efeitos de sentido que esse emprego parece ter no discurso didático merecem, a nosso ver, um exame mais detido, o que faremos nas conclusões do estudo.

Ainda quanto às pessoas do discurso, chamam-nos a atenção na atividade de correção oral da prova, as várias vezes em que as frases são enunciadas "sem sujeito" ou com um sujeito "entidade escolar". Vejamos :

P - **Aí perguntava::** o período. Olha aqui, oh!

(...)

P - **E a questão número 8 perguntava** / os subníveis do nível 3. Cadê o nível 3 ?

(...)

P - Houve gente assim que colocou o número de elétrons no nível 3. Não foi isso que eu pedi. Eu pedi quais eram os subníveis do nível. S e P, não é ? (1'). Bom.

(...)

P - **Aí pedia**, então, já a família.

(...)

P - **Aí perguntava** o # / período. Qual é o período ?

(...)

P - **Aí pergunta** então a família.

Al - Um A.

P - Um A. Por que que é Um A ?

(Aula 1)

Como se justifica tal uso ? Possivelmente, para a professora e dentro da representação que ela tem de si mesma como professora, que acima mostramos como o de uma mestra compreensiva, condescendente..., a assunção da tarefa inquisidora de perguntar para avaliar, que ela efetua - quando diz que "eu pedi", apenas em **uma** fala de toda a correção da prova - era discordante demais, e os mecanismos discursivos lhe permitiram, então, essa "isenção"...

Também coincidindo com nossa "memória discursiva", emergem as falas em que os alunos manifestam preocupação com a estrita "forma certa" de um exercício, de uma formulação... Quando a professora faz uma longa preleção, que adiante abordaremos, para situar o conceito de "eletronegativo", parafraseando-se e exemplificando, uma estudante faz uma das perguntas clássicas de aluno em sala de aula: "Então, como é que fica, professora ?" (Ela quer saber como preencher a folha)

Se, freqüentemente, essa pergunta decepciona um professor que julga ter dado elementos variados e interessantes para que o próprio aluno selecione uma forma de registro nos seus apontamentos, por outro lado, ela tem - na sua face anterior - a sábia crença da cultura escolar que aquele aluno já interiorizou: na escola e, em especial, em questões de conteúdo, **geralmente só há UMA resposta correta**. Por que correr riscos ?

Registre-se, ainda, em relação à representação que as práticas discursivas da professora fazem do conteúdo (=discurso do conhecimento), que ele é mostrado como **lógico**. O uso freqüente de *então* conclusivo, por vezes conectado a um *se* hipotético, e o também freqüente questionamento aos alunos sobre o porquê de suas respostas, apontam para tal representação.

P - Então: se tem 2 elétrons no último nível, já coloquei aqui bem na seqüência, então a família é # / 2 a.
(Aula 1)

P - Qual é o grupo do Cê Ele ?

Als - Sete.

P - Quantas bolinhas ?

Als - Sete.

P - Por quê ?

Als - (inint)

P - Porque tem 7 elétrons no # / último nível.

(Aula 1)

Observe-se que, subjacente nas práticas discursivas acima exemplificadas, essa concepção do discurso/conteúdo como lógico aflora mais desavergonhadamente em trechos como (os grifos continuam sendo os que nós empregamos com o objetivo de deixar mais evidente nossa análise) :

P - Pessoal, olhem aqui, oh! Que que vocês observam em relação às cargas elétricas desses dois (inint) ? Essas duas aqui... e essas duas aqui... **Que que dá pra gente chegar à conclusão aqui? Que conclusão podemos chegar?** Em relação ao número de cargas elétricas? (10')

[Silêncio, palpites inaudíveis]

(Aula 8)

P - Então, quem tem poucos elétrons é que rouba. Ah, é mais /é mais **lógico**, né, ter sete, receber só um, né?...

(Aula 1)

P - Então pra ficar com oito, qual é o mais lógico aqui ? (2') Hein? (2') Qual é o mais **lógico**? O Cl doar sete pra cá ou o Na doar um pra lá?

Relembre-se que, quando fizemos referência à voz da malícia, trazida pela professora, sublinhamos, principalmente, sua função de **cumplicidade, proximidade** professor/alunos. É importante registrar aqui que, do ponto-de-vista mais conceitual e dentro dessa busca da professora em mostrar o discurso como lógico, o paralelo entre várias situações e aspectos da atração/união sexual humana (já citado em páginas anteriores) e as ligações químicas se enquadra como um argumento a mais, do tipo: "a lógica da química é um espelho da lógica da sexualidade humana."

Outro aspecto - exaustivamente trabalhado em estudos sobre linguagem em sala de aula, como vimos no capítulo anterior - diz respeito às pautas especiais de oralização que freqüentemente os professores utilizam em seu discurso pedagógico. Nesta seqüência que analisamos, o conhecimento focalizado, quando trazido pela voz da professora - tanto ao falar, quanto ao ler o escrito - vem sempre marcado por tal prosódia professoral. A escansão do que ela considera as palavras-chave, por exemplo, é freqüente : E-LÉ-TRONS...

Outro tipo definidor do seu discurso é o corte do fluxo da fala antes da última palavra da frase, com entoação ascendente na última palavra antes do corte. Tal configuração entonacional, semelhante à das perguntas diretas, tem - é muito evidente - a função de aliciar dos alunos a resposta correta complementar. Mas, de tal forma parece incorporada aos hábitos enunciativos da professora na voz do conhecimento, que freqüentemente ela a utiliza em uma frase sem esperar (**esperar** no duplo sentido de **ter expectativa** e de **aguardar no tempo**) que os alunos a completem. Ou seja: essa configuração parece estar tão solidamente instalada no centro da formação discursiva que, mesmo quando a função discursiva primeira que ela tinha - a de fazer os alunos responderem - não se coloca para a professora, a configuração permanece presente.

Tão presente e, simultaneamente, tão marcada como entoação **diferente** de outras formações discursivas, que não raro os alunos respondem às perguntas e afirmações incompletas da professora, "arremedando" esta entoação e escansão de palavras e rindo, após, descontraidamente, desta "gozação".

Entre os mecanismos da heterogeneidade mostrada ou, mesmo, os referidos na polifonia bakhtiniana, um dos mais estudados é o da citação ou discurso direto/índireto, como já vimos anteriormente. Através dele, o locutor tornaria presente outro enunciador e os efeitos de seus usos são variados, como pode atestar a própria discordância de alguns analistas do discurso sobre o tema. Authier-Revuz (1982b, p.142), por exemplo, afirma:

Ainsi, le discours direct est une forme particulièrement nette - fondée sur l'autonymie - de la mise à distance: le locuteur rapporteur s'y représente comme étant seulement, dans la partie citée, la "voix", qui **prononce** des paroles relevant, en fait, d'un autre acte d'énonciation - autre couple d'interlocuteurs, autre temps, etc.

Pois bem: se não considerássemos as condições de produção e a cena enunciativa em que se dá o discurso pedagógico e aplicássemos - sem qualquer contextualização - a interpretação acima aos "discursos diretos" do discurso do professor na seqüência que estamos analisando, incorreríamos em equívoco primário. E por que isso?

Em primeiro lugar, nossos leitores podem estar se perguntando: em uma aula em que o conhecimento é apresentado de forma tão "universalizada", sem condicionamentos de tempo, lugar, circunstâncias, pesquisadores... como caberiam citações/discursos diretos? Vejamos.

P - E o Mg, quantos fica?

Al - (inint)

P - **Nenhum, a Andréia disse.** Será?

P - Ah:: Tem que olhar na distribuição

(Aula 8)

P - **Mais outro Cr, me disse a Míriam.** Tá certo?

Al - Não.

P - Claro que está certo.

(Aula 8)

P - **A Elisângela diz que não dá** (risadas)

(...)

P - **Outra que diz que não dá.**

(Aula 8)

Não se trata de outra situação, outros interlocutores, ou de um pretense distanciamento. Na situação peculiar de discurso que é uma aula, em que freqüentemente um aluno diz algo que só é ouvido pela professora e pelos colegas mais próximos, o que faz permanecer esta fala numa "esfera particular", a voz da professora, que, por direito institucional, ocupa continuamente a "corrente principal de discurso", se encarrega de trazer para essa "corrente" o que - por motivos diversos- julga que deva ser trazido.

Observe-se: essa citação é geralmente sucessiva à própria enunciação (não há distanciamento de espaço nem de tempo), é seletiva (inúmeras vezes presenciamos outros alunos dando respostas à professora e suas respostas não foram trazidas para o círculo mais

amplo, ainda que merecessem algum tipo de atenção) e pode ter efeitos de sentido diversos. Algumas vezes - como no 1º e 2º casos acima - a professora pretende instaurar uma dialogia entre a voz citada e a voz dos outros alunos que são instados a se manifestar. Do ponto de vista do nosso imaginário pedagógico, um aluno só "sabe" algum conteúdo quando é capaz de responder a uma questão sobre ele, para a qual ou não tenha as pistas das regras do perguntar de sala de aula, ou as pistas apontem para a resposta errada. É exatamente dentro desse imaginário pedagógico que parece se enquadrar esse tipo de encenação de vozes feito pela professora (casos do tipo 1 e 2, e casos de outras seqüências que veremos).

No terceiro caso acima, que reproduzimos de páginas anteriores, evidentemente que o objetivo é o de estabelecer um clima de descontração, dentro de todo aquele parâmetro de ambigüidade já descrito, quando falamos na voz da malícia.

Houve um caso, porém, na seqüência , em que a citação toma uma direção um pouco diversa. Num momento em que a professora detém por mais tempo a voz normativa, fazendo uma preleção mais longa sobre desatenção, etc., ela diz:

Eu sei, pessoal, que vocês têm prova de Português... mas só tem um detalhe, minha gente. A gente não aprende meia hora antes da prova. A questão da gente deixar as coisas pra cima da hora só deixa an-sie-da-de-, né? Aí fica todo mundo apavorado, bota a cabeça no meio do caderno e diz: "**Bah, mas isso aqui não entrou, então vou botar todo o caderno numa vez só...**" Não entra. Vocês ficam nervosos e não é assim. Estudem antes, as provas são marcadas com antecedência.

A citação de uma fala que seria típica dos próprios alunos como mote para uma digressão disciplinar parece ser bastante comum nesta formação discursiva. Embora não tenhamos encontrado estudos sobre o tema, nesse ponto o discurso pedagógico parece se aproximar a outras formações discursivas do nosso cotidiano, em que, ao falarmos informalmente sobre as atitudes de pessoas conhecidas, costumamos referir palavras que atribuímos a elas, como um recurso de argumentação, de tornar mais "viva" a atitude referida...

Como último aspecto dessa análise, faremos algumas observações sobre a questão da metalinguagem (autonímia aí incluída) e da metadiscursividade no discurso dessa seqüência. Para retomar a importância desse tema, citemos Maingueneau (1993, p. 93):

A heterogeneidade enunciativa não está ligada unicamente à presença de sujeitos diversos em um mesmo enunciado; ela também pode resultar da *construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio*

discurso. (...) Do ponto de vista da AD, o metadiscurso do locutor apresenta um grande interesse, pois permite descobrir os "pontos sensíveis" no modo como uma formação discursiva define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso.

Na medida em que os "cuidados" com o dizer refletem precisamente um trabalho de ajustamento constante do enunciador à sua imagem de discurso, podemos nos perguntar que eventos de metalinguagem, de glosas encontramos nessa seqüência.

Antes de prosseguirmos, porém, nos parecem necessárias algumas observações sobre distinções que têm sido feitas dentro do fenômeno da metalinguagem.

Assim, Borillo (1985, p. 50 ss.) observa que, em sua função de *glosa* sobre o discurso, o metadiscurso pode intervir de três maneiras básicas:

- fazendo referência ao **código do discurso** (construções nominativas, explicativas, enunciados de reformulações parafrásticas, etc);

- fazendo referência às **condições enunciativas** do discurso (trata-se de enunciados que se referem ao que é dito ou vai ser dito, com ênfase menor no conteúdo e mais na **maneira como os enunciados são ditos ou recebidos**, procurando assegurar a gestão do diálogo em termos de eficácia comunicacional);

- fazendo referência à **própria construção do discurso e operando sobre a própria economia do discurso**: sua progressão lógica, o esquema de composição e o esquema argumentativo.

Já outra estudiosa francesa, Legrand-Gelber, ao analisar as interações verbais e as práticas metalingüísticas em sala de aula, propõe uma classificação um pouco diversa. Para ela (1989, p. 24 e ss.), é possível identificar:

a. o fenômeno metalingüístico que visa ao funcionamento estrutural da língua, aceitabilidade de forma e de conteúdo, abrangendo as observações sobre a língua, as atividades de reformulação, paráfrase, definição, autonomia;

b. o fenômeno metadiscursivo que se interessa pelo desenrolar e coerência dos grandes gêneros discursivos (argumentação, narração, polêmica, conversa...);

c. o fenômeno metacomunicacional, que gere as regulações situacionais para criar e garantir a possibilidade e eficácia da interação;

d. o fenômeno metapragmático, que incidiria principalmente sobre o conhecimento de regras sociais e culturais da interação verbal.

Diante da fluidez das fronteiras entre os quatro tipos de fenômenos, em especial entre (b), (c) e (d), a autora propõe uma divisão binária que é a que seguiremos aqui: a metalinguagem sobre o dito (= produto do discurso) e a metalinguagem sobre o dizer (=discurso em elaboração).

Voltemos, então à nossa seqüência.

Efetivamente, vistas em seu conjunto, as práticas discursivas da professora nestas aulas em que houve tanto "discurso público", dirigido a todos, não registram muitos casos de manifestação dessa "preocupação com o dito", com a explicitação de significados ou com o estabelecimento de fronteiras de discursos. É como se os termos químicos usados - talvez por não serem usados em outro campo discursivo e não correrem, portanto, o risco de qualquer "sombreamento" de significado - fossem monossêmicos e dados. Entre os poucos casos em que o discurso da professora se deteve sobre as palavras em si, identificamos:

1º - um caso de "palavra entre aspas"

P - Agora: quanto eles se juntam, quando eles estão formando então uma molécula entre aspas, vamos deixar o conceito de molécula entre aspas, tá, a gente escreve, né, a fórmula de substância, normalmente, pela posição na tabela, tá?

(Aula 1)

2º - alguns casos em que a professora procura uma definição de sentido de palavras, pelos alunos, através de uma reflexão sobre seus elementos constituintes:

P (lendo) - As ligações químicas originam-se da tendência que os átomos apresentam de adquirir, a-di-qui-rir, não é? um último nível com oito elétrons, ou seja, da tendência de os átomos adquirirem o # / o-qui-te-to. Sabem que é isso? (3') Oqui # / teto. (5') Dá pra tirar o conceito daí? Oqui # / teto. Oito # / elétrons. Mas oito elétrons no # /

Als - último nível.

(Aula 1)

P - Número cinco. Nos exemplos acima... sempre o elemento mais eletronegativo / que que é eletronegativo / Que que lembra ELETRO ?

Al - É o elétron negativo.

P - O que lembra esse termo, assim oh, elétron?

(Aula 2)

Se formos analisar a atividade de parafraseagem, outras inferências podem ser feitas. Como já se pôde observar nos segmentos transcritos, há abundância de paráfrases, mas não são elas estabelecidas através de estruturas com "densidade metalingüística" (como chama Mortureux, 1982, p. 51), como aquelas com verbos do tipo "chamar", "nomear". Lembremos alguns exemplos de paráfrases, quase sinonímias, porque referentes a palavras ou expressões curtas, que se repetiram inúmeras vezes no decorrer das aulas:

P - **E como é que se dá este casamento? Como é que se dá esta ligação?**
(1') Através de ligação (de íons).
(Aula 1)

P - Agora: depois aqui oh, depois. Depois que o **cloro deu um elétron** (1'), aliás, **depois que o sódio doou um elétron, deu um elétron**. Quantos prótons tem aí?
(Aula 2)

P - **Quando eles vão se unir, eles vão se ligar**, os dois devem ficar com oito elétrons no último nível.
(Aula 8)

P - Quem doa elétron fica com carga elétrica positiva, e aí é **escrito na frente, é escrito primeiro**. São os chamados cátions.
(Aula 8)

Efetivamente, o que aí se observa são as chamadas enumerações justapostas em que a equivalência semântica é mostrada pela própria construção lingüística. Não são muito variados os casos dessas paráfrases, apenas ocorrem repetidas vezes; isso possivelmente se deva ao caráter extremamente repetitivo dos conteúdos das aulas observadas.

É preciso registrar, ainda, que não se observa, nas práticas discursivas da professora, nenhuma preocupação em "eliminar" uma forma menos "científica" de dizer. Estabelecida a equivalência de palavras - como foi o caso dos pares de palavras encaixados no paralelo entre a voz da malícia e a voz do conhecimento, os pares são retomados pela professora a todo instante, sem nenhum privilegiamento a um ou outro termo. Uma explicação local a este fato, o qual contraria o que se poderia esperar, isto é, que o professor se preocupasse com a canonicidade da linguagem científica, seria que, no caso desse conteúdo, o objetivo pedagógico imediato da professora seria que os alunos soubessem resolver os exercícios, que não exigiam a explicitação do vocabulário mas principalmente aplicação de fórmulas e esquemas pré-determinados.

Se a preocupação com o dito - a "metalinguagem" tradicional - é de pouca relevância nesta seqüência, a metadiscursividade, traduzida na ênfase à manutenção da comunicação e ao controle da compreensão dos alunos, por parte da professora, ocupa lugar de destaque em seu discurso. Existe uma intensa "pontuação" com os marcadores de valor semântico mais neutro como NÉ, TÁ, e outros com maior espessura semântica relacionada à própria situação de ensino - NÃO É ISSO ? DEU ? DEU AÍ , PESSOAL ? CERTO ? CONFERE ? SEM PROBLEMA AÍ ? ENTENDERAM ? O próprio nome dos alunos serve a essa metadiscursividade que procura garantir a "atenção" constante à corrente principal do discurso: ÉDER? PATRÍCIA?

Além da manifestação dessa função metacomunicacional da linguagem, também temos o que Borillo chamou de "referências à própria **construção do discurso**". Nesse caso, a metadiscursividade é construída pela professora, principalmente (mas não exclusivamente) sobre o texto do polígrafo. Aliás, a voz do conhecimento trazida pelo polígrafo, ao ser apropriada pela própria fala da professora, torna-se marcada pelas pausas e entonações professorais, se povoa de marcadores discursivos e constitui um mote freqüente para os comentários metadiscursivos da mesma. Os trechos abaixo em que, como sempre, as passagens sublinhadas indicam o que a professora lê, ilustram nossa afirmação:

P - Os átomos, tá ali, né? Entretanto, dificilmente se apresentam isolados, mas em geral fazem parte # / de conjuntos / mais ou menos complexos, as # / moléculas. Então ali está no quadro um conceito de molécula, né? As moléculas são agrupamentos de átomos com propriedades bem específicas, que caracterizam as diferentes substâncias da # / natureza.
(Aula 1)

P - Os cátions são átomos com carga elétrica positiva. O número de cargas POSITIVAS / isso aí é MUITO importante / oh, aqui, oh! Aqui, oh : o número de carga positiva e negativa É... o número de cargas positivas aqui é igual ou é diferente?... NÚMERO # /
Al - igual.
P - igual. Isso aí é muito importante.
(Aula 1)

Ao final da análise desta seqüência, em que abordamos diferentes aspectos de sua organização discursiva - sem esgotá-los, obviamente - poderíamos sintetizar os principais achados sobre a questão da polifonia, dos suportes de texto e da representação do locutor, alocutários e discurso.

Como apontamos, as duas grandes vozes "pedagógicas" predominam no discurso de sala de aula; nesta seqüência, em especial, a voz do conhecimento é privilegiada e ocupa, quase todo o tempo, a corrente principal do discurso, "migrando", sob o comando da professora, da sua própria fala para a fala dos alunos, para o quadro negro, para o polígrafo. Há uma **dialogização aparente** contínua... por vezes quebrada

pela introdução de uma outra voz legítima : um aluno que diz "não entendi...", "...já vai bater, psora...", etc.

Outras vozes, porém, também entraram na sala de aula; a principal delas - a voz da malícia - por "convite" da própria professora... Os alunos, por gosto, vão também ser seus enunciadores...

A voz do conhecimento, isolada, ou combinada com a voz normativa - exercícios, correções, critérios, prazos - é a voz do conteúdo escolar, do "conhecimento transposto". Transposto, este conhecimento é estritamente situado no tempo - sua continuidade como matéria é marcada - e no espaço : no quadro, no polígrafo, no caderno... Na fala da professora, ele é, simultaneamente, coloquializado (através dos marcadores que também povoam nossa conversa do cotidiano) e escolarizado : posto como algo a compreender e aprender (Certo? Confere? Deu? Compreenderam?). É apresentado como lógico e a metadiscursividade sobre as condições de atenção e de compreensão é constante; já a exploração do discurso como código não merece tanta atenção. É, de certa maneira, o conhecimento da verdade: os fenômenos, os elementos se enunciam e não são circunstanciados.

Para encerrar essa análise, julgamos interessante trazer uma citação de Barnes que - de outro ponto de vista que não o discursivo - analisou esse tipo de aula (pergunta/resposta constante) e se questionava sobre o motivo de sua permanência e, portanto, em alguma medida, do seu sucesso (Barnes, 1994, p. 169) :

Es, dentro del repertorio de métodos disponibles para el enseñante, una estrategia de apañ que asegura una cierta atención en la tarea, da alguna medida de control sobre la actividad de los alumnos, facilita la cobertura de los contenidos y ofrece una situación de ejercicio y práctica que conduce a un cierto dominio, casi siempre nominal, de datos exigidos por pruebas minuciosamente diseñadas al efecto y que actúan como símbolos del aprendizaje escolar.

NOTAS

- (1) A generalidade desta "forma indireta" de fazer perguntas nas aulas é grande na cultura ocidental. Tomemos, como exemplo, a citação de Rockwell (1987, p.34), ao analisar aulas de História de 6^a série e referindo-se ao professor: " En ciertos momentos hace "preguntas" (con estructura gramatical correspondiente); en otros, más bien suspende el enunciado a media frase con un tono ascendente, solicitando respuesta de los alumnos en forma de una palabra que complete la oración iniciada por el."
- (2) Parece-nos viável a suposição, sem qualquer embasamento empírico, de que disciplinas como Artes, Música, Educação Física não atribuam tanta importância à monofonização, ou, ao menos, objetivem um outro tipo de uniformização.
- (3) Um professor de Prática de Ensino de Química, com larga experiência e conhecimento dos processos mais usuais de ensino na área, consultado sobre a tipicidade do tipo de comparação feito pela professora, nos informou não ser este um processo comum de abordagem desse conteúdo.
- (4) O recurso às respostas das professoras nas entrevistas efetuadas por nós não tem, em absoluto, um significado de "desvelamento" da verdade, ou de estabelecimento de coerência/incoerência entre a sua ação e suas palavras. Trata-se, antes de mais nada, de um **outro** discurso inserido em condições de produção dadas, que possivelmente corresponderiam a uma imagem do tipo : "como professora de 1^o grau de Ciências de uma escola estadual, estou respondendo a perguntas sobre o meu desempenho profissional a uma outra professora, que não é de Ciências, mas da área de linguagem, que está fazendo Pós-Graduação em Educação e, portanto, deve estar mais atualizada na teoria sobre o assunto, e que observou e gravou em vídeo minhas aulas." Evidentemente, esse estereótipo de imagem pode ter variado bastante de professor para professor, até por fatores inexamináveis, como a sua relação com o trabalho de pesquisa, a impressão que tiveram de mim, etc.

- (5) É o caso de se perguntar em quantas análises da linguagem de sala de aula, já foram considerados como diálogos, simulacros de diálogos semelhantes ao que agora examinamos, tal o tom de habitualidade que aulas desse tipo apresentam.
- (6) Dêiticos são elementos lingüísticos cujo funcionamento semântico (sentido) implica levar em consideração certos elementos constitutivos da situação de enunciação, como interlocutores, espaço e tempo (meu, aqui, agora, este, esse, tu, etc).
- (7) Para a análise dos usos e valores das pessoas do discurso, nos basearemos nos estudos que encontramos no capítulo 2 "Enunciação e formas de indeterminação" , de ORLANDI et alii (1989). À página 51, é apresentado um quadro em que se demonstra como diferentes "superfícies discursivas" podem encobrir referências diferentes, como, por exemplo: A) EU: 1) *Refere o locutor*, 2) *Indetermina o agente*; B) NÓS: 1) *Refere um conjunto de pessoas no qual se inclui o locutor*, 2) *Indetermina o agente*; C) VOCÊ: 1) *Refere o alocutário*, 2) *Indetermina o agente*; D) A GENTE: 1) *refere um conjunto de pessoas no qual se inclui o locutor*, 2) *Indetermina o agente*; E) -M: 1) *Refere um conjunto de "objetos"*, 2) *Indetermina o agente*; F) -SE: 1) *Indetermina o agente*.

2.2.2.2. Seqüência 2

A. Caracterização preliminar

Esta seqüência de aulas foi a única gravada nesta escola. Trata-se de uma escola estadual situada em bairro de classe média de Porto Alegre, escola esta que atende clientela com certa heterogeneidade. Por um lado, temos alunos com algum poder aquisitivo (que possuíam vídeo em casa, por exemplo) e, por outro, alunos de origem bem mais humilde, filhos de empregados (porteiros, zeladores, domésticas...) dos edifícios e casas das proximidades. Evidentemente, por outro lado, não se pode dizer que temos alunos de classe média alta na escola, já que o bairro é bem servido de escolas particulares, às quais estes afluem.

A seqüência gravada se desenvolveu na disciplina de Geografia e, efetivamente, constou de duas mini-seqüências: uma desenvolvida numa turma de 7^a série e outra desenvolvida numa turma de 8^a série, ambas com a mesma professora e no mesmo turno - tarde. Além disso, a proposta de trabalho feita para as duas turmas era a mesma, isto é: como eles haviam estudado países de um determinado continente (América, na 7^a série, e Europa, na 8^a), a professora solicitou que os alunos, individualmente, realizassem um trabalho sobre um desses países, para apresentação oral aos colegas. Nesse sentido, a seqüência (para efeitos de simplificação e tendo em vista a homologia dos dois trabalhos, referir-me-ei sempre às seqüências como seqüência 2) constou de dois momentos bem diferenciados, que passo a explicar.

Quatro aulas da seqüência foram utilizadas para que os alunos - das duas turmas - preparassem o trabalho individual, através de pesquisa na biblioteca da escola, com presença e orientação da professora, sobre um aspecto da cultura - música, arte, ensino, turismo, folclore, literatura, etc. - de um país a ser escolhido por cada um. O acervo à disposição na biblioteca constava de enciclopédias, revistas geográficas, suplementos jornalísticos de turismo, separados, em parte, previamente pela bibliotecária. Dessas aulas na biblioteca - por vezes iniciadas em sala de aula, devido à sua peculiaridade, temos apenas gravações em áudio, a partir da colocação do pequeno gravador em mesas diferenciadas, onde, sentados em grupos, os alunos faziam individualmente suas pesquisas, conversavam e pediam orientação à professora. No início de uma dessas aulas, alguns alunos terminaram de fazer um trabalho de recuperação em sala de aula; dessa atividade, também temos gravação.

O segundo momento envolve a apresentação dos trabalhos propriamente ditos; temos, das três aulas em que isso ocorreu, gravações em áudio e vídeo.

Quanto ao material escrito complementar de que dispomos, consta ele de cópias de rascunhos dos alunos, utilizados por eles como "auxílio à memória" na hora da apresentação do trabalho. Não era necessário entregar nada por escrito para a professora

- conforme regra por ela mesma estabelecida, mas todos os alunos, evidentemente, tinham feito sua "pesquisa escrita". Um número bastante significativo deles nos entregou seu "rascunho", ao final da aula, quando o solicitamos.

De posse destes rascunhos, procuramos localizar na biblioteca da escola o material bibliográfico que havia sido consultado como fonte para os mesmos. Nem sempre isso foi possível, mas temos uma proporção expressiva de cópias de partes desse material bibliográfico pesquisado.

A professora responsável pelas seqüências tinha uma longa experiência de magistério: vinte e sete anos de trabalho como docente. Em função da época de sua formação universitária, possuía dupla licenciatura: em História e em Geografia.

B. Análise

Embora não seja nosso objetivo tecer comparações de uma a uma das seqüências gravadas, o próprio processo de construção deste texto nos leva a uma primeira afirmação esclarecedora para o leitor, isto é: em termos de proposta de atividade pedagógica, esta segunda seqüência é muito diferente da anterior.

Enquanto a primeira seqüência estava centrada na **transmissão** de um **conhecimento** situado, determinado e estritamente controlado pela professora, a centralização desta segunda seqüência será numa **atividade em si**, a ser desenvolvida por cada aluno. Como o conhecimento que cada aluno traria seria diferente - pela própria natureza da proposta, a ênfase estará, tanto para a professora como para os alunos, nas regras do trabalho e não estritamente na apropriação do conhecimento pelos alunos.

Não nos furtamos, neste momento, à tentação de afirmar (com oportunidade, achamos) que esse tipo de centralização - na atividade de sala de aula e não no conhecimento - não é raro em nossos contextos escolares.

Mas... vamos à análise da seqüência!

Que vozes correram por estas aulas e em que fontes de locução se localizaram?

A voz normativa, entendida, como já expusemos alhures, como organizadora da atividade dos alunos, é a que ganha maior preeminência durante toda a seqüência, até porque, como já afirmamos, o **processo** é mais importante do que, propriamente, o **produto**. Essa voz é objetivada, principalmente, na fala da professora (embora os alunos também dela se apropriem, como veremos adiante).

Mas a voz do conhecimento não está ausente e ela provém, principalmente, de duas fontes: os documentos escritos - consultados pelos alunos, e a própria fala da professora, que responde a dúvidas e questões que surgem dos próprios alunos enquanto

eles folheiam o material, lêem, se decidem, copiam, etc. O quadro negro não é utilizado nesta seqüência e a escrita dos alunos tem uma função menor, como subsidiária à sua apresentação oral e como "filtro" do conhecimento livresco.

Efetivamente, uma análise que procure identificar em termos de vozes toda a dinâmica discursiva destas aulas poderá interpretar o trabalho proposto como o incentivo, pela professora, à **incorporação da voz do conhecimento** dos livros de consulta geográficos **pelos alunos** que apresentarão o trabalho. Não há indícios - discursivamente detectáveis - de que haja, ainda, a perspectiva de que os alunos que **assistam** à apresentação se apossam desta voz que ouvem. Para usar uma expressão de gíria adequada : "aí é querer demais..."

Esta parece ser a grande questão pedagógica e discursiva que "está na mesa" da seqüência : é possível a alunos que, no seu cotidiano, habitualmente não usam esta voz do conhecimento (que nem é exclusivamente escolar), apropriar-se da mesma **sem** a intermediação da professora ? Na verdade, este é o nó da questão.

Antes de darmos resposta a esta pergunta, vejamos alguns aspectos que envolvem aulas anteriores à apresentação de trabalhos.

Como já falamos, a voz normativa está muito presente na seqüência. Numa das aulas iniciais, grande proporção de alunos está fazendo um trabalho que consiste, grosso modo, em tomar um país da América Latina e definir-lhe os limites, o relevo, a localização, etc. É um trabalho individual: as grandes diretrizes parece que já foram dadas em aula anterior. O que sucede, então ? Incessantemente, os alunos requisitam a professora para o atendimento individual, numa invocação de "vozes salvadoras" (tanto a que versa sobre os aspectos mais formais do trabalho, quanto a que sabe esclarecer "conteúdos") [os itens abaixo não constituem uma única seqüência, mas enunciados pinçados]:

- (1) Al - Que que tem que fazer ? (...)
Al - Psora, não tô entendendo. Que que eu tenho que fazer ? (...)
Al - Psora, só uma coisinha que eu estou em dúvida. (...)
Al - Oh, psora, vê se está certo aqui, oh,
Al - Vai valer nota, psora ? Vai valer nota, psora? Vai valer nota daí, psora? (...)
Al - Psora, é pra entregar hoje, psora? (...)
- (2) Al2 - Psora, vem cá um pouquinho!
Al3 - Psora, vem aqui!
Al4 - Psora, eu aqui!
Al5 - Ô, psora, ô, psora !
- (3) Al1 - Psora !
P - Que que tu quer ?

All - Não, psora, é rapidinho. Aqui, psora... aqui da Argentina: a oeste, o Chile; aqui, a leste fica o Uruguai e a Bolívia ?

P - A Bolívia ? Vê onde é que tá a Bolívia.

All - Ah, não. O Paraguai.

P - Ah:: tá / e quem mais ? Vê bem. (...)

(4) All - Psora, eu tou fazendo tudo na mesma folha, tá ?

P - Não faz mal.

All - Psora, psora, eu tou fazendo na folha separada.(...)

No conjunto (1) e (4) temos, através das perguntas, o reconhecimento de todo poder disciplinador desta voz: é ela que define a tarefa, diz o que está certo ou errado, define o "valor" escolar da mesma (nota ou não?), a data de entrega, o "lugar" (folha, caderno, etc) onde ela será feita... Em (4), manifesta-se também outra situação extremamente comum na sala de aula : a apreensão do aluno que, ao ver que um colega faz algo diferente em alguma dimensão, questiona a professora para saber se está efetivamente "fora das regras" ou se está dentro da área de movimentação livre que aquele professor permite....

Muitas observações paralelas podemos fazer quanto a essa voz normativa, aqui mais concretizada em relação a uma tarefa escolar.

Está dentro do imaginário escolar, na própria cultura da escola, que esta é uma voz que deve ser assumida pelo professor ou professora. O grau de "detalhismo" com que ela é exercida, evidentemente varia de professor a professor, de grau a grau de ensino. Assim é que se constata que à medida que o aluno avança nos graus de escolaridade, em muitas dimensões (a cor da caneta, o tipo e folha...), os professores deixam de "legislar"... Entretanto, o exercício desta voz - tão caracteristicamente "escolar" - é um campo fértil para dissensões e negociações.

Em primeiro lugar, os alunos - digamos os que freqüentam Currículo por Área , com diversos professores - deverão sondar continuamente, com cada professor em particular, qual o âmbito das determinações que ele requer para si. Suas experiências escolares anteriores geralmente mostraram uma área bastante grande em que atua esta voz (quanto a uma tarefa, por exemplo, a área pode abranger desde uma determinação do assunto, até especificações de tamanho, letra, tipo de vocabulário, outros detalhes, até a inevitável data de entrega).

Compreende-se, então, o porquê da exploração inevitável, através da multiplicidade e insistência das perguntas que, a um observador desavisado, podem parecer simples indício de falta de autonomia dos alunos. Registre-se, ainda, que nas séries iniciais do 1º grau, reconhecidamente tidas como aquelas em que o aluno se socializa na cultura escolar - é **iniciado** nos ritos da "seita escolar" , a voz normativa seguramente ocupa um espaço muito maior do que a voz do conhecimento, no discurso do professor. A passagem

do Currículo por Atividades para o Currículo por Área - tão analisada como momento de "crise" para o alunado - poderia ser caracterizada, do ponto de vista da Análise do Discurso, como o defrontar-se do aluno com outro tipo de "equilíbrio" entre as diferentes vozes que habitam o discurso do professor em sala de aula.

Nessa dimensão, fazem sentido as observações de Silva (1992, p. 98) abaixo reproduzidas :

No caso do sistema escolar, a vivência de relações sociais diferenciadas seria propiciada pelo contacto diferencial com os diferentes graus de ensino, em combinação com a experiência diferencial proporcionada pelos diferentes tipos de escola. Quanto mais se sobe no sistema de ensino, mais as relações sociais se tomam menos autoritárias, proporcionando a formação de atitudes mais auto-reguladas e menos exteriormente controladas.

Também na perspectiva da História da Educação, parece se verificar esta tendência de "amenizamento" da voz normativa. Conforme Chervel (1990, p. 186)

Convém então representar-se a escolaridade das crianças ou dos adolescentes como a princípio totalmente imersa nos procedimentos tipicamente "disciplinadores", e evoluindo gradualmente em direção aos ensinamentos cada vez menos disciplinares e, por exemplo, cada vez mais "científicos". A determinação dos limiares carece ainda aqui do estudo histórico.

Além da diminuição do exercício da voz normativa pelo professor, que, em parte pode ser atribuída à sua "incorporação" pelo aluno através dos primeiros anos de "aculturação escolar", pode-se especular também (mais solitariamente, porque sem nenhum recurso bibliográfico à mão) sobre a diminuição ou desaparecimento de uma outra "voz", mais **maternal** no discurso do professor. Mas aqui fica apenas o registro dessa especulação.

Ora: como o discurso do aluno em sala de aula - e referimo-nos aqui à corrente principal do discurso - é largamente determinado pela representação que ele tem da situação escolar e deste discurso do OUTRO (lembramos Bakhtin), toda uma "adaptação" será sempre necessária para o ajustamento ao discurso do professor presente.

Por outro lado, freqüentemente isso não ocorre sem problemas para o professor que começa a sua carreira do Magistério. Como geralmente, nos cursos de licenciatura que preparam professores para 5^a série em diante, a ênfase é toda (ou primordialmente) dada à preparação do licenciando para o desempenho da "voz do conhecimento", o defrontar-se com a exigência - discursiva, mesmo - dos alunos, do desempenho de uma "voz normativa" freqüentemente gera perplexidade e até

descontentamento por parte do novo professor. "Fui com uma aula superpreparada e eles ficam perguntando se é 'de lápis' ou 'de caneta'..." seria uma frase emblemática dessa perplexidade, tão comum de ocorrer entre estagiários que entram como professores na sala de aula pela primeira vez, possivelmente se esquecendo de quanto, como alunos, também exerceram esta "cobrança" a que os alunos institucionalmente têm direito...

Mas... cedo os novos professores assumirão todas estas vozes... e a perplexidade não durará muito.

Deixemos, por ora, estas especulações para voltarmos à nossa seqüência de aulas, transcrevendo a seguir um trecho maior, a partir do qual poderemos analisar vários aspectos do discurso da professora. Trata-se do começo de uma aula em que a professora "cobra" (e talvez as aspas já não se justifiquem se assumirmos integralmente uma das formações discursivas que atua na escola, onde tal palavra é usada sem surpresas, murmúrios ou outros estranhamentos...) trabalhos anteriores não entregues e propõe o trabalho que foi desenvolvido e apresentado na seqüência gravada. (Colocamos em negrito palavras, trechos e expressões que servirão de base para comentários posteriores)

- P - Olha aqui, oh! **Nós** temos muita coisa a fazer e não **há muito tempo pra perder**. Aquele trabalho sobre a qualidade de vida na Europa, tem gente que não me en-tre-gou. Número 1, 7, 10, 11, 12, 14, 16, 18 e 19.
{Alguns alunos protestam, mas ela prossegue}.
E tem os que me entregaram e não ficaram bons e eu devolvi. Ou não entregaram ou pensam que entregaram e esqueceram. Esses estão (inint).
{Mais alunos protestam}
- Als - Eu entreguei, psora !
(...)
- P - E tem mais, olha, ainda tem mais. O 3, o 9, o 11 e o 21 entregaram, mas não completaram, tem que corrigir, tem que refazer (inint). E isso tudo, gente, é **bu-ra-co-** aqui. No terceiro / olha, em vez de ficarem discutindo, eu estou pedindo pra fazer / é a recuperação imediata. Vocês fazem, ou não foram entregues ou não conseguiram fazer certo, vai de volta, faz de novo, tá? Eu quero de novo esses dois trabalhos e o terceiro do segundo país, vamos ver quem é que vai fazer de novo: o 3, 7, 15, 17, 20 e 21
{Muita discussão}
- P - Olha aqui, oh! É o seguinte, oh! Vocês vão fazer agora um trabalho bem diferente desses aí. Cada um de vocês vai escolher um país da Europa. Vai escolher um país da Europa e vai / (criar) e vai apresentar / vai procurar / falar num assunto desse país mas que (não esteja nos livros). Vejam só o que não pode: não pode / Geografia, nada de Geografia. Não pode (população), (inint), continentes, limites, oceanos, mares, relevo, clima, vegetação, agricultura,

pecuária, indústria (inint) não, moeda, língua, raça, religião, nada disso (perguntas ininteligíveis) . Pode ser literatura. Que mais ?

A11 - (inint) ?

P - Pode ser política. Pode ser cultura. História. Que mais ?

A12 - Religião.

P - Religião não pode.

A13 - Música ?

P - Música pode.

A14 - Economia ?

P - Economia / não pode. Que mais que pode ? (4')

A15 - Edu[cação]

A12 - [Arte]

P - Educação, arte pode. Tá claro ?

A13 - Monumentos?

P - Monumentos históricos, pode. Ótimo !

(Aula 3)

Na parte inicial do trecho acima, temos, digamos, uma situação "clássica" da vida escolar : a discussão sobre "trabalhos" (um item sem dúvida fecundo para discussões diria respeito a como a voz normativa se apropriou deste termo *trabalho*...) entregues ou não, feitos ou não, condizentes com as regras magistrais ou não... Observa-se aí - o que, na nossa análise vimos não ser comum no resto da seqüência - o uso, pela professora, do NÓS, numa referência que engloba o locutor [ela] e os alocutários [alunos], colocados ambos numa perspectiva de "parceria".

Note-se que, logo adiante no discurso, os papéis serão novamente separados: "eu devolvi", "em vez de (vocês) ficarem discutindo, eu estou pedindo..."... A oscilação mais freqüente não será essa - entre a polarização do NÓS e a bipolaridade EU/VOCÊS, mas outra que, de alguma forma, já registramos na Seqüência 1 . Trata-se da oscilação entre uma imputação direta de "responsabilidades" - Vocês fazem... - e afirmações generalizadoras que, se registram o fato negativo, não o fazem pela acusação direta: "Tem gente ...", "E tem os que me entregaram...".

A constatação de que a professora utiliza os números para identificar os alunos - utilização essa que, anos atrás, foi objeto de tanta crítica ingênua sobre desumanização, despersonalização... - poderia, nesse contexto, ser entendida como uma estratégia discursiva a mais de abrandamento da proclamação pública da falta. É sabido que geralmente os alunos conhecem seus números de chamada, mas sabem pouco os de seus colegas. A identificação pelo nome é imediata para todos e inescapável; a identificação pelo número é possível apenas para o próprio aluno ou alguns mais próximos... Ele próprio pode se identificar mas não é apontado publicamente como réu. (Embora talvez seja esta uma preocupação maior da professora do que dos alunos, tal o número de alunos que não fez os trabalhos...)

Outro aspecto que pode ser focado está relacionado à própria imagem que a professora vai construindo de si através de suas práticas discursivas. Assim, a ameaça de um insucesso escolar - a nota baixa, a recuperação, o conceito insuficiente - é metaforicamente nomeada por um "buraco aqui" - o "aqui" do enunciado se refere ao caderno de chamada. Aliás, a referência ao "buraco" aparecerá também nas aulas seguintes, inclusive na fala dos alunos, indicando que o uso "especializado" já está generalizado naquele conjunto de interlocutores.

Registre-se, com relação a esta seqüência, a variedade de formas com que o direcionamento das ações dos alunos é feito pela professora : além da cumplicidade inicial colocada através do uso de **nós**, há um apelo à questão do tempo como "pressionador" de ações e toda uma recapitulação de trabalhos não entregues. Alguns alunos protestam, como sói acontecer nessas ocasiões, e a professora usa um expediente : reconhece haver dissenso ("em vez de **ficarem discutindo**"), mas propõe um trabalho "vantajoso" - "eu estou pedindo pra fazer é a recuperação imediata".

Essa proposta só ganha significado se entendermos em lugar de que tal recuperação entraria: a recuperação terapêutica, posterior ao registro de notas/conceitos no boletim, após o fim do bimestre. No caso de os alunos não terem bem clara a vantagem da recuperação imediata, a professora explicita o seu mecanismo, e depois se sente à vontade para dizer "eu quero..."

Em relação à proposta do trabalho que eles deverão preparar, temos um interessante caso em que o exercício da metalinguagem é apropriado para a enunciação de diretrizes, que, ainda dentro daquela tendência que já esboçamos, devem mostrar uma certa lógica.

A professora dissera que os alunos iriam fazer um trabalho "bem diferente desses aí". Ora: se é diferente, em que se apóia tal diferença ? Ela chama a atenção para a dimensão de tal diferença: "Vejam só o que não pode: Geografia, nada de Geografia". E, através da enunciação de itens, ela define o que está pressuposto - no momento - como Geografia - nada do que vinha sendo estudado. É, simultaneamente, uma estratégia de captação de simpatia: se eles relutavam e erravam tanto nos trabalhos de Geografia, que tal fazer um trabalho "sem Geografia" ? Instaura-se, então, um jogo interessante de palpites de alunos, para os quais a professora é o juiz imediato: pode/não pode. Note-se que os alunos não argumentam em favor de qualquer tópico, apenas os apresentam. Efetivamente, sem a imagem do que há e do que é fácil de captar no material a ser consultado, nada pode passar de palpite...

Essa pitoresca caracterização de Geografia, feita pela professora, tem, sobretudo, uma função no jogo discursivo e pragmático com os alunos, e nem a professora crê, digamos, em sua "fundamentação epistemológica". Aulas depois, entre uma apresentação e outra de trabalho, uma aluna contesta :

Al - Professora, a senhora não disse que não podia a localização? Mas faz parte, né, professora ?

P - Faz, né ? (2') Mas se eu não dissesse que não podia, vocês ficavam só na localização, não descobriam mais nada. E só... tudo o que tu apresentaste não achaste legal isso aí ?

(Aula 7)

Ou seja: a professora não se incomoda em admitir publicamente um excesso de rigidez nas diretrizes iniciais do trabalho, já que isso se justifica pela obtenção de um benefício maior, que foi o de levar os alunos a procurarem outros aspectos que não os que vinham sendo trabalhados. Mais uma vez, a presença de um MAS argumentativo, através do qual o locutor admite a "correção" do argumento colocado, porém apresenta um outro argumento mais forte, tem seus efeitos de sentido. Observe-se, ainda, que a argumentação da professora coopta a aquiescência da aluna, que inclusive foi uma das que demonstrou maior interesse na feitura do trabalho e obteve melhores resultados na apresentação.

De qualquer forma, uma passagem como esta mostra como o discurso do professor não é tão monoliticamente fechado no "é porque é" (característica da linguagem autoritária, cf. Orlandi), mas lança mão de estratégias diferenciadas, em que um dos parâmetros recorrentes parece ser o recurso a uma certa "logicização das ações."

A partir da proposta de trabalho, desenvolvem-se aulas em que não há propriamente uma "corrente principal de discurso", porém conversas em que a professora orienta os alunos na feitura do trabalho e os alunos conversam entre si sobre o mesmo e também - obviamente - sobre todos os muitos temas que podem versar conversas de adolescentes.

A voz normativa aí é exercida exaustivamente pela professora e também pelos alunos que se informam uns aos outros (sempre há alguém chegando atrasado ou "caindo de pára-quadras") sobre o trabalho. Os excertos nos esclarecem melhor :

Al1 - Mas, professora, que que eu ia dizer: é pra mim ler aqui ?

P - Tu lês. Tu lês e tu vês daí o que que te agrada. O que te agrada, tu vais anotar e vais falar.

Al1 - Ah, tá ! Eu posso pular assim, se eu [não gos] to ?

P - [Claro !]Primeiro tu lês tudo pra depois anotar só o que te agrada .

(Aula 3)

Al1 - Como é que funciona este trabalho ?

Al2 - Tu tens que falar sobre ã :: ...arte...

Al1 - Só artes, ou artes mais alguma coisa ?

(Aula 4)

Al1 - Adriana, me diz uma coisa, por favor. Fazer este trabalho ... é pegar um país e falar todo ele ou só sobre alguma coisinha ?

Al2 - Pintura, arte, escultura.

Al3 - Escolhe. Qualquer coisa que tu quiser.

Al1 - (inint) ?

Al4 - Só que não dá. A professora disse que isso aqui não pode falar.

(Aula 4)

Al - É o seguinte. Tem que fazer um trabalho aqui. Não pode falar de relevo, não pode falar de clima, não pode falar nada sobre Geografia, nada. Só pode falar sobre as Artes, sobre Ciências. Política também pode.

(Aula 4)

No primeiro segmento acima, temos um elemento bastante recorrente no discurso da professora: o apelo ao **interesse** do aluno, àquilo que vai agradá-lo - "escolhe o que te interessa" é um lema de sedução. Os alunos incorporaram o esquema do trabalho, mas não esta dimensão de interesse (talvez por entenderem que, como trabalho escolar, interesse e agrado não costumam ser fatores comuns). Vários dos trechos acima - gravados de conversas episódicas entre eles - revelam a representação que eles se fizeram do trabalho. Neste sentido, a imagem do conhecimento que se torna "conteúdo escolar", ou melhor, no caso específico, que se torna "conteúdo de trabalho oral", é magistralmente resumida pela pergunta descontraída da menina :

Fazer este trabalho é pegar um país e falar todo ele ou só sobre alguma coisinha ?

Na formação discursiva do universo escolar, pode-se "falar todo um país..."

Essa voz normativa, na professora, se une à voz do conhecimento, incentivando, apontando, selecionando, comentando... já que ela também folheia livros e revistas todo tempo com eles e comenta:

P - Olha aqui a vida dos índios. Isso aqui talvez seja bem interessante ! OK! Antes da chegada de Colombo! A gente chama de índios mas era uma civilização muito desenvolvida, não é ?

(Aula 5)

P - Se não fosse este trabalho, tu estarias olhando isso aqui ? Tu estarias lendo isso aqui, essa beleza de (inint). Quem será que faz isso, como é que é feito ? Olha a cara da (inint) ! Olha a roupa dela! A expressão dos olhos! Olha que cabeça! Olha que mão (inint)! É ou não é! Tu sabias disso ? Se não fosse esse trabalho, tu ficavas sabendo ? Olha que coisa...

Temos aqui, simultaneamente, o exercício da metadiscursividade, exercida sobre o discurso escrito e, provavelmente, sobre uma gravura, dentro de um discurso sedutor, mais racional no primeiro caso, mais entusiasmado no segundo. Relembremos, com Koch (1993, p. 158), que a exclamação e as expressões de valor interjetivo têm uma força argumentativa, pois

mostram (...) que sua enunciação foi produzida de maneira direta, "arrancada à alma", por uma emoção ou uma percepção. Elas caracterizam a fala como constrangente, como algo inevitável, não sendo, pois, suscetíveis de uma apreciação em termos de verdade ou falsidade.

Apesar dessa "força argumentativa intrínseca", não podemos escapar ao comentário de que o olhar da professora sobre a gravura (possivelmente de uma boneca, ou escultura) é um olhar adulto, artisticamente "educado", que se fixa em detalhes que nosso "bom gosto" aprendeu a valorizar. Se essa persuasão funcionou com adolescentes, com outros códigos de ver, jamais saberemos...

Já no primeiro enunciado, o segmento "A gente chama de índios mas era uma civilização muito desenvolvida, não é?" nos mostra como a própria professora entende o termo "índios" como carregado de negatividade; só isso justifica a argumentação com o MAS, que pressupõe uma asserção do tipo - quando se chama de "índios", pretende-se referir a um grupo social atrasado - à qual se opõe o argumento: "mas era uma civilização muito desenvolvida". Parece-nos - e nossa interpretação está carregada de provisoriedade - que a professora toma o sentido de **índios**, aí, das formações discursivas do cotidiano ("programa de índio", "coisa de índio") e não da formação discursiva do conhecimento acadêmico.

Mas voltemos à voz normativa. É claro que há brechas no atingimento dos objetivos dessa voz - dentro das Teorias Críticas de Educação, se falaria em **resistência**... Dois episódios captados dos diálogos entre professora e aluno, e entre alunos ilustram esse aspecto:

A11 - Ah, vou fazer do Brasil. Qual é o livro que pega do Brasil ?

P - Que que tá fazendo ?

A11 - Brasil. Claro, do Brasil é mais fácil, né, psora? Do Brasil que eu vou saber explicar mais. Do Brasil é mais fácil porque eu sei o que acontece no meu país, daí vou saber explicar mais facilmente... cultura: não sei... vou ver ali, né ? Mas... daí vou tirar alguma base, já sei alguma coisa, né, aí já emendo.

P - É que o Brasil não entra neste trabalho.

A11 - Como é que não entra ?

P - Não, Brasil não entra. Brasil é na 6ª. série.

Al2 - É muito gran[de]

Al1 - [Só] porque eu falei, né, psora ?
(Aula 5)

Al1 - Tem que falar os dois minutos.

Al2 - Nada mais, nada menos ?

Al1 - Nada mais, nada/ nem um segundo a mais, nem um segundo a menos.

Al2 - Mas eu não tenho mais o que inventar.

Al1 - Não... daí tu faz assim, oh... se faltam dez segundos, aí tu diz assim, oh...: " Bom:::"

Al2 - O negócio é gaguejar: "Pois é, gente, que..." tá, quem é que não sabe ? (Consigno) com naturalidade.

(Aula 6)

No primeiro episódio, um aluno desavisado (possivelmente atrasado) tem uma idéia que julga ser brilhante - apresentar algo sobre o Brasil - e justifica-a de maneira que lhe parece lógica : é um assunto que ele conhece, em que ele poderá unir a pesquisa nos livros com um conhecimento anterior. Mas a professora - que costuma se amparar em raciocínios também "lógicos" - deverá repetir-lhe a regra : "Brasil não entra" (Registre-se que o sujeito da oração utilizado é, no caso, o próprio objeto de conhecimento (Brasil) e não o enunciador/locutor (eu), que seria possível em enunciados como *Eu não permito...*) O aluno - é claro - reage, levando a professora a enunciar o argumento definitivo, em se tratando de escola - **não faz parte dos conteúdos da série** (a compartimentação do "conhecimento escolar" por programas, séries, bimestres, é, como todos sabemos, uma das marcas mais fortes da transposição didática).

Para encerrar o episódio, não faltam nem a expressão da "vitimização" do aluno (bastante encontrada nos intercâmbios entre professor e alunos em situações de maior descontração ou em relações menos marcadas pela assimetria), nem a intervenção do colega: ironia ? brincadeira?

Já no segundo episódio, cujo caráter hilariante é o mais saliente, temos o discurso da trapaça, o discurso da vingança... através do qual os alunos se asseguram - discursivamente - de que transgredirão, sem parecer fazê-lo, as regras da voz normativa ... (Concretamente, se verá que não houve rigidez de parte da professora em relação aos dois minutos e nem qualquer aluno conseguiu pôr em prática tal "receita de embuste"...)

Registre-se, ainda, neste segundo episódio, o uso do termo "inventar", que, no discurso pedagógico público - o qual se pretende transmissor e organizador de **conhecimento**, conhecimento não "inventado" - é um termo **recusado**, (1) possivelmente pelo sentido que tem, em outras formações discursivas, de "criar uma coisa nova..." Veja-se o diálogo abaixo, que ocorre aulas após , antes da apresentação de um trabalho:

P - Quer falar sobre isto ?

A11 - Posso inventar assim na hora, psora ?

A12 - Inventar... (imitando)

P - Inventar, não. Mas fazer assim como tu disseste, mostrar a revista, mostrar as... gravuras, isso pode.

(Aula 7)

Embora não haja nenhuma glosa metalingüística, do tipo "não fala assim", "não usa esta palavra", é bastante evidente que o que a professora faz é negar à **palavra** o direito de representar uma atividade pedagógica dos alunos. Isso tanto é verdade que, quando a professora define o que é possível ao aluno fazer - "mostrar a revista, mostrar as gravuras" - ele não protesta e se dirige à frente da sala para apresentar o trabalho, entendendo que tudo era "uma questão de palavras..." Assim como vimos, na seqüência anterior, uma série de termos eleitos para designar o que os alunos fazem na escola como alunos, deparamo-nos aqui com uma excomunhão de uma palavra do coro das "atividades de escola".

E já que estamos falando sobre a ação da professora sobre as palavras, retomemos, em primeiro lugar, a instituição que ela fez da palavra **buraco** como denotadora do insucesso na nota. Vejamos outras passagens, em outras aulas, em que o termo é usado :

P - Quem apresentou e falou (inint), os que apresentaram e falaram ganharam **ótimo**. Os que não apresentaram, ficaram com um # / **buraco**. Aquele grande que sabem o que significa.

(Aula 9)

P - Vocês tão entrando por um caminho perigoso, minha gente.

Al - Cheio de buracos, né, psora ?

(Aula 9)

P - Quem é que quer (vir primeiro)? Primeiro os que se apresentam, depois aí, quando eu começar a chamar, se disser **não**, vai um **buraco**.

(Aula 10)

P - Barbaridade... Ah, Rodrigo, vamos mal, hein ? Só tem **buraco** pra ti.
(4')

Al - No fim do ano vai ser o buraco negro.

P - Buraco negro...

(Aula 10)

O fato de, na primeira seqüência, a professora fazer referência ao fato de os alunos saberem o que significa a palavra no sentido "escolar" - indica, a nosso ver, a sua consciência da nova "vestimenta" semântica de que ela revestiu a palavra "buraco". Já

no segundo segmento, sempre numa diretriz que interpretamos como de firmeza mas, simultaneamente, de "suavização" da terminologia institucional de insucessos, a professora fala em "caminho perigoso", o que evoca imediatamente num aluno a expressão que a própria professora tanto utiliza. No terceiro segmento, temos, mais uma vez, a reiteração do uso específico de "buraco" (na seqüência gravada, ela nunca se referiu a "notas baixas", "conceito ruim", "zero" ou outra forma de menção a tais fatos). No último segmento, após um aluno alegar não ter feito o trabalho (parece que já deixara de fazer outros...), ela faz um diagnóstico sombrio; tão sombrio, que outro aluno - sarcasticamente, aliás - faz um prognóstico na linha terminológica da professora...

Um último reparo: por que o **vamos** de "Ah, Rodrigo, **vamos** mal" ? É evidente que o **NÓS** não refere **locutor mais alocutário**, porque o locutor não vai mal... Trata-se, a nosso ver, de uma forma "genérico-indeterminadora", qualquer coisa como o equivalente a "se vai mal"... Essa interpretação estaria alinhada a outras passagens da aula em que o discurso da professora indetermina os fracassos escolares.

Mas outros fatos ainda, em que a professora opera sobre os significados das palavras, merecem nossa reflexão. Situemos um deles.

Nos quinze minutos finais da última aula gravada, a professora comunica aos alunos que irá deixá-los, pois está entrando em licença-prêmio. Entre as muitas reações que isso suscita, uma, de temor frente a uma possível mudança de sistemática de avaliação face à troca de professora, aparece entre os alunos. Uma aluna questiona, então, se o tipo de trabalho será mudado ou não, ao que a professora responde:

P - As outras professoras sabem do meu sistema, inclusive eu aconselho, digo "é a melhor [maneira, né ?]

Al - [Tem que seguir o sistema da senhora.]

P - de fazer um bom trabalho é sem a prova, né ? E até mais eu ainda disse: "eu faço um trabalho com os alunos que eu ensino os alunos a colarem", não é verdade ? "Vocês colem como são os pontos cardeais. Colem onde são os hemisférios pra poder localizar bem um país nos hemisférios, que é pra saber, não é?"

(Aula 10)

O que se verifica, então ? A professora se apropria (provavelmente, pelos indícios, a "apropriação" já é antiga...) de um termo estigmatizado na instituição escolar - **colar** - e o torna "decente". Assim como ela não aceitou o "inventar", ela redefine o "colar" para que ele possa participar da "festa das palavras"... Embora a redefinição de **colar** não esteja nos nossos dados, tudo faz supor que ela tenha sido feita no decorrer das aulas, junto aos alunos. Podemos especular, também, que, nesta redefinição, tenham sobrado para o verbo apenas os aspectos de ação ligada ao conhecimento e auxílio à resolução de tarefa escolar - anotar em papezinhos, consultar em livro, etc - tendo sido ele despedido do sentido de transgressão e ocultação. Enfim, colar não era mais colar ...

Mas as definições/redefinições não param por aí. O trecho abaixo nos traz outros exemplos.

P - Vocês viram bem o que é / **fazer** / um trabalho e **saber** um trabalho ?
Fazer vocês fizeram, né ? Não fizeram ?

Als - Fizemos.

P - E **saber** ? Quem é que tá sabendo ? (3') Quem é que está sabendo bem, bem, bem, bem?

(...)

Tá vendo como é a história ? Vocês viram a diferença entre **copiar** e **estudar**? Hein? Viram como é fácil copiar? E estudar?

Al1 - É difícil.

Al2 - É outros quinhentos.

(Aula 7)

As definições aqui se baseiam em polaridades: **fazer** versus **saber**, **copiar** versus **estudar**. Os termos são todos permitidos, mas apenas um, em cada par, representa o desejável na atividade escolar ; por isso, é preciso marcar bem a diferença entre ambos. E observe-se, nesta passagem, o exercício da função metacomunicativa no discurso da professora, chamando a atenção dos alunos, incitando-os às respostas (totalmente determinadas, é claro...). Este fato é ainda mais relevante, porque o discurso dela não é continuamente marcado por esse aliciamento do aluno, como era, por exemplo, o da professora da seqüência anterior.

A análise dessas condutas metalingüísticas da professora - com relação à definição de **buraco**, à rejeição de **inventar**, à redefinição de **colar**, à definição de uma polarização entre **fazer/saber** e **copiar/estudar** - mostra-nos como ela utiliza potencialidades que, em si, existem nas formações discursivas em geral, para produzir determinados efeitos de sentido, ora na sua imagem de professora, ora na representação do que seja "adquirir o conhecimento escolar".

Antes de procedermos à análise de outros trechos, não podemos deixar passar em branco o registro, no recorte em que ela diz que conversa com outras professoras sobre seu sistema de trabalho/avaliação, da utilização de dois casos de discurso direto, em que ela mesma se cita, ora se dirigindo aos colegas - "*inclusive eu aconselho, digo "é a melhor maneira, né ? de fazer um bom trabalho é sem a prova, né ? E até mais eu ainda disse: "eu faço um trabalho com os alunos que eu ensino os alunos a colarem pra se sair bem"* - ora se dirigindo aos alunos : "*Vocês colem como são os pontos cardeais. Colem onde são os hemisférios pra poder localizar bem um país nos hemisférios, que é pra saber, não é?"* Aliás, o discurso direto, mais do que a busca da voz de um outro enunciador para apoiar a asserção do locutor ou exibir um ponto de vista divergente, parece comparecer ao discurso de sala de aula, principalmente como recurso de encenação discursiva de falas/attitudes habituais de professora e alunos.

Se a forma como a professora se representa nesta seqüência de aulas já vem se delineando pelos trechos e interpretações que vimos apresentando, podemos avançar nesta procura examinando o que acontece nas aulas reservadas para a apresentação dos trabalhos dos alunos. Apresentação oral de trabalhos de alunos, sabem os que convivem no dia-a-dia da escola, geralmente é precedida por um adiamento, uma recusa... atitudes que revelam o temor de "enfrentar" cara a cara - no papel de professores - seus colegas. Isso não foi diferente nas aulas em que gravamos, talvez agravado pela presença da câmara de vídeo, pela relativa complexidade da tarefa (mesmo havendo o auxílio constante da professora, o grau de autonomia e decisão do aluno deveria ser maior do que as tarefas escolares tradicionais exigem) e, em parte, pelo tempo reduzido de preparo (reduzido... em termos).

Dentro desse quadro, é fácil imaginar que grande parte do tempo das aulas foi dispendido na chamada e convencimento dos alunos a... enfim... apresentarem seus trabalhos... Nessa tarefa, a professora, evidentemente, tem o papel principal: para usarmos uma metáfora, sua função, exercida até a exaustão, é de uma "parteira de apresentações". Para conseguir isso, ela faz concessões (verbalizadas ou implícitas nas ações) quanto à forma, ao lugar de onde os alunos falarão, à quantidade...

P - Faz o seguinte, Leonardo (2'). Leonardo, não precisa ficar de pé, não é ? Pode sentar aqui, oh. Põe a revista na tua frente e explica para eles.

Al - Vou levar esta cadeira pra sentar.

P - Vai, Leonardo. (2') Mais pra frente, pr'eles poderem ver melhor, se não fica muito distante deles.

(Aula 7)

P - Quem é que vai agora ? Hã ?

Al - Depois.

P - Vai. Agora é depois.

Al - Ah, psora, tem bem pouquinha coisa.

P - Não tem problema. Pode vir.

Al - Só se eu continuar na outra aula.

P - Pode continuar na outra aula (5'). Quer ficar no teu lugar ? Pode ficar.

Al - Tá, psora.

(Aula 7)

Enfim: tudo se negocia... neste jogo de poderes entre professora e alunos. É óbvio que a autoridade institucional na sala de aula é conferida à professora, mas os poderes dos alunos - em especial dos poucos que prepararam o trabalho, até aquele momento, e por isso têm cacife para negociar condições - também configuram uma tensão, verdadeiro jogo de forças entre as intenções e ações de cada um dos interlocutores.

Caso mais sério é o dos que não têm o que apresentar ou têm tão pouco que apenas um interrogatório gentil lhes fará falar :

P - E que assunto tu procuraste ?

Al - Arte.

P - Arte ? E que tipo de arte ? Vamos ver. Eu vou perguntando e tu vai me contando. Que arte ?

Al - Jóias .

P - Hum... De quem são as jóias ?

Al - Eram os índios que habitavam.

(Aula 7)

O partejar continua, mas ficaremos por aqui, assinalando no breve trecho acima as estratégias discursivas da professora para fazer o aluno cumprir a tarefa, procurando derrubar eventuais barreiras de inibição e, mesmo, ignorância do assunto. Assim, o uso do "nós", do "vamos ver", aponta para uma referência conjunta ao locutor e alocutário - a própria professora coloca-se junto na tarefa, que é redefinida com um termo do cotidiano - "contar". E assim prosseguirá ...

Mas, se a alusão a esses trechos nos ajuda a identificar que representação de si como locutor a professora constrói através de seu discurso - o de uma professora que dirige as atividades, sem dúvida, mas negocia no varejo questões com seus alunos - não podemos neles nos fixar, sob pena de deixarmos sem resposta a questão que páginas atrás identificamos como o grande **nó** desta seqüência : é possível a alunos que, no seu cotidiano, habitualmente não usam esta voz do conhecimento (que nem é exclusivamente escolar), apropriar-se da mesma **sem** a intermediação da professora ?

Consultados os livros - buscada a sua "voz" - foram feitos rascunhos que serviriam de ajuda mnemônica para a apresentação oral dos alunos. Um exame comparativo entre os textos das enciclopédias e os rascunhos dos alunos mostrou um esforço de redução que poderíamos definir - operacionalmente traduzido por pinçamento de parágrafos, omissão de títulos, parágrafos, detalhes dentro dos mesmos, frases inteiras, adverbiais - como só excepcionalmente algo parecido com esquema ou junção de dados de mais de uma fonte. Mas... o que mais nos interessava era a incorporação dessas "vozes do conhecimento" que deveriam se traduzir em locuções orais... Dentre os trabalhos que chegaram a ser apresentados, várias características podem ser apontadas.

Oralizados e apresentados para uma audiência (às vezes mais caracterizada como os colegas, outras vezes centrada na professora), muitas vezes se "coloquializam", ganhando as marcas do esforço metacomunicativo, através de marcadores conversacionais - né, tá - ou de modalizadores indicativos de uma insegurança enunciativa - assim, assim . Em alguns casos, em que evidentemente o aluno se sentia mais à vontade, ele inseria algumas glosas de organização do próprio discurso. Para podermos examinar em conjunto alguns desses aspectos, citaremos cinco trechos de apresentações orais de alunos, ao lado do rascunho escrito que lhes serviu de base, mantidos os eventuais equívocos ou "erros" que possam apresentar. (Grifamos termos ou passagens que nos pareceram dignas de nota)

(1)

Trecho de roteiro escrito:

Van Gogh teve uma vida obsessivamente dedicada à pintura, o desdém mais absoluto do público, várias internações em hospícios e nenhuma obra vendida enquanto viveu. Os artistas que o conheciam bem sabiam do seu valor e a consagração, sua 1ª. grande exposição de sua pintura foi maio em 1892, seguindo-se outra em Amsterdam, em 1905.

Apresentação oral correspondente ao trecho:

E aí... **ali** / os artistas que o conheciam bem, **né**, sabiam que ele era **superdedicado** à pintura, mas ele foi, **assim**, internado muitas vezes em hospícios, **né**, e as obras dele foram, **assim**, em vida não tiveram nenhum valor, e depois da morte dele, **sim**, que **aí** as obras dele foram vendidas a milhões de dólares.

(Aula 9)

(2)

Trecho de roteiro escrito:

Uma série de curiosidades envolvem a vida de Van Gogh, como o fato de ter arrancado a própria orelha para a mulher que amava e o fato de seus quadros em vida não terem o menor valor e após sua morte serem vendidos por milhões de dólares.

Apresentação oral correspondente ao trecho:

Então **quer dizer** que a vida dele sempre foi **assim** :: **girou** em grandes, assim:: **mistérios, né**, como:: por exemplo ::, ele cortou a própria orelha pra dar pra mulher que ele amava. E **também, né, como eu já havia falado**, as obras dele não tiveram, assim / nenhum valor.

(Aula 9)

(3)

Trecho de roteiro escrito :

Santa Fé de Bogotá, a capital do país, cidade moderna e intelectualizada, dotadas de inteligência e espíritos; além de ser a capital política, constitui o maior centro econômico e cultural do país.

Apresentação oral correspondente ao trecho:

E:: é uma cidade moderna, inte/intelectualizada, é dotada de inteligência e **espíritos**, é um/ é um país que crê muito em deuses, né ? E além de ser a:: capital política, constitui a:: o maior centro econômico e cultural do país, que é Bogotá.

(Aula 7)

(4) Trecho de roteiro escrito :

Outra planta originária do país é o "henequen" também vivedouro nos secos e pedrentos. A fibra do "henequen" constitui a principal fonte de riqueza do Iucatão.

Apresentação oral correspondente ao trecho:

Dai outra planta originária, né, do país é o "henequen" que, que constitui a principal fonte do iucatão, né, psora ?

(Aula 7)

(5) Trecho de roteiro escrito :

Sir James Barrie - Peter Pan também encantou milhões de pessoas pela beleza e ternura de seus poemas.

Apresentação oral correspondente ao trecho:

Sir James, ele escreveu "Peter Pan", que é **outra** história que ficou famosa no mundo inteiro, todo mundo sabe, todo mundo conhece, né, todo mundo já ouviu falar, ao menos, e encantou também crianças do mundo todo pela simplicidade e pela beleza da história.

(Aula 9)

Para organizar um pouco nossa análise desses trechos exemplificativos, vamos apresentá-la através de itens, em que se vai esboçando a resposta à questão. Enfim: como se caracteriza esta enunciação, pelo aluno, de uma voz do conhecimento a ser buscada diretamente num texto escrito "formalizado" ?

1. Em alguns casos, como já apontamos acima, os marcadores conversacionais **né, tá, aí, assim** mostram o coloquialismo do discurso, na sua dimensão constante de apelo à atenção do interlocutor .

2. A incorporação efetiva da voz do conhecimento parece passar por uma "recodificação" de sentidos de palavras e construções de uma formação discursiva mais letrada, do conhecimento enciclopédico, para palavras e construções que pertençam a formações discursivas do cotidiano. Veja-se o sucesso deste mecanismo nos trechos (1) e (2): *vida obsessivamente dedicada - superdedicada ; uma série de curiosidades envolveu a vida - a vida dele sempre foi assim :: girou em grandes mistérios*; há também, o insucesso na seqüência 3, em que a palavra ESPÍRITO (copiada erroneamente ESPÍRITOS, da enciclopédia) foi apropriada num sentido do cotidiano, e, a partir daí, parafraseada (*crê muito em deuses, né?*). Também no trecho (4), o fato de a aluna ignorar o sintagma "de

riqueza" produz uma sentença incompreensível para seus colegas e, possivelmente, para ela mesma, que recorre ao aval imediato da professora: "né, psora?" Como a pesquisa desta aluna estava cheia de palavras específicas para designar plantas e alimentos típicos, cujo sentido ficava provavelmente restrito às generalidades de sua inclusão em uma dessas classes [vegetais, comidas], uma frase imprecisa a mais não causava espécie à menina... Neste caso particular (e em outros, não raros em trabalhos escolares) podemos nos questionar sobre a efetividade da incorporação da voz do conhecimento.

3. Em alguns casos - e nossos trechos são exemplificativos, lembremos - a fala do aluno mantém-se muito próxima a uma **recitação**. Usamos este termo para marcar uma diferença em relação ao conceito de **enunciação** de Ducrot ("acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado"), na medida em que, à semelhança da recitação de um poema, o texto já pré-existe como forma a ser oralizada (um declamador **cria**, sem dúvida, sobre a letra do poema, mas não na direção de uma coloquialização, com seus marcadores, suas repetições, parafraseamentos constantes, etc.) Vemos em (3) e (4) traços dessa tendência que, em outros trabalhos, constitui o traço característico maior.

4. Justamente nos discursos mais impregnados da coloquialidade do locutor que enuncia, é que se constata também traços do exercício de uma metadiscursividade. No trecho 2, **...quer dizer..., ...e também, né, como eu já havia falado...**; no trecho 3, a presença de **... outra história...**, inexistente no texto original, mostra o esforço da aluna em dar coesão aos seus enunciados, em que ela já havia citado várias obras da literatura inglesa. O exame de outros trechos, que não os acima reproduzidos, como o de uma menina que tece o seu discurso através do uso reiterado de **também**, a cada nova afirmação, de outra aluna que o faz através do uso de **então**, e a presença de construções como: **que mais que eu posso falar / a comida, já falei / vou falar começando com... / eu também vou falar sobre ... / voltando ao tema do... / vamos dizer assim / como é que eu vou dizer** / empregadas pelos alunos, é indicativa de uma atividade que visa ao controle discursivo de sua própria fala.

5. Em (5), especialmente, observa-se a maior liberdade da aluna em relação ao roteiro escrito. Não se trata, porém, de uma incorporação imediata da voz do conhecimento letrado. Efetivamente, como uma das alunas posteriormente entrevistadas, a menina nos disse que havia escolhido esse tema, porque já gostava muito de literatura inglesa e já sabia "coisas" sobre o assunto...

Em dois casos apenas - mas vale a pena citá-los - a incorporação da voz do conhecimento buscada na fonte bibliográfica considerou questões atinentes ao tempo - como o momento de enunciação, por exemplo. No primeiro caso, justamente da menina que apresentou o trabalho sobre Van Gogh, ela situou o momento da enunciação do texto - trata-se de matéria publicada em suplemento jornalístico de julho de 1989 - e atentou, no próprio texto, para o anúncio de que no ano seguinte se comemoraria o centenário do pintor. Feito isso, relacionou a data específica de comemoração do centenário com o momento da leitura e apresentação do trabalho oral, num processo bastante complexo de relacionamento de diferentes pontos de referência.

Noutro caso, o do aluno que apresentou trabalho sobre a Itália, ele acrescentou comentários e informações sobre a Copa do Mundo, que então lá se desenvolvia. São traços, ainda, de uma voz mais "assumida"...

É necessário registrar que a própria professora, em conversa informal comigo, disse que seu objetivo era o de que os alunos, ao buscar subsídios para seu trabalho, tivessem a experiência de folhear livros bem ilustrados e outros materiais com informações sobre outros países, e não tanto o de que eles "aprendessem" alguma coisa. Efetivamente, como já coloquei páginas atrás, a ênfase escolar estava, aí, no processo e não no produto (palavras sujeitas a inumeráveis críticas, porque encarnadas em outras visões teóricas...). Poder-se-ia objetar que, em qualquer processo, há um produto que é o estabelecimento de uma representação sobre o processo, o que consistiria numa objeção racionalmente constituída. Corrijamo-nos, pois: a ênfase não era a aquisição de um conhecimento escolar definido, mas de uma disposição em relação a um conhecimento...

Neste sentido, seria irrelevante nosso questionamento sobre a efetividade da incorporação da voz do conhecimento pelo aluno, se a considerássemos numa perspectiva mais continuada. Não é o que nos perguntamos. A questão que persiste é se os alunos conseguiram se tornar locutores (e não recitadores) de uma voz pertencente a uma formação discursiva, da qual eles se aproximam apenas periféricamente, e cujo acesso - descontextualizado - foi apenas através do texto escrito e "letrado".

Com base nas análises já feitas, ousaríamos dizer que, em alguns casos, sim. E a título de brincadeira final à argumentação, proporíamos um paradoxo: quanto mais coloquiais, repetitivos e redundantes os alunos eram em sua exposição oral, mais se revelavam senhores do discurso letrado...

Voltando à questão maior da heterogeneidade, a qual preside nosso estudo, constatamos que, mais uma vez, a heterogeneidade mostrada comparece pouco nessa seqüência de aulas. Os alunos citam a voz normativa da professora (**A senhora disse que não podia...**), a professora retoma as suas próprias palavras já ditas, para reforçar a coerência de sua conduta, e traz as falas dos alunos como exemplo de comportamento escolar a ser substituído (**Ah, esse aqui fala do Muro, eu recorto e colo...**). Além dos interlocutores presentes, que convocam as falas passadas para sobre elas construir o seu relacionamento do momento - interlocutores estes, eventualmente, em sua heterogeneidade - nenhuma outra voz, é expressamente, convocada.

Já se enveredamos pela heterogeneidade constitutiva, veremos que, embora além das vozes normativa e do conhecimento não haja outra voz que **persista** na corrente principal do discurso, a temática da tarefa escolar principal na seqüência, em alguns casos fronteira com os conhecimentos do cotidiano, permite o resgate desse - resgate esse, é claro, feito pela professora. Assim é que, pinçando um comentário de um aluno sobre a vida política do México, a professora o questiona sobre a origem de seu conhecimento. Acontece, então, o seguinte diálogo:

Al - Só pelos filmes.

P - Que filme que tu viste do México ?

Al - Ah, não me lembro o nome.

P - Por que que tu achas que a política do México te chamou a atenção ?

Al - Ah, é que por causa da política, as pessoas que moram lá são tudo brabas, cada um cuida do seu lugar, não deixa ninguém que é de outro país ultrapassar aquilo, tem que ser como eles querem, né ? Ai já (inint). Povo muito... assim... valente.

(Aula 7)

Evidentemente, essa voz para a qual se abriu um espaço na corrente principal do discurso não é a do conhecimento escolar...

Em outra passagem, um aluno, filho ou neto de portugueses, é chamado a falar sobre o que sabe de Portugal, a partir de sua vivência cotidiana familiar, que provavelmente incluía algum tipo de busca de preservação da cultura de origem. E é nesse diálogo bem extenso, regido pela professora, que se encaixam enunciados como :

Al - Eu sei que as comidas boas de lá são o queijo da Serra, muito bom, (inint), o pastel de nata, o bolo dos Reis, o chouriço, que é que nem uma lingüiça, que nem como a nossa, que é feita, também, para ser apreciada (inint). Os caras fazem na hora ali. Tá professora, o que mais ?

(Aula 9)

Outra voz emergente não vem dessa área de experiência, mas de um episódio singular em que a professora comunica à turma que está deixando-a.

P - Eu tenho uma/uma comunicação a fazer pra vocês.

Al1 - [Triste ?]

Al2 - [Que psora?]

P - Triste e alegre. Esta é a nossa última aula do ano.

Als - Ah... (entonação de desolação)

P - Triste, por isso. Eu também fico triste por deixar vocês.

Al1 - Agora que eu sei trabalhar.

Al2 - Agora que eu me acostumei com a senhora. Agora.

(Muitas intervenções)

Al3 - Quem é que vai dar aula ?

Al4 - Tava tão bom, a senhora não dá prova.

(Risos)

P - Acontece que faz vinte e sete anos que eu trabalho/

Al3 - Então faz vinte e oito.

- P - além do que, eu não comecei a trabalhar cedo como muitos começam. Quando eu comecei a trabalhar, eu já tinha três, quatro filhos, uma casa pra manter, pra tocar pra diante. Depois, em seguida, tive mais um filho, são cinco, então. Trabalhar e ter uma família grande não é fácil, cansa, né? Tanto é que/
Al2 - Então é alegre pra senhora e triste pra nós, né, psora.
(Aula 10)

O episódio é muito rico, prossegue por um longo período de tempo, em que os alunos questionam a professora sobre seu tempo de trabalho na escola, comparando com suas próprias idades, manifestam suas inquietações sobre quem vai substituí-la, expressando sua opinião sobre as professoras, mas não há espaço aqui para explorá-lo mais detidamente.

Neste caso, se voltarmos a aspectos propostos pela teoria polifônica de Ducrot, poderemos ver como a professora está sendo, simultaneamente, um **locutor enquanto tal (L)**, no caso um locutor institucionalmente definido, e um **locutor enquanto ser do mundo (λ)**, com sua família, sua vida de serviço no magistério, sua necessidade de sair todos os dias depois do almoço para trabalhar, etc.

A exemplo do que aconteceu na seqüência 1, vemos que as outras vozes que ascendem à corrente principal de discurso da sala de aula são vozes chamadas ou assumidas pela professora. Uma professora que se representa como "diretor de cena" das atividades, mas pronta a negociar e a amenizar os impactos do insucesso escolar. Talvez, na ocasião azada, não tenhamos registrado que, em relação à quase totalidade das "traições" do conhecimento feitas pelos alunos em seus trabalhos, a professora se manteve atenta, mas impassível e não-corretora ! A exceção ocorreu na pronúncia do Lago Titicaca, que, afinal, era o tema do trabalho ! (Registre-se que, bem humorada, ela comentou comigo vários dos deslizes, posteriormente.)

Sobre o referente, a imagem construída é sobretudo de um trabalho, algo a ser feito, conforme diretrizes de tempo, assunto, forma, data, tipo... e não de um conhecimento geográfico a ser adquirido. A explicitação e a repetição dessas diretrizes que, como vimos, correm também pela boca dos alunos, antes e durante o trabalho, ocuparam grande parte do tempo das aulas propriamente ditas.

Já em relação ao aluno, a representação é bastante calcada na utopia balizada por aqueles termos cujo sentido a professora trata de precisar. Nesse sentido, naquela cena enunciativa, seus esforços metalingüísticos a apontam como "senhora das palavras"...

Por último, o exame das pessoas do discurso nos enunciados da professora, mostra uma polarização acentuada entre o **eu** (locutor), **tu**, **vocês** (alocutários), reservando-se a indeterminação e o **nós** para casos muito específicos, alguns dos quais identificamos.

NOTA

- (1) O estudo dos termos recusados, repelidos, negados pelo discurso pedagógico "sério" forneceria interessantes contribuições para a compreensão da própria representação que a escola se faz de si mesma. "Inventar" talvez seja aceitável para certas atividades da aula de Português e de Artes. "Chutar", seguramente, é proscrito, na medida em que sugere uma estratégia bem sucedida dos alunos, mas transgressora do que a escola, em tese, coloca como norma de comportamento. A lista poderia ser encurtada...

2.2.2.3. Seqüência 3

A. Caracterização preliminar

Esta seqüência foi gravada na mesma escola em que o foi a seqüência 1, em uma turma de 6a. série, no turno da manhã. A disciplina em questão era Moral e Cívica (então ainda vigente) e o conteúdo central das aulas era **folclore**. A seqüência foi compreendida por 4 encontros que descreveremos em seguida.

No primeiro deles, a professora relembra conteúdos que foram trabalhados na aula anterior, a saber **cultura e desenvolvimento da cultura**, e percebe-se, então, que esse trabalho foi baseado num texto. O mesmo texto apresenta um quadro em que é pedida a identificação de "usos e costumes brasileiros transmitidos pelo índio e pelo negro", no tocante a objetos, vocabulário, alimentos, hábitos, religião e música. Esse quadro cujo preenchimento constituía um tema de casa a ser feito previamente absorveu o restante da aula.

No segundo encontro, foram trabalhados o conceito de folclore, as "quatro condições para uma atividade ser considerada folclórica" e a diferença entre folclore regional e nacional, também com base em texto : este, um novo, entregue nesta aula, que constitui Anexo 4 . A aula termina com a proposta, pela professora, da realização de uma gincana na aula seguinte, isto é, de uma competição entre turmas (duas de 6a. série) a respeito de quatro "fatos folclóricos": adivinhações, trava-línguas, ditos de caminhão e provérbios.

É o que efetivamente ocorre no terceiro encontro, em que estão presentes duas turmas de 6a. série e duas professoras - a de Moral Cívica e a de Português, que havia planejado junto a realização da gincana.

Na última aula da seqüência, é aplicada uma prova sobre os "conteúdos" desenvolvidos em torno de folclore.

Em relação a esta seqüência, temos gravações em vídeo da 2a. e da 3a. aula e, em áudio, de todas. Quanto ao material escrito, dispomos dos dois textos utilizados pela professora durante a gravação da seqüência, e das respostas de todos os alunos a uma questão discursiva da prova aplicada .

A professora que ministrou as aulas tinha oito anos de experiência e formação em Estudos Sociais (licenciatura curta) e Geografia (licenciatura plena).

Na análise que segue, nos deteremos mais nos aspectos diferenciais em relação aos das seqüências anteriores.

B. Análise

Pode-se dizer que houve dois momentos bem diferenciados - até na questão das condições de produção do discurso - na seqüência examinada.

A situação predominante - nas aulas 11, 12 e 14 - foi a de ênfase na transmissão e aprendizagem de conhecimentos escolarizados. Já na aula 13, em que ocorreu a gincana, o foco principal era a própria competição que, conforme veremos, não consistia propriamente de questionamentos sobre os conteúdos trabalhados; diferentemente da seqüência 2, em que a ênfase foi no como realizar o trabalho escolar específico, a aula da gincana parece que se bastou em si, não implicando grande preparação anterior, nem gerando conseqüências para a aula posterior.

Com relação à voz do conhecimento, podemos perguntar, então, que suportes de locução foram utilizados e como essa voz circulou por dentro da sala de aula ?

Duas locuções foram aí importantes : os textos entregues pela professora e a sua própria voz, falando sobre os seus conteúdos. O quadro negro também foi utilizado, em função semelhante à da seqüência 1 : registrando conceitos, quadros, exemplos e exercícios. A diferença está na intensidade em que isso ocorreu - no presente caso, a utilização foi mais esporádica, não constante, e a professora, depois de escrever nele (ou um aluno escrever), não trabalhava tão diretamente sobre o que estava lá escrito. Basta constatar que, corporalmente, ela não permanecia de pé ao lado do mesmo, o que já aconteceu na seqüência 1.

Há uma evidente diferença, digamos, "epistemológica" entre os "conteúdos" daquela seqüência e os dessa.(1) Enquanto aqueles pertencem a um corpo de conhecimentos mais estabelecidos, "fechados", tendendo à "exatidão", pertencentes à uma área "dura", os conceitos referentes ao "folclore" eram mais "frouxos", superpondo-se, em certa medida, ao próprio conceito de "cultura" trazido pelo primeiro texto. Essa "fluidez" no conteúdo vai ter repercussões na forma como a aula se desenrola, como veremos.

Assim é que a professora "ensaia" uma didática de pergunta/resposta, procurando, com isso, uma "participação maior". A questão é : como fazê-lo com um conteúdo baseado em textos mais expositivos e digressivos, com informações não pontuais ?

Vejamos um exemplo. Possivelmente na aula anterior, a professora havia trabalhado o texto que se abre com o seguinte parágrafo :

Da mesma forma que a terra, o espírito humano, quando o deixamos abandonado, torna-se rude e primitivo, mas quando cultivado pode desenvolver toda a sua capacidade. Ao longo da história, o homem foi se

desenvolvendo culturalmente e adquirindo um conjunto de conhecimentos e técnicas.

Isso dá ensejo para que ela, ao "repassar a aula anterior"- palavras dela - faça o seguinte questionamento:

P - Se a gente não cuidar da terra, arar, plantar, é que a terra se torna improdutiva. Ela não vai nos dar nada. E o espírito humano, o quê ? A mesma coisa. Se nós deixarmos, ã:: sem um desenvolvimento, o nosso espírito, a nossa pessoa vai ficar o quê ?

Al - Rudimentar

P - Rudimentar, primi # /

Als - tivo.

P - Então, nós devemos tentar nos APERFEIÇOAR, para que a gente também se DE-SEN-VOLVA.

(Aula 11)

Outro exemplo semelhante pode ser encontrado na passagem abaixo. O texto básico continha o seguinte parágrafo:

Os instrumentos que pertenciam ao homem primitivo eram feitos de lascas de pedra. Convivendo com os diferentes grupos sociais, o homem foi evoluindo física e culturalmente, aperfeiçoando cada vez mais tais instrumentos. Assim ele passou a polir esses objetos, começando , mais tarde, a utilizar os metais para fabricá-los. Desse modo, a cultura rudimentar do homem primitivo foi evoluindo e sendo transmitida de geração a geração. Graças a evolução cultural, o homem, que fabricava objetos e instrumentos de pedra, hoje chega a construir naves espaciais, computadores eletrônicos, etc.

Qual pergunta dirigida aos alunos a professora poderia extrair dessa passagem? Vejamos como se desenrola a sua tentativa.

P - E o homem passou a conviver com outros grupos sociais. E o que que aconteceu ? Ele começou a evoluir, a ter contato com outras pessoas. Então, ele passou... da fabricação... de lascas e metais para quê ?

Al - Computadores eletrônicos.

P - Ah, vamos gente ! (3')

Al - Pra computadores.

P - Antes dos computadores, ele não passou... pela época / pela era dos metais ?

(Aula 11)

Ora: o que vemos acontecendo aí ? Para poder adotar uma didática ágil de pergunta/resposta, a professora opta por transformar alguns **enunciados** do texto base - os

quais não compreendem nem conceitos, nem princípios, nem classificações ("objetos discursivos" que mais se adaptariam a tal questionamento) - em perguntas. A didática, então, não funciona: os alunos parecem se sentir perdidos, demoram a ensaiar uma resposta e respondem através de itens curtos, palavras do texto lembradas um pouco aleatoriamente. A professora não renuncia, porém, ao seu objetivo e recupera, ela mesma, os principais enunciados e o que possivelmente considera termos-chave do texto.

Se retomarmos as superfícies discursivas de duas perguntas acima e a ela agregarmos alguns outros exemplos, retirados das aulas, teremos :

- (1) ... sem um desenvolvimento, o nosso espírito, a nossa pessoa vai ficar o **quê?**
- (2) Então, ele passou, ... da fabricação... de lascas e metais **para quê?**
- (3) ... Os nossos avós? ... E os nossos avós / avós fazem parte **do quê?**
- (4) ...A herança das 3 raças que contribuíram ou que contribuem no # / vamos lá, pessoal / **no # /**
- (5) ...Porque cultura vem a ser o **quê?**
- (6) ... Então, como é que o povo pode se manifestar? Através **de quê?**

Fora do seu contexto específico nesta sala de aula e nesta seqüência, certamente poderíamos julgar que algumas destas questões são muito abrangentes e permitem variadas respostas que poderiam ser colocadas em confronto, propiciando discussões ou recuperação de conhecimentos variados, etc. Mas, como discurso é linguagem em suas condições de produção, saberemos que, discursivamente falando, na sala de aula existem **as** respostas esperadas (2) , as quais deverão preencher univocamente essas várias posições sintáticas indicadas por **quê**. Nosso leitor poderá comparar o que imaginaria dar como resposta às questões (3),(4), (5) e (6), acima, com as respostas corretas da seqüência :

- (3) Nossos avós fazem parte **das raças**.
- (4) A herança das 3 raças contribuíram ou contribuem **no desenvolvimento da cultura**.
- (5) Cultura vem a ser **manifestações principalmente na ordem espiritual**.
- (6) O povo pode se manifestar **através de religiões, medicina popular, lendas, adivinhações, provérbios e mitos**.

Bastante difícil, não ? Mesmo compartilhando da mesma cena enunciativa, também era difícil aos alunos adolescentes de 6a. série, moradores de vila, que, portanto, entravam em contato com essa formação discursiva exclusivamente na escola, o "completamento" dessa voz do conhecimento, para a qual eles deveriam, sobretudo, utilizar a memória do texto ou do discurso oral da professora. Constatou-se, assim, considerando que os exemplos acima são modelares do questionamento que ocorre na aula, que a voz do conhecimento na seqüência ficou bastante restrita à locução da professora e ao texto, com eventuais contribuições dos alunos no tocante ao preenchimento do quadro relativo às influências do negro e do índio na cultura brasileira.

Para completarmos a análise da voz do conhecimento, devemos examinar mais de perto o relacionamento da fala da professora com o texto. Como sói acontecer, os textos não têm qualquer indicação de autoria, fonte, ou outra circunstância de produção. Conforme depoimento da professora, ela mesma os organiza e assume, inclusive publicamente, tal organização :

Aqui no texto **eu citei** e é um trabalho que eu vou querer / aquela pesquisa que eu já havia dado na aula passada. (...) Então, aqui **eu coloquei**, assim, oh, **eu coloquei** um conceito de provérbio, conceito de adivinhas...

O uso do verbo "citar" acima é interessante, no sentido de que parece apontar para um aspecto de organização do texto - o texto teria citações... Mas o uso consecutivo de "colocar" mostra que ambos são usados como parafrásticos, isto é, "citar" um conceito de provérbio e "colocar" um conceito de provérbio parecem funcionar da mesma forma no enunciado, perdendo-se o aspecto distintivo do primeiro, que seria o de "buscar em outra fonte..."

Como vimos a professora trabalhando com esta "voz que ela traz escrita"?

Com relação ao texto intitulado DANÇAS E CANTOS FOLCLÓRICOS, trabalhado na aula 12, a professora faz uma exposição oral "dialogada" sobre a metade inicial do texto, para apenas depois lê-lo, aí quase sem interrupção ou entonação especial. Essa exposição oral é extremamente próxima das formulações do próprio texto; uma comparação entre o primeiro parágrafo e a parte inicial de sua exposição nos comprovará esta superposição :

PARÁGRAFO DO TEXTO

Foi o arqueólogo inglês WILLIAM JOHN THOMS, que propôs, num artigo publicado por uma revista inglesa, a 22 de agosto de 1846, o nome FOLCLORE para esses estudos. Para a criação dessa nova palavra, ele usou dois vocábulos ingleses: folk (povo) e lore (sabedoria, saber, ciência).

Depois de vencer uma inicial indiferença, o termo passou a ser universalmente aceito.

TRANSCRIÇÃO DE PARTE DA AULA RELACIONADA AO PARÁGRAFO

P - Então, gente, a palavra fol # / ô, Fabrício / a palavra **folclore**, ela é formada por 2 palavras de origem inglesa (4') William (2') John, [escreve no quadro o nome do inglês]. Tem "esse" aqui ou não ?

Al - Não.

P - Thoms, tá ? Foi o inglês que deu o nome **folclore** pela primeira vez. Ele usou este termo, num artigo numa revista, tá, e # / pra formar esse, essa palavra aqui ele se utilizou de 2 vocábulos inglês, lembram ? Vocês chegaram a ver isso com a professora Regina ?

Al - Não.

P - Que palavras William se utilizou pra formar esse vocábulo aqui (2')? [Escreve no quadro FOLK - POVO / LORE - SABEDORIA CIÊNCIA SABER] Folk que significa povo e Lore que significa # /

Al - Sabe[doria]

P - [sa-be-]do-ria, ciência ou também saber. Então, aqui nós já temos a nossa, ah:: definição de folclore. Então, folclore é o quê ? É a sabedoria do #/ povo.

(Aula 12)

Em resumo: todas as informações dadas oralmente pela professora (a formação da palavra, o nome do "inglês" que a propôs, o meio de comunicação em que pela primeira vez a palavra apareceu...) já estão no texto, quase com a mesma superfície discursiva. O parágrafo ainda tem outros dados que possivelmente a professora julgou irrelevantes para serem abordados na sua exploração oral. Registre-se que posteriormente a aula prosseguiu com a mesma sistemática .

O que estamos querendo demonstrar com isso ? Simplesmente que nesse jogo de locução da voz do conhecimento, a fala da professora não chega a trazer nenhum outro elemento argumentativo (exemplificações, comparações, explicitações...), a não ser aqueles de natureza mais pragmática, diríamos, intimamente ligados à situação de enunciação escolar oralizada, isto é, constata-se :

- a utilização de marcadores discursivos, como **tá**;
- a transformação de asserções (frases declarativas no texto) em perguntas/respostas;
- o registro no quadro negro, que permite a repetição "localizada" e o uso de dêiticos de lugar;
- a repetição das informações.

Quanto a esse último item, citaríamos que, no caso do tópico referente à diferença entre folclore nacional e folclore regional, a professora, em curto espaço de tempo, enuncia por quatro vezes - com pequenas diferenças de formulação - a caracterização do que seja **folclore nacional**: "quando uma manifestação folclórica é transmitida ou é praticada em todo país, nós podemos dizer que é o folclore # / nacional", "nacional é o país inteiro", "o folclore nacional é aquele praticado em todas as regiões do país" e "o que é nacional / da nação."

Travaglia (1989), em seu estudo sobre a repetição na língua oral e na conversação, vista sob a ótica da Análise da Conversação, ao propor sete grandes motivações/funções da repetição, aponta algumas que poderíamos atribuir ao caso acima, como a criação de "efeitos de sentido tais como reforço, intensidade." Entretanto, trata-se de uma tipologia construída e destinada à análise de casos em condições de produção muito diversas (conversas) das do discurso de sala de aula - ainda que ambos partilhem da **oralidade**. Em função desse fato, apesar da enumeração de 49 (quarenta e nove) micro-causas identificadas para as repetições, não encontramos nelas uma que julgamos fundamental para a compreensão da repetição no discurso pedagógico: seria a concretização, na prática discursiva, do imaginário sobre a aprendizagem escolar, que vê na **repetição** o meio de "fixar o conteúdo" nos alunos. Embora não tenhamos feito essa observação quando da análise da seqüência 1, a extrema redundância das formas explicativas, transformadas quase em "slogans" que lá encontramos, se justificaria também pelo mesmo imaginário.

E já que estamos falando em voz do conhecimento e conhecimento escolar, podemos apontar outras características com que esse conhecimento se apresenta e/ou é representado na seqüência em análise.

Começemos por características já identificadas nas seqüências anteriores. A inscrição do conteúdo no **tempo** é muito marcada neste conjunto de aulas. **Repassa-se** a aula passada, e se planeja, no ato, a **aula de hoje** e **as próximas atividades**. A retomada do anteriormente visto ocupa larga parte da aula - "que que eu havia dito a respeito disso?" - o tempo da aula é também marcado - "Então, agora, eu quero que vocês completem este quadro, para nós colocarmos no quadro" - e a seqüência das atividades também é explicitada - "Eu já quero marcar de antemão uma pro-va, tá, gente?"

Observe-se que essa referência constante à inscrição temporal do conteúdo *visto, sendo visto e a ver*, relaciona-se com uma manifestação específica da voz normativa, que consiste na utilização freqüente da incitação "Vamos", "Vamos lá, pessoal", "Vamos lá, Luís"... A nós, que nos distanciamos para "olhar" as aulas, o efeito de sentido é o de uma tentativa de enquadramento dos alunos num ritmo de atividades e de **evocação** que não é, espontaneamente, o deles (e quando uso "espontaneamente", não me refiro à vida fora da escola, mas às próprias atividades escolares).

Se voltarmos ao primeiro episódio referido nesta seção, veremos um outro matiz que apenas aflora nesta seqüência e que, certamente, surge com mais força em outras

situações escolares, que é a questão da transformação de conhecimentos escolares em "lições para vida": "Então, nós devemos tentar nos APERFEIÇOAR, para que a gente também se DESEN-VOLVA". De qualquer forma, constata-se uma busca de aproximação do conteúdo ao cotidiano dos alunos, mesmo que não seja sob um prisma normativo. Esta aproximação, inicialmente denotada por trechos como

Então, isto demonstra a E-VO-LU-ÇÃO do homem, da cultura. Então, tendo contato com outras pessoas, nós vamos evoluindo. Vocês, aqui na escola / vocês não têm contato com vários tipos de pessoas, sejam colegas, sejam professores ou serventes ? (...) Então nós vamos armazenando cultura dentro da gente, tá ?

(Aula 11)

Isso aí está no nosso dia-a-dia, gente, essas heranças que a gente usa / as palavras... a dança / isso aí está no nosso dia-a-dia / quantas e quantas palavras que nós falamos... com nossos pais, com nossos amigos / que a gente lê nas revistas / É herança deixada dessas três raças !

(Aula 11)

será aprofundada pela atividade da gincana que, em grande parte, vai ser realizada por um trabalho de busca, por parte dos alunos, de provérbios, ditos de caminhão e adivinhações. Se, quanto aos provérbios e adivinhações, supõe-se que eles os tenham procurado em material escrito (uma publicação popular com adivinhações circulava na sala de aula), os ditos de caminhão provavelmente foram copiados dos mesmos.

Por outro lado, em função de toda a objetivação do conhecimento em representações concretas e delimitadas do mesmo - quadro, textos, respostas de exercícios - a sua "coisificação" se expressa em enunciados como :

P - As religiões dos negros ? Quem é que tem as religiões dos negros ? (3')
Quem tem ? Não sabe, Vladimir ? Umbanda, macumba, candomblé.

(Aula 12)

É claro que, conforme já comentamos páginas atrás, o sentido do verbo "ter" na formação discursiva escolar não é o mesmo sentido do "ter" em outras formações discursivas... Mas, certamente, a perspectiva de concretude que o discurso pedagógico confere a conhecimentos que, por serem **conhecimentos**, entendemos, em princípio, como abstratos, é uma de suas fortes características, que também aparece em enunciados do tipo:

P - Isto aqui é um subtítulo dentro do título geral da nossa matéria de agosto, tá?

(Aula 12)

Também faz parte de uma representação, discursiva e pragmaticamente construída do conhecimento escolar, o seu valor de troca mercantil, no melhor estilo da educação bancária freireana :

- P - Alguém não fez ou não recebeu esta folha de exercícios ? (1') Porque isso aí **vai valer nota**. Alguém não recebeu ?
(Aula 12)
- P - Então, tá aí a diferença. Se eu perguntar na **prova** "qual a diferença básica entre o folclore nacional e regional", vocês já devem # / saber."
(Aula 12)
- P - Olha quem não tem, perdeu, dê um jeito de copiar esse texto no caderno, porque a **prova vai ser baseada no texto também**, tá ?
(Aula 11)

Se procurarmos recuperar, neste momento, que verbos são utilizados na sala de aula, em relação ao conteúdo escolar, identificaremos uma menor variedade do que os da seqüência 1, por exemplo. Mas, de qualquer forma, os alunos devem **lembrar** tópicos dados nas aulas passadas, **sabendo** conceitos e definições e preparando-se para **apresentar** e **fazer pesquisas**. Em conjunto, professora e alunos, como sempre, **vêm** conteúdos...

Para finalizar nossa análise da voz do conhecimento, faremos um brevíssimo exame a partir da leitura das provas que os alunos prestaram na última aula. A prova constava de 4 questões, facilmente "citáveis": 1) *Com suas palavras dê um conceito de Folclore*; 2) *Quem introduziu pela 1a. vez o vocábulo Folk-lore ?* ; 3) *Escreva exemplos de: 2 provérbios, 1 trava-língua, 3 ditos de caminhão*; 4) *Complete o quadro abaixo com exemplos de heranças deixados pelos negros e índios (o quadro tinha espaços nomeados com: objetos, vocabulários, instrumentos musicais, alimentação).*

Dessas quatro questões, interessamo-nos pelo registro das 23 respostas à primeira pergunta (o conjunto de respostas constitui Anexo 5), entendendo que nelas poderíamos buscar indícios da "incorporação" da voz do conhecimento. Diferentemente da análise feita na seqüência 2, porém, logo descobrimos que, no máximo, poderíamos verificar apenas a **qualidade da memorização** feita pelos alunos, já que a questão não pressupunha algum outro tipo de verificação de incorporação do conceito e, além disso, a instrução secundária - "com suas palavras" - foi quase globalmente desrespeitada pelos alunos, cujas respostas se organizaram em torno das palavras "conjunto", "tradições" e "manifestações", presentes no primeiro parágrafo do texto e exaustivamente repetidas pela professora nas aulas anteriores.

Alguns outros termos do texto ou então citados na aula também comparecem, às vezes em combinações bizarras nessas respostas. É o caso, por exemplo, das respostas:

"O folclore deixou muitas danças e músicas **espanhóis**."
"Folclore é uma palavra de origem **portuguesa**."

"O folclore é uma palavra que vem de muito tempo, desde os tempos primitivos até os dias atuais de hoje."

"O folclore é uma palavra de origem **grega** foi **descoberta** por um homem inglês."

"Folclore é a expressão muito usada no estado, como danças, lendas, músicas, crenças e outras manifestações, o folclore hoje em dia é a ciência de órgãos."

Não nos demoraremos em analisar mais detidamente tais respostas, algumas vagamente sugeridas por termos dispersos do próprio texto (como **órgãos**, por exemplo)... Mas seguramente, elas nos fazem lembrar a análise que Bourdieu faz do que chama "mal-entendido" lingüístico do ensino, em artigo escrito com Passeron e Saint-Martin (1987). Neste estudo, os autores apontam o uso canhestro de uma "terminologia defeituosamente assimilada" pelos alunos e a aceitação do fato como inevitável, pelos professores, como uma das evidências da existência de um pacto de cumplicidade em um "mal-entendido" inerente à própria situação pedagógica.

E, como participantes de várias formações discursivas, além de lembrarmos Bourdieu, não podemos negar outra evocação que tais enunciados nos provocam: a evocação automática de um samba-enredo, que, como produto artístico, mesmo que da música popular, condensa os discursos pretensamente "informados pela escola ou pelo conhecimento escolar", que resultam numa grande colagem de non-sense. O samba, tal sua força simbólica, virou dito do cotidiano : é o "Samba do Crioulo Doido"...

Ao procurarmos examinar como a questão da metalinguagem e da metadiscursividade entrou nesta seqüência, deparamo-nos com o seguinte fato : grande parte do "conteúdo" desenvolvido dizia respeito a um exercício metalingüístico, exercício este que poderíamos resumir nas questões :

- o que é **OU** que definição se pode dar para *folclore* ?
- como critérios de definição de um fato folclórico, o que significam *antigüidade, permanência, extensão e oralidade* ?
- o que se entende por *folclore nacional e folclore regional* ?

Sobre a primeira questão, inclusive, já transcrevemos um trecho em que, através do texto e da fala da professora, a problemática desse conceito foi tratada. É importante registrar que estamos frente a casos em que palavras conhecidas, não restritas a uma área de conhecimento mais acadêmico, como são, por exemplo, *átomo, mamíferos, sistema feudal, adjunto adnominal, densidade demográfica, etc*, devem ser ou definidas ou redefinidas dentro de um contexto mais preciso (a exceção, entre as palavras colocadas em foco na seqüência que estamos examinando, talvez fosse o termo *oralidade*).

Essa, sem dúvida, tem sido uma das tarefas da escola: redefinir palavras do cotidiano, ou melhor, criar sócias das mesmas, que possam circular com adequação nos ambientes mais elevados (leia-se: os do "conhecimento autorizado"...). O problema residual

e persistente são sempre os homens do povo que não se dão conta de que seus modos e seu vestir não estão à altura do banquete e insistem em penetrar furtivamente em tais esferas.

Mas, brincadeiras à parte, essa "missão escolar" tem seus impecilhos e o seu sucesso é de difícil avaliação. Com relação ao conceito de folclore, por exemplo, em entrevista feita com um grupo de alunos após a gravação das aulas, encontramos a seguinte passagem :

E - Vocês já tinham uma noção disso antes? Vocês sabiam algo sobre folclore antes de estudar com ela ?

(...)

A1 - Eu sabia que folclore era uma festa, dia 22 de agosto - dia do folclore. Eu pensava que folclore fosse umas lendas, *porque folclore é um conjunto de manifestações de um povo.*

O grifo mostra a irrupção extemporânea e não contextualizada da concepção escolarizada de folclore, como se nenhuma ligação houvesse entre o que a menina sabia antes - a data, às vezes festejada nas escolas (3), e as lendas, que freqüentam, como textos, as aulas de língua materna - e o novo conceito aprendido...

Já a partir de trechos da entrevista com a professora podemos mostrar outra visão.

E - Agora... assim especificamente com relação a esse conteúdo trabalhado, folclore, né, tu achas que eles têm algum conhecimento extra-escolar sobre isso, assim, além da escola, de casa ?

P - De repente, eles até deveriam de ter, mas não se apercebiam, né ? Porque eles sabem o que que é folclore, que no dia-a-dia deles mesmo, dentro de casa aquela vó que usa uma erva, sabe, os próprios provérbios que eles mesmos dizem, as gírias. Assim eles têm conhecimento dos conteúdos mas de repente eles não sabem se localizar e como utilizar isso aí.

E - Bom... e depois, agora que tu já terminaste o conteúdo, o que que tu achas que na maioria eles captaram, eles entenderam, além do que eles tinham extra-escola / Em que sentido o teu ensino modificou, tu achas ? É claro que é sempre uma impressão, não é ?

P - Olha, não sei se ficou alguma coisa, não sei se modificou, porque é o tipo da coisa que eles já sabiam, tá ? Mas, de repente, assim, eles aprenderam quem deu o nome à palavra FOLCLORE, eles aprenderam os 4 itens necessários, mas não sei te dizer. De repente, eles poderiam não saber o conceito de "provérbio", o conceito de "gíria", que eu dei na folha mimeografada e aí então eles começaram, eles aprenderam a usar aquilo que eles tinham conhecimento. Aí, não sei se é isso que tu queres saber.

A citação foi extensa, mas julgamos significativa no seu conjunto. O que logo sobressai é um certo ceticismo da professora, ou melhor, a relativização de suas

certezas. Ou ainda: como as entrevistas eram gravadas, sem qualquer **pauta** prévia e perguntas tão específicas não costumam freqüentar "entrevistas para pesquisas", a professora, efetivamente, foi instada a elaborar, **no momento**, para um interlocutor pesquisador (esforçando-se para ser simpático, mas sempre "do outro lado"), o exame de uma situação didática, de um ponto de vista em que talvez ela nunca tivesse olhado a questão.

Assim, a indeterminação aparece, inicialmente, com grande força : "de repente" (marcador de relativização, como já vimos), o modal "dever" e o emprego do futuro do pretérito -*De repente, eles até deveriam de ter...* No prosseguimento da resposta, ela define melhor a relação entre o que julgava que os alunos soubessem e o que havia enfatizado nas aulas, isto é, ela se dá conta (não sabemos se no momento ou se já se havia dado conta anteriormente) de que o que era **nomeado** pela palavra escolar eles já conheciam, e que, enfim, o que era novo eram os conceitos, as definições. Mas a indefinição permanece até o fim da resposta - *não sei se é isso que tu queres saber...* Atente-se para o fato de que a entrevistadora já tinha sentido necessidade, provavelmente frente a alguma expressão ou gesto da entrevistada, de amenizar a pergunta principal : *Em que sentido o teu ensino modificou, tu achas ?* com uma ressalva que diminuísse a responsabilidade da resposta : *É claro que é sempre uma impressão, não é ?* Impressões não precisam ser exatas nem "verdadeiras"...

Se voltássemos à sala de aula, poderíamos ver como os quatro critérios de "folcloridade" são trabalhados em sua dimensão de **definição**, ora ligados ao sentido que possuem no cotidiano , ora marcados na sua diferenciação. Com o texto na mão, e questionados pela professora sobre os significados "escolares" de *antigüidade*, *permanência*, *extensão*, *oralidade*, os alunos protagonizam cenas como a seguinte :

- P - O outro item pra que ah:: seje considerado, classificado como folclore/
Al - Permanência.
P - Per-ma-nên-cia [escreve no quadro] . Que que nós entendemos como permanência?
(...)
Al - Toda prática [cita o começo da frase do texto, que é: *Toda a prática folclórica de um povo deve estar fixada em uma determinada ou em determinadas regiões do país*]
(...)
P - Sim, **mas** o que que isso significa "toda prática de um povo", mas "permanência"?
Al - Sabedoria dele.
P - Sim, mas tu não tá me dizendo o que que é permanência.
Al - Estar fixada.
P - Fixada aonde ?
Al - Nas regiões.
P - Eu vou pegar aqui o folclore e vou fixar aqui o folclore ? [imita o gesto de quem vai fixar um cartaz na parede]
Al - Nas regiões.
P - Hã?

Al - Nas regiões do país.

P - Então, a permanência, o que que significa então a permanência ? (3')
Que todo fato folclórico deve ser fixado em uma ou em várias regiões.
Então, permanência deve ser fixado, tá ? em uma ou várias regiões.
Deve ser, ã, de conhecimento # / de toda a população. Mas tá faltando,
eu disse que eram 4 fatos.

(Aula 12)

Todo o partejamento das definições é difícil, já que os alunos se apegam a formulações do texto, às vezes parece que atendendo mais às pistas que as perguntas escolares dão para suas respostas, como a de que o primeiro substantivo da definição é o seu elemento mais importante, do que propriamente "pensando" a resposta. De qualquer forma, fica bastante evidente o caráter **nomeador** desse conteúdo, de tal forma que, contrariamente ao conhecimento das ligações químicas trabalhado na seqüência 1, que a professora se esforçava - discursivamente - para demonstrar como lógico, todo o esforço deste conteúdo de Moral e Cívica parece se voltar para os procedimentos que facilitem a sua memorização:

P - Olhem a diferença: a permanência ele deve ser fixo, daquela, ã, determinada região, determinada cidade. Extensão, nós temos que praticar # / o folclore dentro da sua cidade, ou dentro de toda a cidade que faz parte, então, tá ? Então: extensão , a prá-ti-ca, não esqueçam; antigüidade deve vir já de anos e anos. A permanência é que o folclore no caso deve ser fixado na região e a extensão é o/a prática [escreve no quadro] desse folclore na cidade.

Se tanto já falamos na voz do conhecimento, não podemos nos esquecer de abordar a forma e a intensidade com que a outra voz pedagógica - a normativa - se manifesta nesta seqüência.

Para aprofundar a análise deste discurso, inclusive contrastando seus mecanismos com os utilizados nas outras seqüências, nos valeremos de uma ajuda metodológica representada pela análise que Pedro (1992) faz do que chama de Discurso Regulador em sala de aula, definido como aquele que (p.130)

torna o controle visível e constitui uma condição necessária para qualquer transmissão.

A autora classifica as possibilidades de realização desse Discurso Regulador em três sistemas: o sistema imperativo, o sistema posicional e o sistema pessoal .

Pelo sistema imperativo, a professora simplesmente realizaria seu controle através de ordens e ameaças, sem qualquer menção a alguma regra que as justifique. Seria um sistema em que as relações de poder, instaladas sobre a assimetria dos interlocutores na situação, ficam muito evidentes. Pedro, em sua preocupação classificatória, divide as

formas de manifestação desse sistema em ameaças explícitas, ameaças implícitas, ordens explícitas e ordens implícitas.

Pelo sistema posicional, o controle seria exercido através da menção a (1992, p.132)

regras específicas que regulam o seu estatuto (idade, sexo, relações etárias), a regras específicas que regulam um contexto específico, ou a **regras** gerais, invariáveis culturalmente, esperadas por membros de uma sociedade específica e legitimadas por ela.

Já pelo sistema pessoal, o modo de controle focaria explicitamente o professor e o aluno do ponto de vista individual; neste caso, as relações de poder seriam disfarçadas ou mascaradas, pois (p.134)

o controle pessoal funciona tomando o aquisidor consciente do dano, da perturbação ou da violação de outrem. (Exemplo:"Se continuas a falar, perturbas a Maria.")

Embora reconheçamos a existência de inúmeras dúvidas sobre a aplicação da classificação da pesquisadora portuguesa, dada a complexidade dos discursos em geral, por um lado, e, por outro, a escassez de exemplos de que ela lança mão, entendemos que idéias gerais advindas dessa análise podem lançar luz sobre a nossa voz normativa.

Voltemos à nossa seqüência e as formas com que a voz normativa nela se manifesta. É uma voz muito presente nestas aulas, com exceção daquela em que se realizou uma gincana. Ao contrário das professoras das seqüências anteriores, as admoestações, ordens, ameaças e queixas frente ao fato de os alunos não terem feito os temas ou não corresponderem às atitudes escolares esperadas, por exemplo, são mais diretas e contundentes. Vejamos alguns exemplos, que serão apresentados de forma conjunta, porque entendemos que eles configuram de maneira expressiva a forma como essa voz correu nas aulas da seqüência.

- (1) P - Ô, gente, que que adianta eu dar aula, se vocês não trouxeram o tema que eu dei ? Fico eu despejando despejando conteúdo pra meia dúzia só ?! Quantos não fizeram?/ Levantem o dedo... Mas olha ai, oh... Aqui, oh... Cinco livros/ rapidinho pra pesquisar o trabalho, vamos lá ! Quem não fez ? Não quero ninguém / quando acabar o tempo, eu quero todo mundo com o material completo! Quero ver se vão saber procurar no livro. (30 ') Duas semanas com o texto em casa / deixaram guardado, esqueceram, perderam, e hoje, sem o material.

(...)

Parece aluno da quinta série.

(Aula 11)

- (2) P - Pegou, Rosângela ?... Viu só... Como eu sei quem tá e quem não tá prestando atenção?... Lê:: Carlos Henrique, pra:: Rosângela.
(Aula 11)
- (3) P - Vamos lá, gente... um dia que eu não dei aula / a coisa já desandou dessa maneira? Brincadeira, pessoal ! E se eu fizesse um teste hoje referente a isso que eu já dei ?
Al - Pois é...
P - Pois é, não ! Vamos lá, puxem da memória, a massa cinzenta tem que trabalhar... Vamos lá!... Nós vamos ficar aqui (então) esperando até que alguém decida falar. (60')
(Aula 11)
- (4) P - Deu gente ? Pegaram o (trenzinho) ? (...) Tá copiando aquilo lá? Mas eu não mandei ! Eu estou a recém aqui !... Olha aqui, oh! Tu tens o texto ? Tu tens o texto ?
Al - (inint)
P - Ah, por isso tu tá copiando aquilo ! Tu não tá com o material, né ?... Então primeiro presta atenção aqui e copia a resposta pra colocar depois no teu texto... vamos lá .
(Aula 11)
- (5) P - Vocês, **pelo menos**, se deram ao trabalho de:: não digo nem de copiar, mas pelo menos de ler alguma coisa sobre folclore ? Esqueceram ?
(Aula 12)
- (6) P - Vamos lá, Cris. Me dá uma contribuição do negro, então.
Al - Ah, psora, a senhora como gosta da minha cor, né?
P - Não é por ser / tu ter a pele escura, não tem nada a ver. Tu vieste na aula passada?
Al - Quando, psora?
P - Ah, pois é. Te situa, te situa, a preocupação é do tricô, né?
Al - Não vim.
P - Claro que não veio, já tá com 2 ou 3 faltas.
(Aula 12)

O que se observa nessas passagens ? Em primeiro lugar, uma quantidade expressiva de ordens explícitas : *levantem o dedo, lê, puxem da memória, presta atenção aqui, copia a resposta pra colocar depois no teu texto, me dá uma contribuição do negro...* inclusive com o uso de imperativo, sem modais (podem...) ou outras formas de atenuação (emprego de futuro do pretérito, por exemplo). O chamado "sistema imperativo" de Pedro exhibe-se sem meios tons...

Há, no mínimo, uma ameaça diretamente expressa : *E se eu fizesse um teste hoje referente a isso que eu já dei ?* Curioso é o desdobramento da passagem. Quando um aluno procura dizer algo, que podemos entender como uma admissão de culpa ou uma busca de atenuação da mesma, a professora **recusa a interlocução**: *Pois é, não !* Esse mecanismo discursivo, que consiste em negar não a verdade do que o outro diz, mas o direito de ele dizer o que diz, em outra situação em que não houvesse uma hierarquia pré-estabelecida entre interlocutores, equivaleria, indubitavelmente, a um convite para um duelo, isto é, seria o sinal para um confronto verbal duro...

Em (1) , há a referência à quebra de um contrato recíproco - este, subentendido - entre professor e alunos : "eu dou aula, mas elas só funcionam se vocês trouxerem os temas". De certa maneira, isso poderia estar relacionado ao que Pedro identifica como um controle baseado em regras que regulam um contexto específico. Entretanto, podemos questionar a generalidade dessa regra e parece, mesmo, que seu estatuto de regra varia de professor para professor... Sem precisar sair de nossos dados, relembremos que, na seqüência 1, ao pedir um tema, a professora constata que ninguém o fez, o que até gera brincadeiras de parte dos alunos. Frente ao fato, ela se espanta , mas parte imediatamente para a feitura dos exercícios no quadro negro. Para esta outra professora, por exemplo, da mesma escola, tal regra não se coloca como uma norma absoluta cujo desrespeito signifique um desastre educacional.

Mas avancemos na análise. Observa-se que a professora usa, sobretudo, um **eu** em que ela se refere a si como enunciadora , como locutora e - explicitamente - como fonte da autoridade :

Não **quero** ninguém / quando acabar o tempo, eu quero todo mundo...
Quero ver se vão saber... (1)

Viu só... Como **eu sei** quem tá e quem não tá prestando atenção ?... (2)

E se **eu** fizesse um teste hoje referente a isso que **eu** já dei? (3)

Tá copiando aquilo lá ? **Mas eu** não mandei! **Eu** estou a recém aqui!... (4)

Me dá uma contribuição do negro, então.(6)

Sem dúvida, a representação da professora que se depreende desses segmentos, é de fonte de autoridade sobre as ações de todos os alunos, que devem cumprir as tarefas da aula na ordem e momento em que ela ordenar; além disso, ela é onisciente e essa onisciência é mostrada em (2). Ainda que nossa análise não tenha raízes foucaultianas, esse enunciado lembra a visibilidade foucaultiana de "Vigiar e Punir".

A representação dos alunos é deplorável... Num recurso argumentativo, ela os **descreve**; informativamente falando, isso seria desnecessário, pois eles já sabem que, particularmente, não fizeram o tema, ou que outros não fizeram. Discursivamente falando,

porém, ela cria um "efeito de sentido", colocando a **sua** visão da questão: *Duas semanas com o texto em casa / deixaram guardado, esqueceram, perderam, e hoje, sem o material.* É evidente que os alunos poderiam ter outra, mas a enunciação de **uma** interpretação dos fatos é um recurso persuasivo conhecido, especialmente quando ela é a **única** interpretação que é enunciada.

É importante assinalar, também, o uso de termos que fazem parte, digamos, do discurso coloquial sobre a escola: "despejando conteúdo", "a coisa já desandou", "puxem da memória"... Em outra parte da aula, encontramos outras expressões do mesmo tipo:

Ninguém participa, ninguém faz o tema. Fica todo mundo **olhando um pra cara do outro**, brincando, sentando de lado, **ninguém quer nada com nada!** Vou **tacar-lhe texto em cima de vocês** e interpretação, ver se vocês vão gostar!

(Aula 11)

Aqui já temos outra ameaça clara e outra "descrição"- agora da sala de aula. Mas, quanto ao uso das expressões acima, sem qualquer índice de "afastamento" das mesmas em relação ao discurso que vinha sendo feito (afastamento que poderia ser feito, em hipótese, pelo uso de "reservas" do tipo *como se diz, como vocês dizem...*), vemos que essa ausência denota a "naturalidade" das mesmas na voz normativa da professora. Algo assim como: "esta linguagem eles entendem"... (4)

Já no segmento (1), encontramos outra manobra discursiva do "embate": a **desqualificação dos alocutários** - pelo uso de "Parece aluno da quinta série." A escolha do termo desqualificador tem como moldura a própria instituição escolar e sua organização por séries, o que de certa maneira faz sentido. Se, na escola moderna, a distribuição por séries é um dos principais parâmetros de definição do aluno (*De que série ele é?* é uma das primeiras perguntas que se faz entre professores, funcionários e alunos, quando se quer identificar um aluno qualquer), nada mais coerente do que a professora lançar mão deste parâmetro de classificação, no qual está claramente pressuposta a idéia de que os alunos de 5a. série são menos competentes, menos maduros escolarmente do que os de 6a. série... (relembremos que a aula observada era de 6a....)

Em (5), o uso do operador "pelo menos" e das expressões "se dar ao trabalho de" e "não digo nem de Y mas" cria efeitos de sentido facilmente perceptíveis, se reproduzíssemos a pergunta sem os mesmos:

Vocês leram alguma coisa sobre folclore ?

O "pelo menos" (usado duas vezes) já indica que o locutor sabe que o "mais" os alocutários não fariam; o "nem", no caso, indica o ápice de uma escala valorativa: *copiar* seria o máximo desta escala.

A expressão "se dar ao trabalho de" mereceria um trabalho à parte, pelos efeitos de sentido que produz; uma análise rápida nos mostra que ela pode aparecer tanto em enunciados negativos quanto positivos:

- (1) Ela se deu ao trabalho de procurar a Havaiana número 43 por toda a cidade.
- (2) Ele nem se deu ao trabalho de corrigir a datilografia.

Em ambas, sua função parece ser explicitar, justamente, o caráter de **trabalho**, **esforço**, na atividade referida pelo verbo seguinte. Quando o enunciado é afirmativo, a idéia do esforço envolvido na ação é enfatizada (pressupõe-se, em (1), que a ação era complicada, cansativa, fastidiosa, de difícil realização). Já em enunciados negativos, o efeito parece ser justamente o contrário, o de mostrar a facilidade, o corriqueiro, o óbvio da ação descrita. (2) é muito próximo a : *Nem a datilografia, ele corrigiu*. Na pergunta formulada pela professora, em função da presença da dupla ocorrência do "pelo menos" e da intercalação de "não digo nem de copiar", a expressão teria um efeito de sentido similar ao das frases negativas.

Uma leitura desnudadora de pressupostos da pergunta da professora e informada por toda a situação seria, então :

Vocês fizeram o mínimo ? (já que mais do que o mínimo, pelo que eu conheço de vocês, não fariam mesmo...)

Já o último recorte nos possibilitaria várias interpretações que iriam além da simples análise da voz normativa, como a abordagem da questão de raça, por exemplo, numa situação em que uma professora branca, como é a maioria ou a totalidade dos professores da escola, dá aula numa turma em que a maioria é mulata.

Mas vejamos sob outro ângulo a questão. A professora chama uma aluna mais "inquieta" e solicita o preenchimento do quadrinho das "contribuições" do negro à cultura brasileira. A aluna não se **distancia** do conhecimento escolar, como alguns colegas fazem, e alude à coincidência entre a tarefa escolar e a sua condição de raça. A professora descarta a coincidência - "não tem nada a ver" e faz uma pergunta "Tu vieste na aula passada?", cujo sentido pleno só teremos ao ler a seqüência até o fim.

Teria a professora perguntado porque queria saber a resposta ? Lembremos que, embora estejamos na sala de aula - espaço em que as perguntas não significam, necessariamente, ignorância do locutor - perguntas desse tipo freqüentemente apontam para um interesse genuíno do professor em se informar.

Mas logo saberemos que não era esse o caso. Na verdade, o professor já sabia que ela havia faltado à aula ("*Claro que não veio, já tá com 2 ou 3 faltas*") e, efetivamente, arma uma situação que faça com que a própria aluna enuncie a sua condição de faltante ("*Não vim*"). De forma sutil, a própria aluna entrou numa injunção de dizer o motivo pelo qual a professora estava chamando-a, motivo que, enfim - voltemos ao início do diálogo - não era a raça. (5)

De forma semelhante ao que em outros momentos da aula já havia feito, como quando pede aos alunos que não fizeram o tema que levantem a mão (embora aí houvesse o genuíno interesse em saber quem não havia feito o tema), a professora, ao fazer a menina proclamar a sua culpa, nos faz lembrar os processos históricos de confissão pública de que Foucault nos fala (1987b, p.42):

Fazer em primeiro lugar do culpado o arauto de sua própria condenação. Ele é encarregado, de algum modo, de proclamá-la e dessa maneira de atestar a verdade do que lhe foi reprovado: passeio pelas ruas, cartaz que lhe é pendurado nas costas, no peito ou na cabeça para lembrar a sentença...

Tendo feito essa incursão pela voz normativa que circulou nesta seqüência de aulas, procurando rastrear algumas das estratégias discursivas que ela utilizou, observamos como ela se diferencia da maneira com que foi manejada nas duas seqüências anteriores, em que a negociação, o apelo a regras (presumivelmente externas ao indivíduo, que, portanto, não é atingido como pessoa) estão presentes. Registre-se, ainda, que nessa seqüência específica, não conseguimos identificar nenhum caso em que essa voz passasse pela fala dos alunos. Em tom de blague, poderíamos dizer que o seu exercício, na voz da professora, era já o suficiente.

Examinaremos a seguir a aula de n. 13, que, conforme já referimos no início da seção, consistiu na realização de uma gincana - entenda-se uma competição entre duas turmas limitadas ao ambiente de uma sala de aula e a dois períodos - entre a turma em que estávamos gravando e outra turma de 6a. série. Conforme planejamento prévio das professoras (a outra professora era de Português), as tarefas estavam de alguma forma ligadas ao tema do folclore: os alunos sorteados (pelos números), alternadamente de cada turma, iam à frente da sala e resolviam (ou tentavam resolver) uma tarefa : ou respondiam a uma adivinhação, ou liam em voz alta, sem se atrapalhar, um trava-línguas, ou apresentavam (do que haviam procurado fora da aula), um provérbio ou um dito de caminhão.

O ambiente é completamente outro : alunos sentados por cima das classes, aplausos, vaias, apupos, discussões acaloradas sobre regras e resultados... E a voz que corre também não é a mesma.

As professoras "dirigem" a competição, mas, talvez por serem duas - e uma não querer sobrepor sua autoridade à outra, talvez por entenderem ser **outra** a situação... - não se registram admoestações maiores, nem de longe qualquer coisa semelhante às manifestações da voz normativa das aulas anteriores.

Em resumo: a voz - das professoras e dos alunos - é, sobretudo, **a voz do jogo**, da competição:

"Agora, sorteia. Agora uma adivinhação"

"Não é, não é ele, é ela que tem que tirar pro teu grupo... Devolve aqui, devolve..."

"Você tira... Agora, um trava-línguas..."

"Não vale ! Não vale ! Ela assoprou !"

"O dezoito não veio, chama outro"

E, como em toda competição, com torcida e tudo a que se tem direito, tem a "galera" a gritar em coro:

"Não-va-le, não-va-le, não-vale, não-va-le"

"Pa-rou, pa-rou, pa-rou"

E o "engraçadinho" que, quando o adversário demora a ler o "trava-línguas" (podia ser brevemente treinado antes), imita o Sílvio Santos :

Fala, Lombardi !

Tudo isso, sem quaisquer reparos das professoras que, parece, deixaram sua "professoralidade" do lado de fora, e envergaram a veste de "gerentes de jogo".

E, como em todo jogo, há a divergência sobre as regras do jogo ou sobre a maneira como elas estão sendo aplicadas. Num determinado momento, após a recusa de um aluno a participar, a professora de Português argumenta:

Eu acho/ eu acho justo que a pessoa que não queira, dê ponto pra outra turma, porque no momento que a pessoa tá na competição, eu acho que tem que... A mesma coisa aconteceu com a menina da frente: não queria ir, no fim ela foi, tudo bem. Eu acho que / que deveria participar.

A proposta é aceita por todos. É claro que se poderia objetar que só o foi porque foi a professora que falou, mas, na verdade, o que ela fez foi articular - de forma clara e procurando mostrar-se lógica - as reclamações da sua turma. Também é evidente que mais facilmente ela era ouvida por todos e que tinha mais desenvoltura na apresentação oral dos argumentos.

Mas as professoras também divergem entre si quanto à avaliação de certos lances do jogo. Porém... não há confronto : elas sabem que aquilo... é um jogo...

P1 - Pára aí, eu acho que a coisa não está andando muito bem do lado da / da 6l.

P2 - Não-é-bem-as-sim...

P1 - É bem assim, porque é a Joice que tem que responder. Se a Joice não souber, aí alguém diz. Antes da Joice responder já tão dando a resposta! Vamos lá, Joice.

Em outro episódio, aparece uma adivinhação - "Quem é que detesta receber telegramas em qualquer ci/circunstância ?" para a qual a resposta correta é "coleccionador de selos". Uma aluna responde certo e a turma ganha o ponto. Ao notar ou, simplesmente, imaginar que nem todos os alunos entendiam ou entenderiam o sentido da resposta (qual é a experiência com telegramas que adolescentes de vila têm ?), a professora de Português diz: "É porque o telegrama não tem selo". Estaria ela falando a voz do conhecimento escolar ou, simplesmente, a voz da pessoa mais experiente, mais velha, que "sabe mais coisas da vida"?

Outro episódio interessante ocorre quando é lida uma adivinhação de formulação muito estranha (talvez mal copiada ou, mesmo, de origem duvidosa) e a professora de Moral e Cívica considera correta a resposta do seu aluno. A professora responsável pela outra turma argumenta pela decisão contrária:

O que eu acho estranho é essa última coisa aqui, **marido de minha mãe**. Isso aí eu não entendo.

Como nem o aluno responsável pela adivinhação consegue explicar o segmento questionado pela professora de Português, a outra professora cede e o ponto é dado à outra turma. Os alunos da 62 - tendo perdido o ponto - vão estrondosamente a professora da 61: **cho-ro-na, cho-ro-na...**

Já quando os alunos devem dizer ditos de caminhão, nenhum tipo de censura ou observação é feito para frases do tipo "*Mulher tem que ser que nem café : bem quente*". Todos riem, as professoras também e o ponto é concedido.

Em outra passagem, surge uma discordância que os próprios alunos resolvem. Um aluno deve citar um dito de caminhão e recita : *Em toca de gato, em toca de cobra, gato não cisca*. Estabelece-se, então, a discussão, em que a professora "lava as mãos":

A11 - Isso é um provérbio !

Em coro - Pro-vér-bio ! Pro-vér-bio !

P - Ela tá dizendo que é frase de caminhão !

A11 - Só se é no planeta dela !

A12 - "Não inveja quem trabalha" [apresentou outro]

Como termina a aula ?

Sem qualquer compromisso com o discurso pedagógico e suas constrições, a turma vencedora sai cantando :

É canja, é canja, é canja de galinha /

Arruma outro time pra jogar com a nossa linha

Efetivamente, outra voz. Poderia se objetar: isso não foi aula, foi um "parênteses" e, como parênteses, tem um valor secundário. Não muda, não subverte, não "balança" a homogeneidade discursiva das vozes dominantes. Mas... por outro lado, essas vozes, por se situarem em atividades que, com alguma regularidade, são feitas na escola, são vozes que entram, são aceitas - nestas condições, está certo - e, de certa maneira, fazem parte da experiência escolar dos alunos.

NOTAS

- (1) Como esta tese não se dedica especificamente à questão da constituição dos conhecimentos em conteúdos escolares, não nos cabe, neste momento, a análise do "status" epistemológico de noções como a de "folclore", por exemplo, que faziam parte, ao lado de outras como: **caráter, virtude, direitos e deveres, trânsito, serviço militar, objetivos nacionais, grupos sociais**, de programas cumpridos em Moral e Cívica por grupos de escolas, à época em que gravamos a seqüência. Também não sabemos se, com a extinção da disciplina e a possibilidade de substituição da mesma por outros componentes curriculares, tais conhecimentos foram sumariamente eliminados dos programas escolares ou subsistem em algumas dessas opções curriculares substitutivas (o que não seria nada excepcional no ensino brasileiro). Não podemos deixar passar despercebido, porém, o fato de que alguns dos "conteúdos" acima não têm qualquer "estatura acadêmica" nos currículos dos cursos superiores das áreas humanas de Universidades maiores. Seriam resquício de ditames da ditadura militar que introduziu a disciplina? Mas... a gravação foi feita em 1990...
- (2) Relembremos que às perguntas tipicamente didáticas, não **há, simplesmente, respostas**, como é o caso das perguntas das conversas informais e, mesmo, de tipos de discurso restringidos por outras situações institucionais, como inquéritos, julgamentos, interrogatórios, etc. Tampouco é o caso de **respostas verdadeiras ou falsas**. Trata-se sempre de **respostas ou certas ou erradas**. O meio termo - respostas certas que utilizam uma linguagem destoante da formação discursiva ou respostas que captam apenas alguns aspectos do pretendido - geralmente é "conduzido" para o bom caminho... Disso decorre que as perguntas de sala de aula tenham sempre uma "resposta esperada".
- (3) É comum nas escolas brasileiras a importância às datas e aos eventos extraordinários que elas possam propiciar (exposições, apresentações, danças, jogos...). Tem-se a impressão de que só através de **álibis institucionalmente defensáveis** se pode deixar de lado o ensino tradicional, o cumprimento dos programas e conteúdos, as questões "sérias".
- (4) Não deixa de nos surpreender o papel punitivo reservado ao **texto + interpretação** pelo discurso da professora. O castigo escolar seria este!
- (5) Para nós, fica muito evidente que a intenção da professora não estava ligada à identidade entre a raça citada na questão e a raça da aluna, já que, como dissemos, a maioria da turma também não era branca. Mas, além de qualquer análise em detalhe, o que passa é a dificuldade, comum entre professores brancos que dão aula para alunos negros/mulatos, de lidar discursivamente com a questão.

2.2.2.4. Seqüência 4

A. Caracterização preliminar

Esta seqüência foi gravada em escola estadual situada em bairro de Porto Alegre, no turno noturno, freqüentado, principalmente, por jovens e adolescentes que exercem atividade profissional durante o dia (como office-boys, datilógrafos, etc). A série em que foram feitas as observações e gravações foi a 7a. série e a disciplina focalizada na seqüência foi História, sendo as aulas conduzidas por uma professora com 12 anos de experiência docente, com licenciatura plena em História. Quatro encontros fizeram parte deste conjunto.

O conteúdo básico das aulas observadas consistiu de aspectos da organização social, econômica e cultural da Idade Média. Na primeira aula, a professora fez uma breve exposição sobre a derrocada do Império Romano e início do feudalismo, e, após, os alunos realizaram uma tarefa de identificar no mapa, através de pintura, vários pontos geográficos relacionados a tais eventos.

Na segunda aula, a professora ainda recordou alguns tópicos do conteúdo, propondo, em seguida, um trabalho de grupo a ser realizado pelos alunos. Para cada grupo, foi destinado um tópico de pesquisa, conforme uma divisão em tópicos já feita no livro didático que eles possuíam. Sobre o trabalho servil na Idade Média, havia os seguintes tópicos: *Insegurança, proteção / Do senhorialismo ao feudalismo / Obrigações e compromissos de lado a lado*. Sob outro título - **Alguns combatem, outros rezam, outros trabalham**, alinhavam-se os subtítulos: *Os guerreiros: os nobres / Os trabalhadores: uma vida rude / Os clérigos: no campo, na igreja, no convento, na escola*. No último capítulo que servia de tema aos trabalhos dos alunos - **A Igreja na Idade Média : prestigiada, influente e rica** - estavam incluídos os tópicos: *Teocentrismo: Deus no centro de tudo / E surgiram os abusos na Igreja de Cristo / Das escolinhas às universidades, das igrejinhas às catedrais*.

Durante toda esta aula, os alunos, reunidos em grupo prepararam os trabalhos a serem apresentados, contando com o auxílio direto da professora, que ia de grupo em grupo, sugerindo formas de organização, resolvendo dúvidas e, até, propondo perguntas-guia cujas respostas constituíssem a espinha dorsal da apresentação dos alunos.

Nos dois encontros seguintes, aconteceram as apresentações dos alunos. De maneira geral, de cada grupo um ou dois alunos, sucessivamente, foram à frente da aula e apresentaram os temas que lhes haviam tocado. Após a apresentação de cada aluno, a

professora o questionava sobre aspectos do conteúdo sobre o qual ele havia falado. No quarto encontro, após a última apresentação, a professora fez outra exposição oral sobre o papel da Igreja na Idade Média, tema que lhe parecera insuficientemente explorado.

Além das gravações em áudio e vídeo, feitas em toda a seqüência, também foi possível obter um exemplar do mapa trabalhado, assim como cópias xerox dos capítulos do livro que serviram de fonte para os trabalhos dos alunos.

B. Análise

Esta é a única das seqüências cuja análise apresentamos que foi gravada no turno noturno, o que significou, imediatamente, menor número de alunos em aula e alunos com idade um pouco superior à idade dos que freqüentam a mesma série durante o dia. Comparando-se esta seqüência às anteriores, de forma muito global e impressionista, logo se evidencia a menor movimentação dos alunos, o tom mais moderado das conversas, etc.

É possível que esse fato tenha alguma ligação com a primeira análise que faremos, que será sobre a voz normativa.

A primeira constatação é a de que, na seqüência observada, a voz normativa, enunciada pela professora, cumpriu uma função basicamente de organização das atividades a serem feitas. Não presenciamos nenhuma admoestação, nenhuma reprimenda, nenhuma ameaça. As formas lingüísticas de manifestação dessa voz oscilaram entre formas imperativas, sentenças no futuro - projeção do que deveria ser feito, e outras formas de "atenuação" da manifestação de autoridade. Vejamos o primeiro exemplo (as expressões sublinhadas servirão para nossa análise posterior):

P - A gente vai fazer um trabalho que / a gente não, vocês vão fazer um trabalho de apresenta/ que vocês vão elaborar hoje, tá, e apresentar quarta e quinta da semana que vem, tá ? (...) Nós vamos dividir o conteúdo... aproveitar o conteúdo em... em duas partes. Os grupos vão fazer o mesmo tipo de trabalho e depois vão apresentar, aqui na frente. Vão dar aula, vão dar aula explicando a matéria. Vocês podem optar entre um só apresentar pelo grupo ou dois ou quatro.

(Aula 16)

Como a transcrição escrita não capta, em toda a sua amplitude, aspectos ligados ao ritmo, à entonação e outros fatos da oralidade, nos permitiremos aqui apontar uma característica marcante do discurso oral da professora: sua fala pausada, com ritmo lento e entoação sem grandes variações de tom. O trecho acima, por exemplo, e todos os outros que por aí vierem, referidos à professora, devem ser imaginados (na medida do possível), dentro dessa descrição feita.

Observa-se, logo, que ela se autocorrige, substituindo o **a gente** por **vocês**, de certa maneira recusando-se à manobra discursiva de se aproximar dos alocutários. Já o

nós, por outro lado, só pode ser entendido por esta aproximação locutor + alocutários, uma vez que a divisão do conteúdo foi feita exclusivamente por ela. Registre-se, por outro lado, o uso, nas afirmações sobre o que deveria ser feito, da forma verbal no futuro - claramente imperativa - e a colocação de uma opção de escolha, ao final.

Sobre a questão das opções de ação que são colocadas numa relação institucionalmente assimétrica, sabe-se que elas são um recurso de atenuação da autoridade, representando-se como espaços de atuação e escolha daqueles que menos a detêm. A proposta de escolha entre alternativas de ação pelos alunos foi usada, ao menos mais uma vez na seqüência gravada.

Nos dois trechos abaixo, são mais visíveis os recursos de atenuação de autoridade. Um dos trechos consiste de um direcionamento a uma atividade escolar; o outro, ao fim da apresentação dos trabalhos, consiste na apreciação dos últimos trabalhos apresentados, a qual justificará a retomada do tema pela professora. Vejamos :

P - Pessoal, no mapa que vocês pintaram ontem / eu gostaria que vocês dessem uma retomada, dessem uma olhadinha nesse mapa.
(Aula 16)

P - Com relação... ao poder da Igreja, durante a Idade Média, realmente vocês poderiam ter explorado um pouquinho mais, tá ? Foi colocado pelo Marçal uma parte, fez um apanhado geral, e dentro do trabalho de hoje ficou algumas lacunas, mas facilmente preenchidas, não tem problema nenhum.
(Aula 18)

No primeiro trecho, quase toda a formulação contém marcas de abrandamento : o **gostaria que vocês dessem** funciona de uma forma muito leve, enquanto o emprego de **uma** e também do diminutivo **olhadinha** contribuem para a "diminuição" do esforço da tarefa. Uma forma direta e incisiva de propor a mesma tarefa seria, por exemplo:

Retomem o mapa que vocês pintaram ontem. (!)

No segundo trecho, a professora está numa situação que lhe parece desconfortável : dizer aos alunos que o trabalho não estava bom, a ponto de ela ter que fazer uma nova explanação oral sobre o assunto. Novamente, encontramos os recursos discursivos de minimização : **vocês poderiam ... um pouquinho mais... algumas lacunas... mas facilmente preenchidas, não tem problema nenhum.**

Ou seja, nós não temos "vocês **deveriam**" mas o "**poderiam**"; o "mais" é atenuado pelo quantitativo "um pouquinho"; as lacunas foram **algumas**, e além disso são **preenchíveis, facilmente preenchíveis**. Conclusão: **não tem problema nenhum.**

Foi nesse tom "light", diríamos, se a circunspeção de um discurso de tese tolerasse o anglicismo coloquializado, que a voz normativa soou em toda a seqüência.

Já para a análise da voz do conhecimento, faz-se necessária uma abordagem mais extensa, que a abarque em sua complexidade.

Alguns aspectos dessa voz são comuns aos de outras seqüências e neles não nos demoraremos, apenas os citando. Assim é que a inscrição do conteúdo numa seqüência temporal, marcada pela ligação com aulas anteriores e futuras também é registrada, embora não de uma forma tão insistente quanto em outros momentos. Também o enquadramento do conhecimento em sua representação espacial não se mostra tão insistentemente. Isso acontece nas vezes em que a professora trabalha com um mapa, que todos devem colorir, e em outra passagem da aula, em que, tendo desenhado um retângulo no quadro, que representaria esquematicamente o Império Romano, o usa para esclarecer o conceito de "bárbaros". Nessas duas ocasiões, aparecem os dêiticos de lugar "aqui", "deste lado", "dentro", etc. Não se observa, porém, esta "concretização espacial" com referência ao texto escrito, ao menos na fala da professora integrada à corrente principal do discurso.

Mas nos reportemos a outros aspectos dessa voz do conhecimento quando veiculada pela fala da professora, e os analisemos a partir do seguinte trecho:

Em pouco tempo, algumas dessas regiões, que são bastante afastadas - nós vamos trabalhar com o mapa depois - deixam de ter tanta vigilância, tanto controle por parte do governo central e começam a criar asa, né? Começam a não dar muita importância. O que, nos tempos anteriores / se criasse asa, vem o exército romano e # / corta as asas bem curtinhas e # / deu. Não é? Agora não : o exército romano já não tá mais eficiente, por falta de dinheiro. E isso vai fazer com que / essas províncias começam a retomar uma autonomia, começam a sonhar em ser LIVRE de novo. Isso vai criar problemas para o governo.

(Aula 15)

O que se observa desse trecho - exemplar do tipo de locução que a professora faz nas suas exposições orais durante a seqüência?

Em se tratando de um conteúdo de História, o que poderia fazer supor tratar-se de uma narração de eventos passados e, portanto, com verbos no tempo passado, surpreende a um leitor menos avisado o uso de formas verbais no Presente e, inclusive, o uso de uma forma adverbial ligada ao presente: **começam, está, começam, agora...** Para interpretarmos tal uso - bastante freqüente na exposição da professora - nos valeremos da análise de Weinrich, através das leituras de Koch (1993) e Silva (1992a)

Conforme o linguísta, o tempo verbal é (Silva, p.171)

um princípio organizacional da própria língua, revelador do modo pelo qual o autor constrói o texto; enfim, como uma atitude de locução.(...) No mundo *comentado* (presente do indicativo, pretérito perfeito, futuro do presente e locuções verbais formadas com esses tempos), o locutor fala comprometidamente, alertando o leitor de que o discurso está direcionado para ele e de que é necessária sua participação através da resposta verbalizada ou não. No mundo *narrado* (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito), o locutor é imbuído do papel de relator, de narrador, e o leitor é um ouvinte a quem cabe fazer a leitura com certa passividade.

O tempo **presente**, portanto, ao contrário de nossa concepção ingênua, ou condicionada pelas informações escolares, não significaria que o que se expressa está ocorrendo no momento em que se está falando, ou, numa versão mais abrangente, verdades tidas como universais, mas uma atitude do locutor em relação ao seu enunciado. Koch (1993, p.38), também referindo Weinrich, lembra que, na dicotomia *mundo comentado/mundo narrado*, "comentar é falar comprometidamente".

Tal interpretação se ajusta a observações que faremos em relação ao discurso do conhecimento feito pela professora, o qual se mostra em grande parte como um discurso envolvente em relação aos alocutários. É importante observar que este caráter de "envolvimento" não vem tanto do uso de recursos mais típicos da oralidade, como a utilização de marcadores discursivos - *não é ? tá ? compreenderam ?* Note-se que, na seqüência acima, aparecem apenas duas ocorrências desses marcadores e após trechos que poderíamos, em comparação com outros discursos de mestres, classificar como longos (34 e 26 palavras respectivamente). Essa tendência será constante em todas as aulas.

Assim, se ao usar o tempo verbal **presente**, em largos trechos de sua exposição, associado a outros tempos a ele relacionados (futuro do presente, p.ex.), a professora cria um discurso que "puxa" os interlocutores para o comprometimento, também este efeito é buscado, ao nosso ver, pela coloquialização de certos trechos, pelo uso de gírias, pela paráfrase facilitadora, pelo uso do NÓS e pela intenção de relacionamento dos fatos com a atualidade.

Nem todos estes aspectos poderão ser observados no trecho acima, mas sem dúvida nele podemos identificar :

- o emprego das expressões de gíria "cortar as asas", "deu" (num de seus inumeráveis sentidos coloquiais);

- a utilização de uma paráfrase em "tanta vigilância, tanto controle".

"Dar uma força", "bater as botas", "cara", "bonzinho" são outras gírias utilizadas, encaixadas em um discurso em que aparecem também palavras de uma formação

discursiva do conhecimento mais específico de História. Mas voltaremos mais tarde a esse ponto.

Para completarmos melhor o que julgamos ser os mecanismos discursivos de envolvimento do aluno no discurso da História, vejamos alguns outros curtos exemplos de paráfrases (sublinharemos os segmentos que, de forma mais ou menos precisa, estão em paralelo):

Nós ainda temos que ver as causas/ da/ derrocada desse império. Por que é que ele vai chegar ao fim

(Aula 15)

Era extremamente dispendioso, ou seja, muito caro manter exércitos patrulhando todas as fronteiras...

(Aula 15)

Já, anteriormente, os romanos haviam dividido o Império em épocas de crise, só que sempre conseguiam reunificá-lo, incorporar tudo de novo, juntar.

(Aula 15)

Quanto ao uso da pessoa verbal NÓS, se ele não é de regra na maior parte da exposição da professora, sua ocorrência não é apenas de uma vez. Ele parece ocorrer em duas situações abaixo exemplificadas :

Mas nós tínhamos visto que, a partir do ano 50 da nossa era, já há (2^o) invasões bárbaras. E quando nós falamos em invasões, não se deve pensar que seja à força, sempre... Que vocês vão receber e nós vamos trabalhar depois, com o mapa.

(Aula 15)

Com a entrada dos bárbaros , se nós já temos esta crise que está atravessando o Império, com a falta de alimentos, começa também a haver um declínio total do comércio.

(Aula 16)

E aí, da mesma forma que no Brasil, de uma hora para outra todo mundo ficou bonzinho com o escravo, se solta os escravos. Por quê? Não há alimentos; não há maneira de alimentar essa gente. Então se solta eles e termina o compromisso. Eles são # / livres. Então não temos mais que alimentá-los, tá ?

(Aula 16)

No primeiro trecho acima, o **nós** é o sujeito das atividades escolares (constituídas pelos nossos conhecidos "ver", "falar", "trabalhar"), e representa uma busca da professora em congregar todos (discursivamente falando) - locutor + alocutários - na mesma tarefa. Já no segundo exemplo, trata-se de um uso que caracterizariamos como didático, resultante, parece, da "reificação" do conteúdo, semelhante ao "Nós temos aqui um triângulo isósceles..." ou "Temos aqui animais de várias espécies...", etc, etc.

No terceiro trecho tudo indica que se trata de um discurso direto sem indicação formal, isto é, uma citação do que seria hipoteticamente o pensamento dos senhores de escravos brasileiros que apoiaram a abolição da escravatura. De qualquer forma, parece-nos um recurso de "engajamento" do alocutário no discurso.

Este último trecho também nos exemplifica a busca de relacionamento de várias situações típicas da derrocada do Império Romano e da Idade Média com fatos da nossa realidade atual ou, ao menos, brasileira. Assim, tópicos como concentração de terras na mão de poucos proprietários, êxodo rural, criação de população marginal nas cidades, corrupção, são abordados e certamente evocam nos alunos a associação com problemas brasileiros atuais, como podemos constatar na seguinte passagem :

P - Enquanto que os pequenos vão desaparecer e vão formar a população marginal da cidade, já no Império Romano, lá pelo ano de trezentos. Bom.

Al - Já ?

P - Já. Tá, essa história aí é / é velha.

(Aula 15)

Assim, em outra passagem da seqüência, a professora compara a "compra" de cargos eclesiásticos na Igreja Medieval, com a questão do direito a votar e ser votado no Brasil, que até o início do século estava vinculado à prova de que eleitores e candidatos tivessem uma renda mínima. Ao falar da importância do trabalho dos monges copistas para a preservação de obras de relevância na cultura ocidental, ela relembra as condições históricas em que a "cópia" tinha uma importância insuspeitada para os hábitos atuais.

O trabalho destes monges copistas, principalmente, porque até aí nós não temos ainda nem a Zero Hora, né, não temos a Editora Globo, não temos nada disso funcionando. Então, os livros são todos escritos à mão.

(Aula 16)

Em outro momento das aulas, a "concretização" das idéias é mais poderosa ainda, através do apelo a uma representação "pictórica" de um Deus vingativo e do uso de um diálogo fictício que exemplificaria a concepção teológica dominante no medioevo.

P - A Igreja difunde a idéia de que Deus é uma pessoa muito:: mesquinha, que tem um tempo enorme pra fazer fofoca, eu acho, que passa o tempo todo no céu sentado num livrão desse tamanho [abre os braços indicando um tamanho] , onde tem o nome da gente desde o

dia que nasceu, nome... filiação... e, a partir daí, tudo que o cara faz errado por dia, Deus tem tempo pra anotar, né? E vai fazendo a lista. (...) A hora em que o cara morrer, vai chegar lá em cima, vai bater na porta, aí Deus começa: "Bom, a lista do lado de cá tá grande, não é?" (...) Com isso, as pessoas tentam/ agradecer a Deus de qualquer maneira. E a Igreja gosta mais de um agrado assim: " - Fulano é rico? - É. - Ah, tá. Então não entra no céu, de jeito nenhum, porque Jesus já disse que é mais fácil / um camelo passar pelo buraco de uma agulha que um rico entrar no reino dos céus. - Ah, mas qual é o jeito? - Ah, deixar de ser rico. - E o que é que eu faço com o que eu tenho? - Ah, passa pra mim."

(Aula 18)

De certa maneira, o recurso a aspectos descritivos concretos poderia ser encaixado no que Orlandi afirma sobre a descrição. Procurando analisar não os aspectos formais que a Retórica clássica identificava na descrição, mas seu funcionamento discursivo, a autora observa que, através da descrição, o enunciador insere o interlocutor na perspectiva do espaço, na construção de uma "cena", "espetáculo". Mais especificamente (Orlandi et alii, 1989, p. 119), a descrição coloca o interlocutor no lugar de "voyeur" e

como modo específico de enunciação, engaja, compromete, traz para dentro o interlocutor (ou leitor) .

Além da questão mais geral da descrição, pode-se notar que o interessante diálogo imaginado e enunciado pela professora caminha - ele mesmo - de uma maior generalização para uma identificação mais próxima com os possíveis personagens da cena fictícia. Assim, os dois primeiros enunciadores conversam sobre um terceiro, que seria o indivíduo "rico". Já as duas próximas falas - "Ah, mas qual é o jeito? - Ah, deixar de ser rico" parecem marcar uma transição entre a cena anterior, à qual ambas poderiam pertencer, e o próximo diálogo, em que conversam o próprio cristão rico e (imagina-se) um representante da Igreja. Detalhes assim, aparentemente desimportantes porque não corresponderiam a uma intenção consciente da professora, não deixam de revelar uma predisposição que, mesmo de forma subjacente, atua na voz do conhecimento, modulada pela presença do Outro / aluno em potencial e, ao mesmo tempo, presente.

Registre-se que na entrevista feita com a professora, essa preocupação com o relacionamento dos fatos apareceu enquanto sentido do discurso, embora a pergunta não o sugerisse imediatamente, questionando apenas qual o sentido daquele conhecimento específico para os alunos. Assim, diz a professora :

Então quando a gente não despertasse neles a idéia de que as coisas têm causa, que as coisas acontecem, têm consequência, que se localizam, nada do que eu fizer, vai adiantar. Porque eles vão copiar no caderno o que eu fiz, o que eu mandar, eles vão estudar pra uma prova decorando, mas eles não vão entender o conteúdo, eles não vão saber relacionar. **E, em História, se tu não relacionar, é tempo perdido.**

Outra faceta do discurso da professora que revela a preocupação com os efeitos do mesmo no aluno diz respeito ao controle sobre os sentidos das palavras. Ainda que na área de História em certa proporção as palavras nocionais sejam usadas com o mesmo sentido que em outras formações discursivas, como a do cotidiano, alguns termos têm sua circulação restrita a esse campo de estudo - **feudalismo, suserano, justas, Inquisição** - e outros, ainda, ganham um sentido especial quando utilizadas nesse campo: **servo, bárbaro, recomendação, vilas, etc.** Em outros casos, ainda, um fenômeno histórico passado pode ser interpretado por (ou ter sua interpretação aproximada a) uma palavra que não é a que se usa dentro do campo discursivo, mas que a professora julga apropriada (com reservas).

Em alguns casos, isso vem aliado à intenção de relacionamento dos fenômenos históricos passados com concepções do presente (os grifos são nossos)

Afora isso, começam a surgir, em função da pouca produção, o que nós hoje chamaríamos de papéis.

(Aula 15)

Como é que se desenvolve e este tipo de relação, que hoje nós colocaríamos como sendo auto-suficientes.

(Aula 16)

Os nobres romanos têm (...) as / vilas / romanas, que são... hoje poderíamos colocar como / sítios, só que/ a terra é bem maior.

(Aula 16)

Bárbaros, migrações, feudalismo, colonato, escravo versus **servo** são palavras que merecem um trabalho metalingüístico da professora para explicitação de seu significado. Já **ingerência** - termo não exclusivo do campo histórico que aparece em uma passagem do livro, será dita por uma aluna em seu trabalho oral. Como se tem a impressão de que a professora não pretende deixar passar palavras menos comuns (específicas ou não da História) sem que seu sentido seja escrutinado, temos o seguinte episódio (as partes sublinhadas indicam leitura da aluna).

Al - Dentro da igreja começaram a surgir alguns abusos que no caso foi a ingerência de leigos, como reis e senhores feudais, na escolha dos papas e bispos,

[a ingerência de leigos]

P - [Só um pouquinho, Simone] A ingerência de leigos e:// na escolha de papas e bispos. É assim hoje ainda, Simone? / O papa é escolhido pelo Presidente da República / é escolhido por alguém? A gente vota pro papa?

Al - Não.

P - Tu já votaste?

Al - Não.

P - Bom. Como é que é escolhido o papa, hoje? Dentro do Conselho de Cardeais. E assim deveria ter sido sempre. Só que aí alguns reis e/

senhores feudais começam a eles escolherem os papas, sem respeitar essa hierarquia da Igreja. Isso significa a tua "ingerência"

(Aula 18)

É evidente que a professora já parte da presunção da ignorância da aluna e dos seus colegas em relação ao termo **ingerência**, de tal forma que se socorre de um exemplo prático que será construído com a "cumplicidade" - provocada - da aluna. Observe-se ainda o uso do termo metalingüístico **significa**, que, ao lado de outros que ocorreram nos trechos citados anteriormente, **chamar**, **colocar**, e a própria palavra **termo**, que apareceu em outros momentos da aula, sinaliza para o que os estudiosos da metalinguagem chamam de "maior densidade metalingüística". Chama-nos atenção, ainda, a forma como a professora "devolve" o termo para a interlocutora, agora pleno de significado : "Isso significa a tua ingerência".

O que, páginas atrás, recordamos sob o nome de "mal-entendido lingüístico", conceito proposto por Bourdieu & Passeron, poderia ser exemplificado com o episódio que segue, em que ele não chega a se concretizar - como mal-entendido - graças à discordância do colega e à intervenção da professora. Lembremos que o mal-entendido em si é tema de difícil investigação, uma vez que ele quase só se revela em alguma ação posterior do aluno que envolva diretamente o termo (prova, trabalho...). Como nem sempre isso ocorre - e, em nossas entrevistas, quase todas as professoras declararam uma impressão de que freqüentemente não são entendidas, mas também não são questionadas - o flagrante do mal-entendido é sempre ocasional, como o que abaixo vem relatado.

A professora havia entregue uma folha mimeografada com um mapa onde se via o contorno da Europa, Norte da África e Oriente Próximo, e solicitado que eles pintassem os mares e oceanos de azul (esse era um dos pedidos). Dá-se, então, o seguinte diálogo :

A11 - E o: Mar Vermelho ? O Mar Vermelho ?

A12 - O Mar Vermelho, como é que tu vais pintar o Mar Vermelho de azul?

A11 - E daí ?

A12 - Ah é ! O Mar Vermelho não ia ser (inint) vermelha... Tem que pintar de vermelho.

P - O Mar Vermelho também é azul, sim.

A11 - Viu, Ângela ?

A12 - Eu me enganei.

(Aula 15)

Deixando de lado as questões mais diretamente ligadas ao trabalho com as palavras, faremos breves registros quanto à ocorrência da metadiscursividade e à utilização de pessoas verbais.

Já referimos, anteriormente, a baixa ocorrência de marcadores discursivos nas explanações da professora, o que poderíamos parafrasear, dizendo que poucas vezes

(ou nenhuma ?) ela utiliza chamamentos do tipo: "Olha aqui, oh", "Prestem atenção", "Vamos ver isso, agora"... Os casos de metadiscursividade que encontramos dizem respeito a apreciações sobre o discurso em si e não a apelos sobre a manutenção da comunicação, que, como vimos, são comuns no discurso do professor.

O conteúdo é extremamente fácil, tá ? Vocês não precisam saber (tudo sobre o assunto), não precisam preparar datas. É exatamente aquele tipo de conteúdo que eu gosto de trabalhar com vocês.

(Aula 16)

Dois aspectos julgamos que há interesse em referir neste momento, quanto a essa escassez de chamamentos ao "acompanhamento" do aluno. Em primeiro lugar, é de que naquela situação específica, eles pareceram efetivamente... desnecessários, pois a turma - pequena, é verdade - se mantinha atenta e interessada quando a professora falava ! O outro aspecto está relacionado à profunda impressão que nos causaram (não só a mim mas também à operadora de vídeo), no momento das observações, as suas explanações, que nos pareceram vazadas em estilo formal ! O que a análise nos mostra, agora, não é uma preferência por palavras inusuais no cotidiano (até gíria ela usa !), mas, sobretudo, a ausência do que marca, na conversa cotidiana, o seu caráter de constituição em marcha, em constante reformulação e busca da atenção do interlocutor...

Ainda com referência à voz do conhecimento na locução da professora, um aspecto - inusitado nos nossos dados - foi registrado, isto é: em uma dada passagem da exposição do conteúdo, a professora refere a existência de divergências sobre dados históricos :

Os problemas que nós temos com números, são que alguns livros dizem que / quinze mil / bárbaros / conseguiram destruir o Império Romano. Outros livros dizem que apenas um grupo bárbaro composto de trezentos mil, tá ? Então, como não há en-ten-di-men-to sobre o número de bárbaros que realmente destruíram Roma, a gente vai se contentar com / alguns milhares / de bárbaros, ou então, várias tribos / de povos bárbaros.

(Aula 15)

O discurso da professora, em primeiro lugar, se mostra como tendo fontes (= alguns livros, outros livros) que não são meramente o livro didático de sala de aula. Observe-se que parece não ser comum - ao menos neste nível de ensino - a alusão a fontes : as eventuais discordâncias de dados e conceitos costumam ser percebidas pelos alunos quando ocorrem entre um livro (o livro didático ou um livro de consulta de pesquisa, por exemplo) e a voz da professora, esta vista um pouco como originária de si mesma.

Isso é desmistificado na passagem acima, em que a professora revela haver divergências nas suas fontes, revela quais as divergências e propõe uma solução... puramente discursiva ! Algo como : " frente a essa dissensão de opiniões, não podemos saber a verdade, mas podemos encontrar uma "forma de dizer" imprecisa que está de acordo tanto com uma quanto com outra corrente..."

Observe-se que, do ponto de vista dos estudos da heterogeneidade mostrada, estamos frente a um legítimo exemplo de citação de outras vozes, perceptível até pelo uso dos verbos "dicendi". Não podemos esquecer, porém, o alerta de Authier-Revuz quanto ao fato de que, freqüentemente os casos de heterogeneidade mostrada são "cortinas dissimuladoras" de uma heterogeneidade constitutiva mais radical. Transportando tal raciocínio a todo o conhecimento exposto pela professora nessa seqüência de aulas, pode-se supor que haja divergências entre autores e livros que tratam de feudalismo e Idade Média sobre muito mais pontos do que aquele único trazido pela professora... Talvez o fato de a divergência se referir a números - em que a coincidência ou não-coincidência é facilmente perceptível - tenha levado a professora a escolher este tópico para mostrar a existência de divergências teóricas. Mesmo se dissimuladora, a ocorrência desta citação de vozes - na voz do conhecimento - julgamos estimulante, quando colocada ao lado de uma monofonia sem brechas do professor que fala a **verdade**.

Como os alunos na sala de aula se engajam na voz do conhecimento ?

Em primeiro lugar, não faz parte da didática desta professora a sistemática de pergunta/resposta aos alunos durante a "recordação" dos tópicos desenvolvidos anteriormente. Algum questionamento como o abaixo citado se registra, mas é uma exceção nas aulas:

P - O que começou desde a fundação de Roma: a luta entre patrícios e plebeus... Vocês ainda se lembram de alguma coisa sobre isso ? (3')
Nem dos casamentos ?

Al - Casamentos entre os primos e irmãos, não é isso ?
(Aula 15)

Mais freqüente, embora não em quantidade expressiva, é a interferência espontânea de algum aluno, em forma de pergunta ou algum comentário suscitado pelos tópicos abordados pela mestra.

P - Durante duzentos anos se conseguiu manter esse império / funcionando, corretamente, perfeitamente, tudo nos eixos...

Al - Depois vêm os bárbaros.

P - E... mais tarde vão chegar os bárbaros...
(Aula 15)

Al - Professora, quando o império bárbaro foi destruído / (Império Romano) foi destruído pelos bárbaros, o: / o / a Roma já tinha sido destruída ?

(Aula 15)

- P - Em termos de riqueza, eles têm total, e as doações que são feitas para... pelos senhores feudais para o clero, elas não passam a ser... exclusivamente patrimônio / da Igreja. Parte disso também vai para / os bispos, os cardeais. Eles ficam com uma parte disso, pra eles.
- Al - Psora, essa herança, eles ficam pra eles, né, não é tudo pra Igreja, nada, né ? Eles dizem que dão pra Igreja, mas eles ficam pra eles, né ?
- P - Não, parte / pertence à Igreja, porque quando nós chegamos no/ no início da Idade Moderna, lá por 1500, a Igreja tem 1/3 das terras da Europa .

(Aula 18)

De certa forma, a impressão que se tem é que todo o discurso "envolvente" da professora, dos quais alguns traços identificamos páginas atrás, obtém seus resultados no interesse dos alunos, observável não só pelas manifestações acima, que poderiam ser apenas de alguns deles, mas em toda a atitude durante a sua exposição.

Sem dúvida, porém, a atividade em que mais poderemos analisar o sucesso de uma "incorporação" desta voz (a exemplo do que fizemos na seqüência 2) é a da apresentação dos trabalhos.

Como já vimos, a voz do conhecimento falava também no livro didático e a proposta de trabalho feita pela professora consistia em que os alunos, em grupos, lessem os subtítulos que lhes tinham cabido na divisão feita e, através de um ou dois representantes, apresentassem os dados encontrados.

Durante a preparação do trabalho, feita em aula, a professora passou de grupo em grupo, provavelmente explicando melhor algumas passagens e, como foi possível observar pela apresentação dos trabalhos, propondo perguntas-guia cujas respostas justamente constituíam os trechos em estudo. Dentro desse quadro, poderia se esperar uma apresentação em que houvesse uma incorporação mais efetiva dessa voz, de forma a que os alunos a enunciassem com os traços de domínio do próprio discurso, que já vimos, por exemplo, na outra seqüência.

Expectativa frustrada. A apresentação deles todos, com **uma** exceção marcante - abordada mais adiante, é uma simples oralização de partes decoradas do livro, quando não implica a própria leitura das anotações do aluno, anotações estas que... por sua vez, também são cópias quase literais do livro. No exemplo abaixo, talvez um **símbolo** extremado do que acontecia, apresentaremos, primeiro, o trecho do livro no qual o aluno se baseou e, depois, sua fala, sublinhadas as partes literalmente coincidentes em ambos os textos:

OBRIGAÇÕES E COMPROMISSOS DE LADO A LADO

Em troca da proteção e do benefício ou feudo, o vassalo se comprometia a prestar serviços de natureza civil, financeira ou militar ao seu suserano. Devia, por exemplo, ajudá-lo a fazer justiça. Pagar o resgate quando o suserano fosse capturado num combate e mantido como refém. Hospedar o suserano e seu séquito quando passassem por seu feudo. E tinha sobretudo de ajudá-lo militarmente, quer para guardar o castelo, quer em serviço de guerra. E devia comparecer em campo acompanhado por uma tropa de combate, com soldados a cavalo e de armadura...

Eu vou começar falando do ... (10') [olha no livro] **obrigações e compromissos de lado a lado**, o que eles tinham que fazer para o (seu suserano). [suspira]. Eles se comprometiam a prestar diversos serviços de: de: natureza civil ã: financeira e: e serviço militar para o seu suserano (3'). Eram, eram estes os serviços. Ajudavam a fazer justiça, ajudavam a fazer justiça e ... (10') (inint) pagar o resgate pro seu suserano quando era capturado em combate (3') e que eram e: que... (3') eu sei, mantido como refém. Tinham também o dever de hospedar o suserano e o seu séquito no feudo e tinham sobretudo que / ajudá-lo militarmente a/ cuidar do, do castelo, que eram os serviços militares.

Uma pluralização diferente, uma preposição *para* em vez de *a*, a utilização de um nexos temporal (quando) em vez de um condicional (se), mas com o mesmo efeito de sentido... são mais ou menos desse tipo as modificações que se permitem os alunos, não alterando nem sequer a seqüência das informações, talvez por efeito do pânico total em que alguns alunos - desacostumados a falar para o grupo de seus colegas - caem nessas ocasiões... Não deixam de ser elucidativos os trechos abaixo em que dialogam dois alunos com a entrevistadora, na entrevista feita após a seqüência de aulas. Mais velhos do que os alunos do diurno e engajados no mundo formal de trabalho, de maneira geral os alunos do noturno revelaram uma maior reflexão sobre as situações de vida e de escola; neste caso, por exemplo, nenhuma questão sobre a apresentação dos trabalhos havia sido feita, mas... conversa puxa conversa... ela foi objeto dos comentários que seguem.

A11 - O professor tá falando pra ti, mas ele tem tanta/ ele consegue se controlar ao ponto de estar falando olhando pra ti. Agora, a gente vai na frente, não consegue nem olhar pros pés, né? Não vai estar falando e olhando pros alunos. Muito aluno até inibe o cara. Quando tu estás falando, ele está...

A12 - É porque ele está falando uma coisa certa e tá acostumado. Agora, se tu vais lá, não sabe se está falando certo ou se tu estás falando errado e não está acostumado...

A13 - Não sabe como falar, cara !

A12 - Sim, pois é.

Parafrazeando o que o aluno 2 diz, aos saberes do professor - do conteúdo e do fazer escolar - não se comparam as ignorâncias do aluno...

Mas voltando às apresentações dos alunos, elas poderiam "ficar por aí" mesmo, mas não para **esta** professora. O que ela faz, perante essa "recitação" ?

Transforma as informações existentes no texto recitado em perguntas mais coloquiais, mais simples, de tal forma que eles mostrem - talvez para eles mesmos, até - que compreenderam os trechos. Um exemplo dessa "inquirição amistosa" reproduzimos abaixo (as sublinhas indicam passagens que orientarão nossa análise) :

P - Bom. A gente poderia dizer que / eles tinham um acordo - é isso que tu estás nos colocando? - entre o vassalo e o servo. Muito bem. Relembrando um pouquinho. O servo tem um monte de obrigações. Tenta... lembrar de algumas pra nós. Que que ele tem que fazer para o seu suserano ? No início do trabalho, tu colocaste, não é ? Ele tem um monte de / obrigações. Por exemplo: pagar resgate . Que que é esse pagamento de resgate ?

Novamente, temos as atenuações nas perguntas ("Tenta"...) e os incentivos ao desempenho do aluno, que poderíamos descrever nesta passagem e em todas as semelhantes, como uma instituição discursiva do aluno como um locutor da voz do conhecimento. "Então, tu estás nos dizendo que..." é uma fórmula que a professora usará repetidas vezes, numa utilização que seria bizarra em outra situação enunciativa... No cotidiano, usamos fórmulas semelhantes apenas quando o conteúdo da fala do nosso interlocutor nos é surpreendente, por motivos variados... Mais raramente, quando procuramos elaborar o sentido do que nos foi dito e ele nos causa embaraço.

Efetivamente, o que ali está acontecendo não tem nada a ver com as formações discursivas outras; a professora se coloca entre o aluno e sua..."recitação", procurando ressignificá-la : torná-la um discurso, para os outros colegas e para o próprio aluno. Para tanto, porém, ela não traduz simplesmente : "Nosso colega disse que a vida dos servos na Idade Média...", mas é como se, destacando os elementos do feixe de varas para o aluno, ela lhe desse a chance de quebrar um a um, de forma que, ao final, não houvesse mais feixe...

A estratégia é, quase em todos os casos, bem sucedida. Os alunos respondem às perguntas com as famosas "suas palavras", até para espanto de quem assistia às aulas e que não podia imaginar que atrás da recitação havia um discurso (interior, até o momento da intervenção da professora...)

O episódio abaixo, dentro desse quadro geral, traz um outro dado que se relaciona com a questão da "autorização" das vozes do conhecimento, isto é : quem fala a **verdade** ? a voz do livro ou a voz da professora ?

- Al - Quer dizer: eles tinham uma vida... rude, serviam...
- P - seu suserano
- Al - seu suserano, né, que davam proteção...e... trabalhavam de segunda a... segunda a:: sábado e domingo tinham pra descansar. Mas domingo eles tinham que plantar pra eles, se desse tempo, né ?
- P - Tu estás me dizendo que domingo pra descanso nem sempre era descanso.
- Al - Sim, como diz hoje, **pobre quando descansa carrega pedra**. Eles, então, não tinham descanso. Também eles eram escravos. Eles foram escravos e agora são servos, não é ? É isso ?
- P - Não, eles são **QUASE** escravos.
- Al - Sim, mas...
- P - [Eles são servos]
- Al -[não é assim como antes]. Professora, **eu li**. Antes, eles eram escravos, depois (inint)
- P - (inint)
- Al - Sim, psora, tá aqui, oh **eu li**.
- P - Em outras épocas nós temos escravos. Agora nós temos só servos. A Idade Média não tem escravos, tá ?
- Al - Sim, mas oh ! (Lê no livro) Os servos não eram [escravos]
- P - [Isso]
- Al - Não podiam ser vendidos. Tinham direito à proteção do seu [senhor].
- P - [Isso !]
- Al - Quer dizer que eles não... não... não eram obrigados a ser... A servir eles. Eles iam porque eles necessitavam de proteção, eles tinham medo de...de...
- P - bárbaros.
- Al - Isso. Enfim, várias coisas.

(Aula 17)

No episódio acima, três aspectos podem ser apontados. É evidente que a aluna está mais à vontade na expressão dessa voz do conhecimento, até porque o tema - "o trabalho" - é um tema, diríamos, universal e atemporal, e, especificamente no caso desses jovens, algo que - observa-se até pela constância com que falam disso informalmente - os sensibiliza bastante. Não por acaso, ela relaciona o que está apresentando com um provérbio conhecido "como diz hoje, **pobre quando descansa carrega pedra**".

Por outro lado, evidencia-se que a aluna entende que a informação do livro é mais autorizada do que a informação da professora. Ao dizer "eu li", "tá aqui, oh, eu li", ela busca o aval legitimador do livro, que vai ao encontro do imaginário popular (1) que atribui à língua escrita e, em especial, ao livro, um papel de "continente de verdades". Na verdade, o que ocorre em seguida é, apenas, a demonstração de que - efetivamente - ela leu mal a informação textual, pois literalmente o livro diz : "Os servos não eram escravos" e não "Os servos não eram mais escravos", como sua afirmação sobre a transformação de escravos em servos fazia supor.

Mas, há mais ainda a especular sobre esse desencontro de "gestos de interpretação". Na raiz dele, certamente há uma discordância entre o sentido da palavra "escravo" dentro do conhecimento histórico - nessa formação discursiva específica - e o sentido de "escravo" no cotidiano - pessoa que trabalha demais, que não tem tempo para o lazer, que cumpre tarefas determinadas por outros, etc., sentido que provavelmente a aluna teria atribuído à palavra na sua leitura primeira.

Como já comentamos acima, os desencontros de sentidos - ou mal-entendidos - possivelmente habitam as cenas escolares com muito mais frequência do que os episódios em que eles afloram...

Analisando ainda o procedimento da professora, ao retomar, através de perguntas, após cada apresentação, todos os seus tópicos principais, é interessante registrar o fato de que, depois de ela fazer as perguntas após as duas primeiras apresentações, o terceiro aluno, depois da sua, provavelmente por ver o sucesso do questionamento que ela faz, pergunta :

Al - A senhora não quer fazer uma pergunta? Pra mim ? (Risos dos colegas)

P - Se eu quero fazer uma pergunta pra ti? Vou te fazer uma pergunta.

(Aula 17)

Por que os colegas riem ? Seguramente, porque é incomum ao **habitus** do aluno pedir para ser interrogado - o comum é a fuga ao interrogatório... Mas, efetivamente, a situação, ali, estava sendo inversa, na medida em que as perguntas da professora estavam ensejando ao aluno a **reabilitação** de uma apresentação claudicante e insegura. No nosso ponto de vista, essa passagem mostra a flexibilidade dos alunos nas situações de sala de aula; geralmente horrorizados com a perspectiva de serem questionados individual e publicamente por um professor, eles têm a competência situacional de avaliar o quanto, em determinados contextos, isso está sendo vantajoso e mudam prontamente o paradigma geral de conduta.

Creemos relevante também registrar que, ao menos em duas ocasiões, a professora fez perguntas daquelas que nas antigas taxonomias se diria "avaliativas". Digamos, simplesmente, que eram perguntas cuja resposta não constava do livro, mas implicavam uma incorporação de suas informações :

P - Tu poderias me dizer então que a vida de:: destes nobres ai era muito ruim ? Tu achas que a vida deles era ruim ?

Al - Não !

P - Não ? Por que que tu achas que não era ruim ?

Al - Não, porque eles tinham muito dinheiro, né ? Eram príncipes, reis, eles tinham domínio (inint), não passavam trabalho, tinham empregados (inint) que faziam as coisas.

P - Muito bem !

(Aula 17)

P - E, numa opção entre ser vassalo e servo, qual dela tu queres ? (O aluno sorri) Suserano e vassalo ? Qual das duas te atrai mais?

Al - Suserano.

P - Ah:: (ri) Modéstia...

(Aula 17)

É evidente que ainda estamos dentro do marco institucional das perguntas escolares, diversas das perguntas da conversação cotidiana, mas o tom das mesmas - conferido pela quantidade de formas de atenuação (futuro do pretérito, uso de "poder", "achar") - dissimula o exercício da autoridade institucional do professor.

Um episódio, para nós, ao menos, completamente inesperado, quebrou a continuidade temática e ritual da apresentação dos trabalhos, e abriu espaço para a entrada, em sala de aula, de uma outra voz.

Entre os alunos da turma, contava-se um pastor pentecostal, a cujo grupo a professora havia intencionalmente destinado o tópico sobre a religião na Idade Média. Intencionalmente - pelo interesse que ela sabia que ele tinha no assunto e não pelo discurso que indiretamente provocou.

Ele será o aluno que não se prenderá às palavras do livro, não se mostrará intimidado em falar a um público, nem terá quaisquer embaraços para discorrer com fluência sobre...o que constitui a sua própria prática extra-escolar. O que acontece, concretamente ?

A partir da proposta do trabalho, o aluno faz um extensa exposição (ou sermão ?) em que predomina a crítica à Igreja Católica, crítica que não se atém aos aspectos trazidos pelo livro, como a análise da Inquisição e outras instituições da Igreja, mas a uma visão da mesma por outras igrejas cristãs recentes, que buscam retomar a "pureza original da Palavra". É desse ponto de vista específico que ele fala. Seu discurso mostra o julgamento da Igreja Católica do feudalismo não da perspectiva da História (ou de uma das perspectivas da História) representada no texto do autor do livro, mas sim na perspectiva de uma outra religião. Sua terminologia, inclusive, parece estar marcada por termos e sentidos ligados a uma formação discursiva específica que seria a da religião pentecostal.

O discurso do aluno é muito extenso e optamos por apresentar sua parte inicial, indicando em negrito as partes que julgamos diretamente tributárias dessa outra formação discursiva.

Al - Eu peguei não tanto o que eu li, mas tentei pegar/ toda a:: construção da Igreja. (Estou vendo) a Igreja neste tempo do feudalismo como... como... como uma empresa. A Igreja não é uma empresa. **A Igreja é**

um organismo. Cada pessoa tem sua função determinada. E, nesse tempo do feudalismo, a Igreja não estava a serviço. Acontece que:: a frieza de certas coisas estava entrando na Igreja. Já / porque o apóstolo Paulo nos indica três tipos de crente: o crente frio, o crente morno e o crente quente. E daí acontece que esta igreja estava fria, ou seja: de onde surge a Igreja? A Igreja surgiu porque Cristo veio à terra para salvar os pecadores, não foi? E daí os apóstolos começaram a a ter uma / como é que eu vou dizer, uma / a integrar pessoas na... na religião / pessoas que acreditam em Cristo, e agora no feudalismo já não acontecia isto. As pessoas não iam porque queriam, porque eram forçadas a ir no feudalismo (inint). Vamos ver onde começou tudo. Começou tudo, Deus veio à terra, para começar. Deus veio / Jesus Cristo, porque... que quer dizer / que que quer dizer Cristo? Cristo quer dizer Deus conosco / o Messias Emanuel. As escrituras nos revelam que quando a igreja, a Igreja primitiva... os templos tremiam, ou seja, o poder de Deus era / força. E agora: o que que acontece com a Igreja... com a Igreja medieval? Acontece que ela se desvinculou de Deus, ela não está pensando no:: no Senhor Jesus Cristo. Ela começou a se anexar com coisas que não têm nada a ver com religi / com, não vou dizer religião, porque ... o crente não quer ver religião, o que o crente quer ver é o poder do Senhor. Acontece que a Igreja começou a se misturar/ com a política, com com a economia. Acontece, claro, que com essa coisa, a política... a política e:: a economia começaram a influenciar a igreja. Há um momento em que tu influencia uma pessoa e também vai ser influenciada, e aconteceu isso. Aconteceu que eles perderam... e até hoje a Igreja Católica perdeu todas as coisas...

(Aula 18)

A professora, com sua habilidade habitual, tenta, através de intervenções pontuais, puxar a entusiasmada exposição do aluno (alguns colegas riam) para o ponto de vista coincidente com a análise histórica.

P - Tu estás me dizendo que a Igreja permite a guerra, desde que não faça ela de sexta de noite até segunda-feira de manhã?

(...)

P - A Inquisição, vamos lá .

(...)

P - O que seria essa Inquisição, Marçal?

(...)

Outra passagem que prendeu a atenção dos colegas foi a seguinte, em que ele narra uma pretensa atrocidade, descolada do tempo e do espaço:

Bom, a gente vê, como diz a Palavra, Israel / toda destruída no ano setenta e o / depois de Cristo / e:: judeus, judeus, como diz a palavra, serão, foram totalmente esfacelados ali / naquela / atividade toda. Eu tenho / ouvi no

rádio que eles no / eles pegavam gatos, tiravam / tiravam o nenê das mães, faziam ela comer os nenês, enfiavam o gato dentro da barriga dela, fechavam, cortavam as mãos delas pra elas não poder tirar a coisa e :: faziam elas / morrer de dor. Isso é uma atrocidade ?

A professora, então, busca o relacionamento disso com o que o aluno vinha dizendo :

P - Isso teria acontecido aonde ?

Al - Á::

P - Isso aconteceu em ... Israel ?

Al - Em Israel (inint.) Faz anos. Muitos judeus , porque judeu, sabe, judeu é fanático pelo / pela sua religião judaica... Tem três grandes religiões no mundo: o cristianismo, o judaísmo e o islamismo - daí o mundo, com esse negócio... Todo mundo expulsava os judeus do lugar / isso aí , o Êxodo, né, que falam ...

Uma análise discursiva de toda a fala do aluno seria, sem dúvida, fecunda, mas não imediatamente relevante para os nossos objetivos. O que nos interessa, primeiramente, é a ocorrência dessa outra voz na sala de aula, que, na verdade, não é chamada pela professora nem pelo grupo de alunos, mas, de certa maneira, é uma voz que - incorporada àquele aluno específico - está sempre pronta a irromper. (Informalmente, soubemos que com frequência ele quer "converter" seus colegas). No caso específico, ela foi tolerada e ouvida por longos e longos minutos na corrente principal do discurso.

Trata-se, sem qualquer dúvida, de um discurso religioso, como o definido por Orlandi (1987, p.242-3):

...vamos caracterizar o discurso religioso como aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre - ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu - é a voz de Deus.

Dentro da formação discursiva específica daquela igreja representada pelo aluno, a Palavra (mais do que Deus, ou o Senhor) era o "enunciador maior" de sua fala. Não é à toa, por esse motivo, que há citação a essa "autoria" , e o intertexto desse discurso sejam as Escrituras (os grifos são nossos):

As escrituras nos revelam que quando a Igreja, a Igreja primitiva... os templos tremiam, ou seja, o poder de Deus era/força.

(...)

Que que **ensina a Palavra** ? A **Palavra** ensina... amai-vos uns aos outros assim como eu vos amei.

(...)

Daí, isso daí, perdeu a:: o contato, porque, **como diz a Palavra**, "dai a César o que é de César, dai a Deus o que é de Deus", ou seja, se César está comandando na época que/ Jesus veio ao mundo, em Israel, então ele deve dar / o povo deve dar a ele o que é dele.

(...)

Bom, a gente vê, **como diz a Palavra**, Israel / toda destruída no ano setenta e o / depois de Cristo / e:: judeus, judeus, como diz a Palavra, serão, foram totalmente esfacelados ali / naquela / atividade toda.

O discurso religioso produzido pelo aluno é um discurso que precisa "estar de acordo" com uma Palavra que **ensina, revela**, ou mesmo, apenas **diz** - porque basta **dizer**. Conforme Maingueneau nos ensina (sem qualquer conotação religiosa...), na **citação de autoridade**, que é o que ocorre nesse discurso, (1993, p. 100)

o "locutor" se apaga diante de um "Locutor" superlativo que garante a validade da enunciação.

Orlandi observa, ainda, que o autor religioso se constitui num "suporte contingente" da voz sagrada. E vemos como isso está em sintonia com o que o mesmo aluno, num grupo de quatro colegas, fala, durante a entrevista realizada após a sequência. Falando sobre como perdeu a timidez para falar em público, numa explicação um pouco confusa, ele diz :

Al - Não sou eu, faz como tu quer, daí, tu viu o que aconteceu ? É um meio que eu tive lá porque o Senhor deu pra me dar aquilo ali, aquilo ali, que saiu de mim, é uma coisa minha.

E - Tu estás falando é da apresentação aquele dia ?

Al - Da apresentação, porque eu estava falando de uma coisa que aconteceu com a experiência da humanidade, que foi muito negra e o Senhor não gosta de certas coisas. Às vezes, a gente pensa que: ah, o Senhor é... que está lá no céu, ah, o Senhor, a gente não vê, mas lógico: Ele pega quem, eu já percebi... Ele já me pegou, por isso que eu estou aqui.

A representação da presença de uma voz sagrada é muito forte até na locução mais informal do aluno e sua fala, efetivamente, dispensa mais comentários.

Todos os aspectos até aqui descritos podem ser congregados para um delineamento da representação que a professora faz de si mesma durante a sequência de aulas gravadas. Vimos já como ela foi, principalmente, uma locutora da voz do conhecimento e muito pouco da voz normativa no decorrer das atividades.

Dentro da voz normativa, seu discurso no diálogo com os alunos é permeado de abrandamentos e atenuações e ela se permite brincadeiras com eles:

Eu sou tão boazinha, que eu trouxe até lápis de cor pra vocês.

(Aula 15)

O conteúdo é extremamente fácil, tá ? Vocês não precisam saber (tudo sobre o assunto), não precisam preparar datas. É exatamente aquele tipo de conteúdo que eu gosto de trabalhar com vocês.

(Aula 16)

Todas as suas intervenções durante a apresentação oral dos trabalhos serão na dimensão de uma valorização da aproximação dos alunos ao conhecimento.

Já na voz do conhecimento, ela se revela como uma **mediadora** entre o aluno e o conhecimento histórico, mostrando-o como ligado ao cotidiano da atualidade ou de outras épocas. Vimos, páginas atrás, como discursivamente ela procura montar estratégias de envolvimento deles com a História.

Por outro lado, a imagem de **conhecimento** que se esboça nessas aulas, em função de um maior descolamento das referências de espaço e momento escolares e, ainda, por causa de uma menor caracterização do seu discurso oral como oral (menos marcadores, menos descontinuidades, menos truncamentos), é uma imagem que o aproxima de outros discursos das ciências humanas (livros de vulgarização, por exemplo) que não os exclusivamente escolares de sala de aula. Observa-se, também, uma atenção especial em relação à linguagem, constatada pelo esforço de controle dos significados e pelo uso freqüente de paráfrases elucidativas.

Embora, como já alertamos em seção anterior, não busquemos nas respostas às entrevistas a descoberta da "verdade", julgamos importante trazer o discurso com que os alunos teceram a representação da sua professora na voz do conhecimento. Descontando-se a possível indução da pergunta da entrevistadora, pode-se apreciar as interpretações específicas que eles fizeram :

- E - Vocês acham assim que o que vocês aprendem pela explicação da professora, por exemplo, no caso de História, vocês poderiam aprender direto no livro sem a explicação dela ?
- A11 - Não, porque a gente não ia saber compor a História, né?
- A12 - A gente ia saber decorar. Agora, entender, não.
- A13 - Não, porque um monte de linha escrita ali, muitas palavras que a gente não entende, aí já ia ficar difícil. Agora: ela falando, ela ia dizer a palavra e ia explicar o significado da palavra. Ia dizer o sinônimo e o antônimo da palavra.
- A11 - Ia aprender no momento, mas depois...
- A14 - A professora de História, ela tem um estudo bem grande. Ela tem um englobamento do contexto anterior a nós, do passado bem grande. Então, quando ela fala, por exemplo, dos Romanos, ela já tá pensando como é que aconteceu, os bizantinos como é que foram, como é que destruíram o Império Romano, como é que começou o Império. Ela tem... ela já tem uma visão mais ampla do que nós, explica melhor do que nós fomos aqui ler sem saber. É que ela sabe mais do que nós.

- E - Então, qual é a diferença que tem entre o texto do livro e a fala dela ?
É esta a diferença ?
- A11 - Que a gente vai entender a moral da história na fala dela e na fala do livro a gente só vai decorar, só vai entender as palavras que estão escritas ali, só.
- A13 - Não vai entender "ele foi o tal", mas quando que "ele foi o tal", por que "ele foi o tal".
- A14 - Digamos que ela coloca assim "critique o texto". Isso daí, eu acho... eu gosto disso. Eu gosto quando a pessoa critica o texto, às vezes, não inferiorizando o texto, mas até dando um auxílio, assim, ao texto, impondo assim uma... digamos, assim, uma outra forma de ver, além do autor, que a gente fica muito no que que o autor tá pensando. Agora, se tu ler o texto e não concorda com ele, tu vai ter uma forma de ver do autor e assim é a professora, ela já tem uma forma diferente de ver o texto.

Encontram-se, nas respostas dos alunos, muitos dos clichês que, inclusive, fazem parte de quase todos os discursos pedagógicos dentro da escola: a importância de "entender" e não "decorar" é um desses slogans; o truísmo de que "o professor sabe mais do que os alunos" é outro. Mas, também, encontramos através dos recursos enunciativos de uma formação discursiva coloquial - o exemplo, a concretização - reflexões que não são intrínsecas ao imaginário da atividade escolar. Vejamos: a insistência da professora no domínio dos sentidos das palavras, que observamos nesta seqüência, mas não em todas, também atraiu a atenção dos alunos. A questão da busca do relacionamento entre diversos fenômenos históricos de certa maneira aparece na resposta do A14. O esforço interpretativo, podemos ver referido pelo A11, quando menciona a "moral" da história. O rápido episódio que caracterizamos como uma identificação de fontes conflitantes da verdade histórica pode ser relacionado à referência que o A14 faz, no que toca à possibilidade de a professora ter "uma forma diferente de ver o texto". Registre-se, ainda, que a gravação desta seqüência de aulas foi feita em novembro, quase ao final do ano letivo, o que significa que já tinha havido uma interação bem prolongada entre a turma e a própria professora.

Por fim, se buscássemos no discurso da professora traços que apontassem para a representação do aluno, poderíamos tanto descrevê-la como a de um indivíduo que deve ser "levado" ao conhecimento com incentivo e respeito, como a de alguém que - falando-se com os "verbos" da ação escolar - "apresenta" trabalhos, nos quais pode "mostrar" e "colocar" os processos históricos que "estudou". Não ocorreu, como em outras situações, a "cobrança" do que eles estavam "devendo". Mera coincidência com uma seqüência de aulas mais leves ? Quem sabe...

Para encerrar a apresentação desta seqüência, talvez nada seja tão representativo quanto a citação de uma fala da professora, de tal forma plena de atenuações e subentendidos, que poderia ficar como uma charada para os leitores decifrarem : o que significa e quando teria a professora dito o seguinte :

Pessoal, eu acho que não tem por que colocar isso, né, mas o colega vai tentar trabalhar e a gente vai tentar ajudar no que pode. ?

NOTAS

- (1) Ao falar em imaginário popular, talvez estejamos incorrendo em erro na circunscrição do âmbito ("popular") onde as **informações dos livros** são cercadas uma aura de correção e confiabilidade plena. À falta de pesquisa acessível em que nos basearmos para modificar a expressão, usá-la-emos com reservas, certas de que tal imaginário certamente faz parte de outras instâncias.

2.2.2.5. Seqüência 5

A. Caracterização preliminar

Esta seqüência teve como local de "acontecimento" uma escola situada em vila pertencente a município contíguo ao município de Porto Alegre, na região metropolitana, escola essa que então participava de projeto de extensão entre Universidade/ ensino de 1º grau, na área do ensino de Língua Portuguesa. Devido a sua situação geográfica, a clientela da escola é constituída por filhos de trabalhadores de baixa renda.

Na seqüência em questão, foram focalizadas aulas da disciplina de História, em uma das turmas de 7a. série do turno da manhã, turma, por sinal, muito numerosa. As aulas foram ministradas por uma professora com 8 anos de experiência docente, com Licenciatura Plena em História.

Três encontros constituíram a seqüência, cujo tema central era a História da Grécia. No primeiro deles, a professora, através de uma aula "dialogada", explora dois pequenos textos sobre os temas: Creta e Origem das Cidades-Estado. Ela mesma procede à leitura do texto, interrompendo-a com freqüência, para exploração de termos e conceitos constantes dos trechos lidos. Entre a leitura de um texto e outro, os alunos colorem um mapa referente às colônias gregas. Ao final do primeiro encontro, a professora propõe a realização de um júri na aula, cujo tema de decisão seria: qual a melhor cidade-estado para se morar - Atenas ou Esparta ?

O encontro seguinte se abre com uma discussão da professora sobre a possibilidade de a turma fazer um passeio a uma cidade turística, Gramado. Em seguida, ela passa a uma demorada explicação sobre a forma de funcionamento do júri, incluindo a escolha dos jurados, através de eleição pelos colegas. Depois disso, ela organiza os diferentes grupos com suas temáticas, distribuindo livros didáticos diferenciados por cada grupo. Os grupos se reúnem e, entre muitas conversas, preparam a "defesa". A professora passa de grupo em grupo, auxiliando-os no trabalho de transformação das informações descritivas constantes dos livros em argumentos a favor de cada cidade.

O último encontro gravado consistiu da realização do júri. A disposição dos alunos na aula era em forma de U, com o aluno escolhido como juiz manejando um martelo e os jurados sentados juntos; não houve mais "símbolos" de representação, além destes. Toda a aula se desenvolveu nesta atividade, sendo encerrada com o "veredito" dos jurados.

Dos três encontros, temos gravação em áudio e vídeo e, em relação ao material escrito, possuímos cópias dos textos trabalhados em aula, dos mapas e das páginas dos livros didáticos consultados para a preparação para o júri.

Como nas seqüências anteriores, após a gravação da seqüência de aulas, realizamos entrevistas gravadas com a professora e com um grupo de alunos.

B. Análise

Essa seqüência de aulas representa simultaneamente, em relação às seqüências anteriormente analisadas, uma **continuidade**, isto é, a repetição de muitas características já identificadas nas formações discursivas pedagógicas, e uma **quebra de rotina**, concretizada na realização da atividade denominada júri.

No primeiro caso, temos a questão dos suportes de locução. Referindo-nos aos "objetos físicos", podemos identificar, novamente, o recurso ao quadro negro, auxiliar eficaz como vitrine não-efêmera da voz do conhecimento, suporte da informação correta à qual se pode voltar, e ao mapa, que transformando em representação gráfica algumas indicações verbais (sobre as colônias da Grécia), de certa forma "ilustra" esta voz didática. Face ao mapa, especificamente temos uma maior enunciação de dêiticos de lugar : "**Esta** ilhazinha **aqui**..."

Quanto ao quadro negro, é possível que ainda não nos tenhamos referido a uma de suas características como suporte de locução em sala de aula, que é a de servir de registro à voz que, enunciada pelo aluno, passa pelo "filtro adaptativo" dos objetivos didáticos imediatos da professora, ou seja: quando o professor questiona os alunos e obtém várias respostas diferenciadas, vai registrando-as no quadro negro com as modificações e elisões que servirem para a identificação mais próxima possível com a voz do conhecimento que ele quer "enunciar". As normas implícitas desta prática pedagógica já são de tal modo conhecidas pelos alunos que, ao verem a sua resposta não escrita no quadro, eles podem repeti-la, na esperança de que seja o fato de não ser audível que a alijou do "ranking" da voz oficial; quando se certificam de que sua resposta foi ouvida, não costumam protestar se ela não é registrada - fica claro que ela não é a resposta pretendida pela professora.

Também na voz do conhecimento estão os breves textos estudados na primeira aula da seqüência e os textos dos livros consultados separadamente pelos grupos para preparação de sua argumentação no júri.

Importa analisar, agora, a relação que se estabelece, na sala de aula, entre esses dois suportes de locução : o texto escrito e a fala da professora. Um fato logo nos salta aos olhos : o texto contém expressivamente menos informações e é muito menos

abrangente, conceitualmente falando, do que a exploração que dele faz a professora. Após a leitura - sem inserção de marcadores discursivos, diga-se de passagem - de uma ou duas frases, a professora se detém a explorar, por exemplo, ou o significado de determinadas palavras como "monarquia", "politeísta", ou o interrelacionamento daquele determinado fato histórico com condições geográficas, sociais, etc. (O texto utilizado constitui Anexo 6)

Que características é possível apontar na fala da professora como locutora da voz do conhecimento ?

Citemos as mais importantes :

- a busca persistente de uma inserção das falas dos alunos na explicitação do conhecimento que ela tem em mente naquele momento da aula ;

- a procura de uma particularização, num "indivíduo-exemplo", do fenômeno histórico em questão;

- paralelamente à particularização, que "explicaria" o fato, a busca do "relacionamento", que ampliaria o âmbito do fenômeno;

- um exercício expressivo de metalinguagem e metadiscursividade.

As quatro características acima se mesclam continuamente, como podemos ver nos exemplos abaixo .

P - Vocês estão lembrados que que é uma monarquia ?

Als - (murmúrios)

P - Brasil não teve monarquia ?

All - É onde o país é governado por reis.

P - Exatamente. O Brasil já teve reis ?

Als - Já. Já.

P - Já. Quando ?

All - Um dia.

All2 - Na época de D.Pedro.

P - Na época de D. Pedro. Qual D. Pedro ?

All - Pri[meiro]

P - [Primei]ro e Segundo, né ? Nós estudamos no ano passado: monarquia. Aã... Quem é que escolhe / o rei?

All3 - Ele é... Ele é de pai pra filho.

P - De pai pra filho. O cargo é hereditário, certo ?

(Aula 19)

P - E o Estado ? O que seria o Estado ?

(Várias respostas desconstruídas)

P - Exatamente. Existem/ vamos dizer assim / três tipos de estado, né, pelo menos que eu conheço. O primeiro estado é este: um conjunto de #

/ cidades. O segundo estado é / ah! tem até mais de um estado: tem o estado sólido, o estado gasoso, vocês não estudam isso ?

Als - Líquido.

P - Tem o estado civil: casado, solteiro.

Al1 - O estado de [putrefação]

P - [Tem o estado] de saúde

Al2 - O estado de espírito

P - O estado de espírito (risos) que tem vários estados. E tem um outro estado que pelo jeito vocês não conhecem. Vocês nunca ouviram falar assim ou... (risos) Como estás inspirado hoje, hein ? {para um aluno que fez uma gracinha} Nunca ouviram :: os políticos, deputados federais... falar em estado do Brasil ?

(Aula 19)

P - Cidade-estado. O que seria, então, cidade-estado ? (2') Nós já [vimos]

Al1 - [cidades que] se tornaram estado.

P - Cidades que se tornaram estado. Como assim ?

Al1 - Ué ! Tinha uma população, governante...

P - Tinha um único governante, que mais ?

Al2 - Tinham suas próprias leis.

P - Tinham suas próprias leis (entoação de continuidade)

Al3 - sua própria economia

P - sua própria economia (entoação de continuidade)

Al4 - independente dos outros

P - independente dos outros. Cada um tomava a decisão que queria conforme o que # / a sua cidade tinha determinado. Então... a gente pode dizer, por exemplo, que dentro da Grécia surgiram vários paisezinhos ? (2') Pode ?

Al1 - Pode.

Al2 - Pode.

P - Vários / estados dentro do mesmo território ?

Al3 - Pode.

Al4 - Pode, sim.

P - Pode-se dizer isto ?

Al5 - Pode.

P - E esses estados, essas cidades-estado eram INDEPENDENTES umas das outras. Certo ? Entenderam o que sig/... o que que é uma cidade-estado, então ?

(Aula 19)

Quase todas as citações que quiséssemos pinçar das transcrições das aulas certamente seriam longas e de formato gráfico acentuadamente vertical, mesmo que retratassem apenas alguns segundos da aula. Tal aspecto gráfico apenas retrata a intensa participação dos alunos no "discurso principal" de sala de aula, não só "acertando na mosca", isto é, dando a resposta precisa que a professora esperava, como manifestando a

sua voz, sobre a qual a professora trabalhava. Não à toa o conceito de "andamiaje", tantas vezes referido nos estudos da linguagem em sala de aula, conforme retomamos na revisão bibliográfica, nos vem à lembrança ao lermos as transcrições ou revermos os vídeos.

Mas este é apenas um primeiro aspecto. Exploremos alguns mais que a leitura dos recortes nos possibilita.

Na primeira seqüência, vem exemplificado o trânsito entre o fenômeno histórico mais geral (a monarquia) e a particularidade do caso (monarquia no Brasil); já as três seqüências, em conjunto, fariam a felicidade de analistas que buscassem a comprovação da dominância do intercâmbio básico de sala de aula : I-R-F (iniciação - resposta - feedback), já que a professora não "põe fora" nenhuma resposta audível de aluno, ora incorporando-a à voz do conhecimento, através da repetição confirmadora ou da aprovação aberta ("Exatamente"), ora tomando-a como mote para o seu direcionamento discursivo. Essa "aceitação" contínua de respostas, sem recusas e desqualificações das mesmas, que vimos acontecer em todas as partes "expositivas" das aulas, talvez explique a facilidade e espontaneidade com que os adolescentes "entram" na corrente principal de discurso.

Rockwell (1987, p. 35), em trabalho em que, coincidentemente, analisa aulas de História, nos oferece um pano de fundo para análise de outra característica da voz do conhecimento nessa seqüência de aulas. Sobre o constante questionamento do aluno pelo professor, ela observa:

En este tipo de secuencias maestro-alumno-maestro, parece evidente que los alumnos atienden más bien a la "lógica de la interacción" que a la "lógica del contenido". La posibilidad de producir una respuesta correcta siguiendo las pistas (...) permite lo que muchos han llamado una "simulación" del proceso de aprendizaje, es decir una aparente apropiación del conocimiento impartido por el maestro que permite tener cierto éxito en resolver las tareas... que plantea el trabajo escolar, sin tener que tocar, realmente, el contenido mismo. No obstante, no siempre ocurre así; hay momentos en que los alumnos intentan intervenir en el "espacio público" de la interacción con el maestro, partiendo más bien de la lógica del contenido.

É justamente esta "lógica da interação" que já vimos funcionando com maestria na seqüência 1, por exemplo, que a professora desta seqüência vai intencionalmente transgredir em algumas passagens, possivelmente para criar uma situação em que as respostas corretas ou emergem da memória ou do raciocínio dos alunos.

Assim, vemos que no primeiro recorte acima, a pergunta da professora "Qual Dom Pedro?" é desorientadora, já que o pressuposto de perguntas iniciadas por "qual" é de que apenas um indivíduo ou entidade constitui a resposta, isto é, deve haver uma escolha entre as "entidades" referidas. Também a questão seguinte - "Quem é que escolhe o rei?" - poderia ser considerada como baseada em pressuposto falso; perguntar

"quem" pressupõe a existência de indivíduo ou grupo que executa a ação referida pelo verbo. No caso da monarquia, "escolher" mesmo, ninguém escolheria... Em outras passagens das aulas, a professora também subverteu os procedimentos discursivos estereotipados de sala de aula, como no episódio em que, após ouvir a resposta certa, colocou-a em dúvida, para efetivamente questionar a "firmeza" dos alunos na voz do conhecimento.

Vemos, também na primeira passagem acima, a parafraseagem entre "de pai pra filho" - retomada da resposta do aluno - e "hereditário", termo mais "acadêmico", que pode servir de exemplo inicial à preocupação metalingüística que perpassa toda voz do conhecimento na fala da professora

Já o segundo trecho constitui, apenas, a primeira parte de extensa passagem em que o objetivo final da professora é levar os alunos à conceituação/compreensão do conceito de cidade-estado, empresa que, seguramente, não parecerá fácil a qualquer professor acostumado a trabalhar com adolescentes. O resultado final da longa trajetória está justamente no terceiro trecho, em que o uso do **então** serve para mostrar discursivamente que, na opinião da professora, o conceito, pacientemente "re-construído", àquelas alturas era já uma decorrência lógica...

Registre-se, ainda no segundo e terceiro trechos, o uso de algumas marcas reveladoras. O emprego da forma atenuada **seria** introduz a idéia de hipótese, de especulação, já que os alunos ainda não sabem... Observe-se que, em outras passagens da aula, quando os questiona sobre conceitos já aprendidos, a professora usa o tempo presente - **Que que é democracia ?** por exemplo. No segundo trecho, mostra-se todo um esforço metalingüístico de definição de **estado**, possivelmente elaborado no momento mesmo da fala da professora (veja-se a expressão de lembrança súbita "ah! tem até mais de um estado"), o que parece se refletir na figura de reserva - **vamos dizer assim** - que relativiza a precisão de sua primeira afirmação sobre **três** tipos de estado.

Como já registramos acima, a procura do envolvimento dos alunos na voz do conhecimento é constante. Assim, após se lembrar dos estados da matéria, ela faz uma pergunta não retórica ("você não estudam isso?"), mantendo-os ligados no tema. Não é à toa que alunos diferentes lembram em seguida de outros sentidos de **estado** - o de putrefação (que tanto visita os noticiários policiais de jornal) e o de espírito, e, além de lembrar (processo interno que poderia ocorrer sem manifestação), manifestam essa lembrança. Como também já falamos acima e cremos que os trechos exemplificam, o esforço de ouvir/ser interlocutora de todos que falam em voz alta, por parte da professora, é muito grande.

Na terceira passagem, que representa o ponto de chegada visado pela professora, o aluno enuncia o conceito ou um dos conceitos esperados, e ela, através do uso pleno de sentidos da entoação - e aí, bem dentro dos cânones escolares de discurso - vai desafiando os alunos para "completarem" o conceito. Ela "arremata" as contribuições

com a frase iniciada por "Cada um..." e recorre a uma formulação que, pela nossa experiência escolar, não é rara na fala do professor: "a gente pode dizer que..."

Efetivamente, "a gente pode dizer..." traz em si, embutida, a idéia de verdade; caso contrário, não teria sentido, já que, em tese, "posso dizer" qualquer mentira ou bobagem... Na expressão, parece estar implícita a crença essencialista da união entre palavra/realidade, linguagem/verdade.

Veja-se, por último, para encerrar a análise de episódios temporalmente tão curtos, mas tão fecundos em possibilidades de interpretação, que a insistência na pergunta "**pode?**" parece ter o objetivo de implicar um maior número de alunos na locução da voz do conhecimento ("pode-se dizer, sim!"). E, por fim, a autocorreção da professora, que ia dizer "entenderam o que **significa...**", e se corrige para "o que que é cidade-estado" mostra uma mudança sutil de sua progressão discursiva; se, antes, ela vinha falando sobretudo no plano das **palavras**, na pergunta arrematadora, ela passa para o plano do **ser**. Até que ponto, porém, há uma mudança de patamar é uma dúvida que fica, na medida em que **significar** e **ser** parecem funcionar em paráfrase no seu discurso.

Além das quatro características que, páginas atrás, apontávamos como aspectos fortes da voz do conhecimento na fala da professora, poderíamos acrescentar ainda outras; uma delas, de certa forma, já se mostrou nas passagens analisadas, ou seja: o esforço da professora em mostrar como relacionados, "lógicos", os fenômenos históricos, mesmo que essa lógica seja a lógica das palavras.

Outro traço é mais difícil de ser descrito, mas não menos importante. No seu constante "aliciamento" de vozes dos alunos, com o objetivo de integração no tema de seu discurso, aparecem com alguma frequência divergências de opiniões entre os próprios alunos. Até o limite onde é possível isto, a professora suspende a sua avaliação discursiva explícita, isto é: não se posiciona de imediato sobre o assunto e, por vezes, não chega a se posicionar de forma nenhuma. Isso ocorre, de forma especial, junto com a emergência de uma nova **voz** na sala de aula, que será trazida por ela, mas que percorrerá as falas posicionadas de muitos. Assim, ao explicar como era a democracia na Grécia, ela deflagra a discussão cujo início reproduzimos abaixo, mas que se espalhará por muitos e muitos minutos.

P - Hoje em dia vocês acham que tem democracia ?

All - Pouco.

P - ã ?

A - Tem pouco.

P - Por quê ?

All - Por causa que ainda... ainda nos dias de hoje, os governos ainda tomam as decisões por si mesmo.

P - É ? Dã um exemplo.

All - Exemplo da... da votação lá dos professores que eles fizeram pro calendário.

Als - É:: Tá :: (concordam)

Al2 - o calendário

Al1 - e na escola, que só os professores e o diretor votaram.

Al3 - o calendário escolar...

Al4 - calendário escolar fizeram bom pra eles (vozes, discussão)

P - Então, um exemplo de DEMOCRACIA foi a escolha / que os professores fizeram para o calendário escolar ?

Al5 - De FALSA democracia.

P - Ah:: Tá. Da falsa democracia. Certo. Que mais ? Outro exemplo de falta de democracia . (3')

Al1 - Collares entrou na justiça.

P - Collares entrou na justiça pra fazer o quê ?

Als - (inint) a eleição dos diretores

Al2 - Pra escolher os diretores.

P - Anular a eleição da direção. Isso também. Se existisse democracia na escola, a gente escolheria nosso próprio diretor.

(Aula 19)

Nós, que observávamos a aula, em muitos momentos ficávamos curiosos em saber qual seria a opinião da professora sobre o assunto, como no tema da votação do calendário da escola, em que um aluno abertamente "acusa" os professores (classe de que a interlocutora principal também fazia parte) de terem alijado os alunos do processo. Pois bem: ela aceita a formulação num plano puramente discursivo, inclusive retomando a referência feita pelo aluno com a expressão os **professores**, como se efetivamente não estivesse envolvida no assunto...

Alongar-nos-íamos em demasia se citássemos e analisássemos todo o desenvolvimento que essa voz alcançou na sala de aula; em parte, a professora é deflagradora de tópicos, ao lançar questões com um objetivo político "crítico" evidente, do tipo: como funciona a democracia no Brasil ? como são as eleições ? como funcionam os programas eleitorais ? mas o teor das respostas é variado e incontrolável.

Efetivamente, na entrevista realizada com a professora após a gravação da seqüência de aulas, de alguma maneira nos pareceu que a introdução dessa voz, de maneira geral, nas aulas, era fruto de uma estratégia intencional dela para "sacudir" politicamente os alunos. Ao comentar os resultados do júri, que havia realizado com as três turmas de 7a. série da escola, ela disse :

Por exemplo, na 72, eles optaram por Atenas, né, mas mesmo assim eles estão sabendo que Atenas é uma cidade que não era ideal, né, até quando questionaram a democracia, e existem algumas pessoas mais críticas da sétima, né, na 72, que eu acredito que eles falando, pesa muito mais que eu dizendo, tu entendes ? A opinião deles, eles explicando, eles demonstrando. Então, eu acho que é por aí, assim, deles se alertarem das coisas...

E já que falamos dessa **voz da participação política**, exercida com tanto entusiasmo pelos alunos adolescentes, falaremos de outra voz que, também trazida pela professora, aflorou na aula. Aproveitando uma "deixa" do texto sobre Creta, a professora provoca o seguinte episódio:

P - A mulher vai ter um papel especial nesta sociedade. E exatamente por quê ? Porque a DEUSA criadora do universo seria uma mulher e não um homem. Isso é bom, né ? É bom principalmente para as mulheres. [Interrupção porque alguém bate na porta]. Bom. Então... Hã... A gente tem debatido aqui nestas nossas aulas a superioridade do homem, né, que umas vezes acontece na sociedade, e aqui já existe um exemplo, um exemplo de que, né ? já lá em 2000 antes de Cristo a mulher tinha um papel importante na sociedade. Como nós estamos atrasados ! Principalmente os guris, né ?

Al^a - Por quê ?

P - Porque se recusam a limpar a sala, porque é serviço de mulher, não é mesmo? Bom...

Al^o - Eu não varri hoje, porque (inint)

P - Ah, desculpa...

Al^o - (inint)

P - Na próxima segunda, é o Elvío que está escalado.

(Aula 19)

Estranhamente (ou não ?), as numerosas meninas que a aula tinha, algumas muito combativas - conforme pudemos observar no júri - não se manifestaram sobre esta voz do feminismo, e o único que se sentiu implicado foi o aluno que, embora não tenha sido nomeado, provavelmente tinha sido um dos que tinha enunciado a "lei do machismo". Rapidamente ele enuncia em voz baixa uma justificativa para a professora; a desculpa, possivelmente, era de efeito efêmero, o que leva a professora a enunciar publicamente, isto é, com testemunhas, que, então - se ele não integrava o grupo dos que achavam que varrer era coisa de mulher - na próxima ocasião, ele varreria...

A aula dedicada ao júri e à análise dos seus discursos, dos pseudo-discursos, das "recitações" mereceria um capítulo integral de um estudo sobre "como na escola novas situações de enunciação podem acontecer e quais os efeitos que elas podem ter." Como isso não é possível, dentro dos limites do nosso trabalho, faremos uma apreciação geral, com alguns exemplos.

Em primeiro lugar, podemos ver a proposta de uma atividade didática inspirada num julgamento como uma estratégia a mais em que o professor poderia examinar a incorporação da voz do conhecimento, pelos alunos, já que, ao menos no caso específico que estamos analisando, o discurso do júri deveria se basear em informações buscadas nos livros didáticos referentes à "matéria" que os alunos estavam estudando.

Mas, como atividade escolar e mesmo considerando só o ponto de vista discursivo, o júri era mais do que isso. Em primeiro lugar, se consideramos que qualquer apresentação de trabalho aos colegas é uma situação interlocutiva artificial, no caso de um julgamento em sala de aula, a definição da atividade como **representação "teatral"** fica mais definida desde o início e, na verdade, o que vai sustentar o seu interesse é o caráter de disputa que pode se estabelecer entre as duas equipes (seria uma gincana sofisticada, talvez).

Do ponto de vista das práticas discursivas adequadas aos "defensores" de Atenas e Esparta, a tarefa de integração no júri era bastante complicada. Os alunos deveriam transformar um discurso didático de História, escrito em 3ª pessoa, com tempo passado (tempo narrado), basicamente descritivo e com funções informativas, em um discurso pessoalizado, polêmico, em 1ª pessoa, usando o verbo no tempo presente, em que demonstrassem a adequação, a justeza, enfim, a "superioridade" de uma determinada organização, um determinado costume, sobre o equivalente da outra cidade.

No começo, tais dificuldades pareciam que iam levar a atividade a um rotundo fracasso, já que os alunos simplesmente lêem longos trechos copiados dos livros, até que duas juradas intervêm:

Jur^a 1 - Tu poderias explicar com as tuas palavras, ao invés de ler ?

Jur^a 2 - Eu também quero dizer uma coisa: eu acho que eles tinham que DEFENDER a cidade deles e não falar sobre ela.

(Aula 21)

A partir daí um fato interessante acontece: as juradas (alunas escolhidas por votação na aula anterior) começam a fazer o papel de "controladoras de discurso", já que elas questionam os defensores usando o verbo no presente e objetivando a questão da "vantagem", do que "é melhor" :

Jur^a 1 - E qual a vantagem que a sociedade espartana oferece aos moradores ?

Jur^a 1 - E qual é a vantagem que o morador ateniense tem?

Aten. - Como assim VANTAGEM ?

Jur^a 1 - O que a sociedade oferece para os moradores de bom, de ruim ?

(Aula 21)

Efetivamente, a direção discursiva vai sendo imprimida pelas juradas que definem a situação e legislam sobre as práticas discursivas adequadas, tanto pela definição metalingüística - "**defender** a cidade deles e não **falar sobre ela**" - como pela formulação das perguntas (não esqueçamos o quanto as perguntas são um *fazer dizer...*)

Ainda que fiquemos tentadas a ir acompanhando passo a passo a transformação da atividade, desde as leituras acanhadas, em voz baixa, aliadas a uma incapacidade de responder qualquer pergunta sobre o assunto, até os debates acalorados do

final, não cairemos nessa tentação, e sim procuraremos observar como se foram matizando as vozes empíricas (e também enunciativas) dos alunos.

Em primeiro lugar, a questão dos tópicos para discussão se revelou crucial, na medida em que, para alunos adolescentes, a definição de vantagens no terreno do governo e da estruturação social possivelmente tenha parecido uma tarefa difícil e abstrata. Efetivamente, dois grandes assuntos polarizaram a discussão: a educação das mulheres e seu preparo ou não para a guerra, e a questão da eugenia espartana. Nesses dois momentos, para alguns locutores a encenação foi até o limite de eles empregarem a 1ª pessoa para falarem, mas, efetivamente, essa incorporação forte da voz do/a espartano/a ateniense foi mais exceção do que regra. Vejamos como a primeira espartana se manifesta, falando em 3ª pessoa, "de fora" da família, enquanto as espartanas 2 e 3 já logram a transformação.

Esp^a 1 - A família espartana era obrigada, quando porventura as crianças nascessem defeituosas, jogar no penha/ no penhasco. Eles praticavam a **Eugênia**, né, psora. As defeituosas eram jogadas (inint). As sadias permaneciam na companhia da mãe até os 7 anos, iam pros quartéis fazer exercícios, corporais, pra (inint) As meninas também faziam exercícios, pra que quando tivessem filhos soubessem educá-los como soldados.

Jur^a - Que que vocês acham disso aí, que as crianças eram jogadas no penhasco? Isso aí era benefício ou ...

Esp^a 1 - (inint)as mães eram obrigadas porque o Estado mandava.

Aten^a 1 - E vocês acham justo isso ?

Esp^a 1 - Não é justo, mas o Estado mandou, tu tem que fazer.

Esp^a 2 - Nós somos espartanos. Nós somos obrigados a obedecer ao Estado.

Esp^a 3 - Nós achamos isso ruim. Nós achamos isso ruim, porque é o filho da gente, um filho a gente não pode jogar no penhasco. Mas a gente é obrigada a obedecer.

(Aula 21)

Se examinarmos do ponto de vista da incorporação da voz do conhecimento, veremos que efetivamente ao serem compelidas, pelas perguntas, a fazerem uma avaliação (é justo/não é justo), as alunas transitam em direção a essa incorporação. Mas, seguramente, a incorporação mais impressionante é a da voz normativa, pelas juradas, cujo papel já destacamos acima e que efetivamente exercem um papel decisivo no desenvolvimento do discurso, até o seu final, quando cada uma deve dar seu veredito. Também na hora do veredito, elas prosseguiram na sua diretriz de conduta; ao fazerem suas apreciações finais, invariavelmente o fizeram em dois planos: uma apreciação sobre a(s) cidade(s) e uma apreciação sobre o desempenho dos grupos. Vejamos um exemplo curto do que acabamos de dizer.

Jur^a - Atenas é uma cidade boa de se morar, é uma cidade boa. Esparta ã... não é uma cidade tão boa quanto Atenas. Mas eu acho que Esparta soube defender melhor a sua cidade.

Duas observações finais sobre a atividade do júri. Em primeiro lugar, de todas as atividades que assistimos nas seqüências, certamente foi a que mais ensinou o exercício da metadiscursividade por parte dos alunos, através das freqüentes referências ao discurso do outro, como retomada, paráfrase ou mesmo como qualificação deste discurso, tanto quanto em sua qualidade "física" quanto à sua forma e eficiência. Em segundo lugar, e isso de forma semelhante a outros trabalhos já analisados em que os alunos deveriam se manifestar oralmente, é possível verificar que, para fazer "sentido", a voz que o aluno incorpora precisa entrar nas características das práticas discursivas dele mesmo, ou seja, é no encontro de duas formações discursivas - do conhecimento estabelecido e do cotidiano do aluno - que essa incorporação acontece, ao menos num primeiro momento.

Tendo falado sobre a voz do conhecimento, sobre as vozes emergentes - da participação política e do feminismo, resta-nos falar sobre como a voz normativa aconteceu nesta seqüência de aulas.

Assim como o exercício da voz do conhecimento pela professora comportou muitas nuances, a voz normativa também não pode ser descrita de forma linear.

Relembremos que a turma era numerosa, os alunos eram buliçosos e a seqüência abrangeu uma atividade de certa complexidade, certamente extraordinária em termos do dia a dia da escola. Tudo isso pode sugerir a necessidade de um exercício exacerbado dessa voz por parte da professora, o que efetivamente acontece, mas através de alguns mecanismos de abrandamento que já vimos em ação em outras seqüências.

As formas diretas, imperativas, não são muito usadas, cedendo lugar às afirmações prognósticas "obrigativas" sobre as atividades a serem feitas : "Aí vocês vão dizer", "Vocês vão defender", etc. De maneiras variadas, ela procura retirar de si o estatuto de fonte de todas as decisões sobre o andamento dos trabalhos.

Assim, por exemplo, numa ocasião, ela recorre explicitamente à citação da palavra de um aluno :

No final da aula, o Giovani me procurou e disse o seguinte : que seria impossível fazer esse trabalho, que nós vamos trabalhar com o julgamento, para ver qual cidade melhor de se morar, ã, de a gente iniciar o trabalho sem antes, ã, escolher os jurados, porque os jurados...

(Aula 20)

A partir daí, é feita uma votação para escolha dos jurados. Em outras ocasiões, ela usa o mecanismo de mostrar aos alunos as conseqüências de seus atos, forma menos direta de apreensão.

P - Agora, pessoal, sempre que é proposto, tá, Bernadete, algo diferente pra vocês, é um tumulto geral, é uma dificuldade geral em trabalhar

com a turma. Por que isso ? É melhor ficar sentado um atrás do outro ? Ter SEMPRE esse tipo de aula ? (7') Hein, pessoal ?

Al - Não.

P - É melhor assim ? É mais fácil o professor chamar a atenção ? É ?

Al - Não é melhor, mas se não ajudar, não dá .

P - Mas a gente tem que tentar e a gente tem que fazer uma forcinha, eu acho.

(Aula 20)

Para relembrarmos a autora portuguesa, Pedro (1992), sobre as formas do discurso regulador, teríamos aqui exemplos do chamado controle pessoal, o mais "ameno" entre eles, através do qual se utilizam apelos ao aluno, em função de uma conscientização da sua responsabilidade na ação. Registre-se, no recorte acima, como o uso impessoal de "o professor", que retira - discursivamente - do locutor a função de chamar a atenção para enunciá-lo no plano mais geral, o uso indeterminado de "a gente" em que de certa forma o locutor (a professora) se coloca junto aos alunos "pecadores" e, enfim, a pessoalização total - "eu acho" - reforçam esses efeitos de sentido .

Outro aspecto interessante do exercício da voz normativa pela professora vem do fato de que, quando precisa interromper a aula, em virtude do barulho exagerado dos alunos, as reprimendas tomam como parâmetro, discursivamente falando, a questão da **possibilidade**. Vejamos diferentes exemplos, pinçados de momentos diferentes das aulas.

"Pessoal, assim não é **possível** da gente conversar."

"Pessoal, **impossível** conversar assim."

"Pessoal, vocês estão sentados em grupos não pra conversar, mas pra que a gente **possa** trabalhar melhor, só pra isso."

"Olha aqui, pessoal, não é **possível** com conversa!"

"P -Vocês podem me dizer o que que tá havendo, que tá **impossível** de começar o trabalho?"

O parâmetro da "possibilidade", geralmente intransitivo, e, portanto, vago parece-nos emblemático da atenuação de exibição de autoridade, a exemplo de vários outros que já vimos nas seqüências de aulas.

Para encerrarmos a análise desta seqüência, registraríamos ainda que, a exemplo das outras, os casos de heterogeneidade mostrada, como citações, resumiram-se a menções a falas de alunos (como a que vimos sobre o aluno Giovanni), que são trazidas por um motivo ou outro para conhecimento ou discussão do "grande grupo". Quanto ao exercício da metalinguagem, além da constante exploração - em que a participação dos alunos é provocada - dos sentidos das palavras, também sobre a organização do próprio discurso, sobre a manutenção da atenção e controle da compreensão dos alunos observamos um esforço constante.

E... se a polifonia não se mostrou marcada, não deixou de existir, fazendo com que, além da voz do conhecimento histórico e de uma voz do comportamento amena, se abrisse um espaço para que os alunos manifestassem suas vozes de "participação política".

3. REVENDO ANÁLISES E TECENDO CONCLUSÕES

A organização textual que adotamos para trazer os dados empíricos à cena da discussão, isto é, a **análise de cada seqüência em separado**, baseou-se no pressuposto de que à medida que as fôssemos delineando, mais clara(s) se tornaria(m) a(s) cena(s) enunciativa(s) determinada (s) em que elas tiveram lugar e muitos recortes adquiririam um sentido mais preciso. Tal organização, porém, implicou a dispersão das diferentes unidades temáticas por páginas distantes do mesmo texto. Neste capítulo final, procuraremos justamente reatar as pontas desse fio - tantas vezes cortado - num esforço de compatibilização, síntese e reflexão adicional.

Na seção 2.2.1., propusemos a existência de duas vozes dominantes no discurso de sala de aula - a voz do conhecimento e a voz normativa - e durante as análises das seqüências, perseguimos a realização dessas vozes nas práticas discursivas das professoras, e, secundariamente, nas dos alunos. A evidência da existência dessas duas vozes, porém, não poderia ter sido "dada" somente a nós... Se então não citamos outros enfoques que propuseram uma duplicidade semelhante, agora o faremos.

Pedro (1992), na obra que analisamos com algum detalhe anteriormente e fundamentando-se na teoria e conceitos específicos de Bernstein, propõe a existência de dois discursos : um discurso instrucional específico (DIE) e um discurso regulador (DR). O primeiro diria respeito ao discurso específico "a ser transmitido e recebido", enquanto o outro se encarregaria da implantação, manutenção, reprodução e legitimação das "relações sociais de transmissão e aquisição." A autora portuguesa observa que tal divisão funciona apenas analiticamente, "visto que ambas as práticas são realizações do modo de controle." (p.123) Apesar dessa assertiva, ela observa que é o discurso regulador que torna o controle **visível** e grande parte de sua obra será dedicada, através da apresentação de inumeráveis "grelhas" de caráter quantitativo, a esmiuçar as formas lingüísticas (vistas apenas na unidade "frase") pelas quais o discurso regulador toma corpo nas salas de aula.

Já Legrand-Gelber (1989), sem a proposta formal de existência de dois discursos (Pedro) ou de duas vozes (nossa), parte de uma suposição a respeito do imaginário sobre a escola para chegar a um campo semelhante àquele onde estamos (p.29).

En effet, parce que l'école est le lieu privilégié de la transmission du savoir, on a cru que le langage utilisé, dans les interactions verbales de la classe véhiculait que du contenu. En fait les interventions de l'enseignant organisent en permanence le fonctionnement des relations inter-individuelles, acceptent ou censurent les types de discours utilisés. Le métalangagier de la classe porte, comme dans toute autre interaction sur ce qui est dit, sur la façon de le dire et sur la relation verbal elle-même.

Um pouco mais adiante, ao referir um estudo (tipicamente) americano que exibia percentuais de tempo destinados pelo professor a assuntos de "transmissão de saber" e de "organização" em sala de aula, Legrand-Gelber alerta para o engodo que uma concepção de ensino como predominantemente "conteudista" (o emprego do termo, com seus riscos, é nosso) representa, principalmente quando se ignora que (p.30)

parallèlement à une construction des connaissances, l'enseignant construit les rôles et places de chacun dans l'espace scolaire.

Infelizmente, a falta de exemplos de enunciados que ilustrem o pensamento de Legrand-Gelber nos impedem uma análise mais exata de seu pensamento, que nos parece estar na mesma direção da identificação de um binômio no discurso do professor. De qualquer forma, ele vai além da simples identificação, ao registrar (o que hoje já é um lugar comum das pedagogias críticas) que através do discurso se constituem papéis e lugares no espaço escolar.

Já Batallan & García (1991) vêem a mesma questão de outro ponto de vista, a da análise do trabalho docente. Ou seja: os autores sustentam que , sendo a interação específica da escola a relação professor-aluno (p.223),

El poder que la sociedad otorga al docente para conducir la relación, el mandato del cual es depositario, se vincula de una manera constitutiva con la función de transmitir conocimiento y de suscitar al mismo tiempo las condiciones de socialización. El docente es, pues, un trasmisor de conocimientos y un disciplinador, sin que sea del todo claro en qué medida es una y otra cosa y cómo se relacionan ambas.

A análise que eles desenvolvem a partir daí, para explicar a crescente exorbitância da voz normativa, baseia-se em características da própria instituição escolar. Ou seja: visto que o conhecimento imposto pela escola não despertaria interesse nos alunos, já que inibiria sua criatividade (!) e os tornaria meros repetidores, as funções disciplinadoras do trabalho docente tornar-se-iam mais e mais necessárias, hipertrofiando-se ao ponto de se constituírem um fim em si mesmas. Como consequência lógica de sua argumentação, eles observam que o simples intento de acabar com o autoritarismo (que provavelmente eles identificam com essa hipertrofia do disciplinamento dos alunos pelo professor), sem algum tipo de mudança paralela na "função transmissora", estaria fadado ao insucesso...

Ainda que julguemos um pouco ingênuas as colocações dos autores, em especial no que se refere à "criatividade" na aprendizagem de conteúdos, não podemos deixar de dar-lhes crédito no que se refere ao cambiante equilíbrio de exercício das duas vozes dentro da sala de aula, pelo professor. Na análise de apenas cinco seqüências de aulas, em escolas do mesmo sistema e grau de ensino, a quantidade e o tipo de enunciação das duas vozes pelas professoras cujas aulas gravamos, foram agudamente diferenciados... Tipos de atividades, características de grupos de alunos, turnos de aula (noturno x diurno), isto é, condições muito peculiares de produção - nas quais também entra a **representação** de cada professor em relação ao que considera ser seu "papel" - parecem ter conseqüências diretas sobre este (des)equilíbrio para um ou outro prato da balança.

Mas, enfim, o que pretendíamos com essa rápida incursão por pesquisadores - que, coincidentemente, não são brasileiros - era apenas demonstrar o quanto nossa proposta das duas vozes dominantes na sala de aula encontra paralelos em outros "olhares" sobre a mesma.

Trataremos, agora, de proceder à nossa síntese das análises das seqüências em torno de eixos temáticos. E já que estamos falando das duas vozes dominantes, debruçemo-nos na que, em princípio, pode ser considerada como mais estritamente escolar : a voz normativa.

Em primeiro lugar, cremos ser necessário retomar o pressuposto analítico de que, na sala de aula, professora e alunos ocupam **posições** diversas, institucionalmente pré-definidas (1). A prerrogativa de "comando" na sala de aula é não só institucionalmente garantida para o professor, como também é sustentada pelo imaginário corrente sobre o tema. Aos alunos, supõe-se, cabe "obedecer".

Evidentemente que a pressuposição de tais posições representa, apenas, um ponto de partida para a consideração das formas de existência da voz normativa. É importante levar em conta, ainda no plano conceptual, o que Lagazzi (1988) acrescenta, sobre o matizamento da desigualdade de posições (p.46) :

Não só a hierarquia de autoridade nas relações entre as pessoas, mas também as opiniões e crenças, as regras e padrões de comportamento socialmente estabelecidos, baseados no senso comum, possibilitam a atribuição de direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas, instaurando um juridismo no cotidiano das relações interpessoais.

Para qualquer pessoa que tenha intimidade com a vida cotidiana escolar, não constitui dificuldade a identificação de inúmeras regras de "comportamento" não escritas e, às vezes, nem oralizadas, em que se baseiam fortemente as atividades de sala de aula e que, em conseqüência, criam todo o universo - acima referido - de deveres, direitos, cobranças, justificativas, reprimendas, ameaças. Fazer temas, entregar trabalhos, cumprir as atividades preconizadas pelo professor em sala de aula e nela permanecer mesmo quando não queiram,

pedir licença para ir ao banheiro, responder às injunções da professora para que os alunos falem, são alguns dos deveres, socialmente reconhecidos, dos alunos. Como normas, podem ser e são freqüentemente desrespeitadas, mas o seu **caráter normativo** não é posto em dúvida, até porque, em larga medida, gozam da *implicação* (Lagazzi, 1988, p.47)

A implicação é o ponto de sustentação da ordem cotidiana, porque é por onde o simbólico se mantém. A explicitação traz para a ordem do racional, que permite a refutação direta. (...) O conflito explícito requer a força explícita. A explicitação da força, da coerção, pode gerar a recusa da opressão, o que representa uma ameaça à ordem vigente.

Pois bem: quais as relações que podemos estabelecer entre o exercício da voz normativa pelas professoras e os pressupostos acima trazidos ?

Em primeiro lugar, é evidente que é a partir da sua **posição** que a professora fala, com todas as prerrogativas institucionais e "imaginárias" que isso representa. Só dentro desse quadro é que se entendem enunciados (tão contraditórios que nos soam absolutamente familiares) como : "O que é que **eu disse** para vocês fazerem ?" ou "**Eu estou esperando** silêncio", de absoluta irreversibilidade considerando-se a polarização professor/alunos.

Mas, como vimos, nem tudo é tão "autoritário" assim... (para usarmos um termo absolutamente desgastado no pedagogês da última década, que, porém, sabemos carregado do sentido que queremos referir...). As ordens são amenizadas... os enunciados imperativos são abrandados... ações que estão sendo impostas aos alunos são apresentadas como logicamente necessárias... comportamentos indesejáveis são descritos em suas conseqüências "maléficas"... concessões são feitas, às vezes em tal proporção que desfiguram as ordens iniciais... Tem-se, por vezes, o reino das fórmulas do tipo "eu gostaria que...", dos diminutivos, do uso de um NÓS em que a professora, discursivamente, se coloca junto aos alunos em suas tarefas... Em vez de "façam...", o "nós vamos fazer"; em vez de "calem a boca", o "sem silêncio, não é possível continuar"... Por vezes, até, na descrição das várias condições normativas de um trabalho a ser feito, a professora "encena" um diálogo, em que "a voz dos alunos" pergunta e "a voz normativa" responde :

P - Quando é que vocês vão me trazer ? A-ma-nhã também. É de grupo ? É de grupo.

P - Tem nos livros ? Tem. Tem que ler? Tem. Dá trabalho ? Dá trabalho. Tem que pesquisar. E no dia do debate, como é que vai ser? Nós vamos estar frente a frente.

Se está nas mãos da professora o poder institucional sobre as ações escolares dos alunos, também está nas mãos dos alunos a possibilidade de obstruir a sua tarefa de "dar aula", de desafiar o poder até o limite da exasperação, de constrangê-la ao "conflito explícito", de que Lagazzi acima falava como algo a que geralmente se procura fugir...

Nesse sentido, Gore (1994, p.11) nos alerta :

A fim de compreender o funcionamento do poder em qualquer contexto, precisamos compreender os pontos particulares através dos quais ele passa (...). Nesse sentido, Foucault chama atenção para a necessidade de reconsiderar alguns de nossos pressupostos sobre a escolarização e de olhar de forma renovada e mais atenta para as "micropráticas" do poder nas instituições educacionais.

Um exemplo de "microprática" em que um aluno exerce o poder - não na voz do comportamento escolar, evidentemente - sobre a professora, encontramos na seguinte passagem em que, num momento de preparação de trabalho em grupo, ele interpela a professora que envergava um casaco de pele :

Al- Professora, desmatando a natureza, psora, esse casaco aí !

P - Hein ?

Al- É. Desmatção da natureza esse casaco aí, fessora. É... não...

P - É sintético.

Al- Que nada, psora ! Sintético, aí, psora! Matando os ursos, os pobres coitados!

Embora a relação que o aluno estabelece entre a matança de urso (!) e o desmatamento (!) da natureza nos faça sorrir, certamente divertidos, é forçoso reconhecer que ele montou uma injunção (baseando-se num parâmetro "politicamente correto") que obrigou a professora a se justificar, invertendo-se momentaneamente as posições de quem pede e de quem deve prestar as justificativas em sala de aula. Tais situações, todos sabemos, não são raras em salas de aula de adolescentes.

Voltando ao tema central, lembramos que Foucault cita, em "Vigiar e Punir", recomendações de disciplinamento escolar da primeira metade do século passado que já prescreviam que o professor (Foucault, 1987b, p. 161)

deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso ser muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo.

O que encontramos quanto a recompensas e castigos no cotidiano das aulas observadas (sempre cotejadas com a nossa experiência/impregnação de "professoralidade") se situa no plano simbólico : tanto a recompensa imediata, traduzida pela aprovação da professora (*Muito bem, Isto, Certo*), quanto a recompensa que constitui a mais reconhecida moeda do mundo escolar: a nota. Os castigos, obviamente, são o negativo das recompensas. É evidente que outras diferentes motivações circulam ainda pelas atividades

escolares, como o medo do vexame público (é impossível passar pela vida escolar sem presenciar e vivenciar as chacotas dos colegas), a vontade de ganhar/vencer uma disputa (constitui essa uma das fontes do recurso didático do jogo, da gincana, do júri...), o desejo de impressionar positivamente a professora (nos casos em que ela logra o estabelecimento de uma relação positiva forte, algo como a acima aludida "conquista do coração da criança") e, quem sabe, a vontade de ... saber.

Ainda quanto às formas atenuadas de dar ordens, relembremos que Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 192) identifica essa tendência - de abandono do uso do Imperativo - como generalizada no uso cotidiano de determinadas culturas, como a britânica e a americana. Dentro dos parâmetros dessa culturas, o uso da forma verbal imperativa implicaria uma "brutalidade" de difícil aceitação; a autora cita Barthes, para lembrar que dois discursos típicos - o da Lei e o da polidez, rejeitam o uso do Imperativo, em benefício de formas discursivamente mais "leves".

Já Cazden (1991, p. 174-5), dentro de um paradigma goffmaniano, que toma como um dos conceitos básicos o de "face", assim justifica o abrandamento da voz normativa dos professores :

Los educadores, por la misma naturaleza de su rol profesional, están amenazando continuamente ambos aspectos de las caras de sus alumnos, es decir, limitando su libertad de acción, evaluando - a menudo negativamente - un elevado porcentaje de actos y expresiones de los alumnos, e interrumpiendo frecuentemente sus tareas y conversaciones. (...) suavizan sus "actos que amenazan a la cara" con algunas formas de acción reparativa y sus preferencias estratégicas pueden describirse como distintas versiones de estilos positivos y negativos de cortesía (...)

Mas... antes que, envolvidos em tantas citações e descrições das formas eufemísticas e abrandadas de exercício da voz normativa pela professora, caímos na doce ilusão de salas de aula como ambientes de cortesia e salamaleques, é preciso trazer à lembrança que, em uma das cinco seqüências gravadas, não encontramos formas "dulcificadas" de exercício de poder, mas a sua exibição mais direta e ... silenciadora (2) . Exibição essa que, além das repreensões diretas, com nominação de alunos faltosos, das descrições totalizantes ("ninguém quer nada com nada"), das desqualificações pressupostas ("quero ver se vocês vão conseguir..."), da utilização explícita do termo *mandar* (ao invés da atenuação de *dizer, falar...*), da referência constante ao controle escolar através da nota, envereda pretensiosamente pela "visibilidade" total e incessante, lembrando Foucault :

Pegou, Rosângela ?... Viu só... Como eu sei quem tá e quem não tá prestando atenção ?

Não será falsa, julgamos, nossa especulação de que tais práticas discursivas ainda ocorram nas salas de aula, e o uso quase impensado do modalizador **ainda** trai nosso desejo (não de pesquisadora, mas de professora de professores..) de que já não o fossem...

E como estamos no terreno das especulações, nele prosseguiremos para levantar idéias sobre a possível influência de tais práticas na formação das subjetividades dos alunos. Temos por assentado que é possível constatar, ao lado de constâncias e similaridades, diferenças entre as formas com que as professoras exercem sua voz normativa.

Ora: considerando que os alunos que chegam ao quinto ano de escolaridade entram num regime de pluridocência (e, concomitantemente, de "pluri-alunância") no qual ficarão até o fim de seus estudos - a qualquer momento em que este esteja - , parece-nos cabível o questionamento sobre que resultado pode advir do balanço dessas experiências diversificadas . Se, como sublinham Giroux e McLaren (1994, p. 143)

...a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.

que denominador comum ficaria para os alunos com uma experiência diversificada de "representação de aluno" na sala de aula ? Ou não teria sentido se falar em "denominador comum" e, então, alguns exercícios discursivos "calariam mais fundo" (para usar, à falta de outra, uma expressão muito gasta) nessa construção de sua "alunância"?

É perfeitamente possível que um aluno conviva das 13h30min às 15h10min com uma professora que use a voz normativa de forma absolutamente direta, pessoal, insistente, ameaçadora, culpabilizadora... e, depois do recreio, encontre outra professora que a incorpore, através do recurso discursivo de alusão à necessidade de observância de regras, às conseqüências grupais de determinadas atitudes, ou mesmo que lance mão de inúmeros recursos de abrandamento de ordens, etc... À parte o fato - irrecusável e irrenunciável - de que a aula, como evento, não existe sem a voz normativa, as diferenças de sua concretização, ano após ano, professor após professor, matéria após matéria, suscitam-nos questões que por enquanto julgamos sem respostas .

Cazden (1991), no capítulo de sua obra em que analisa o que chama de "registro conversacional" do professor, refere pesquisas feitas em diversos contextos culturais, pelas quais se concluiu, por exemplo, que no exercício da sua autoridade controladora, os professores são mais distantes e indiretos do que os próprios pais dos alunos, e que, em outra dimensão, havia diferença entre as diferentes disciplinas (em Trabalhos Manuais, por exemplo, os atos de controle apresentavam mais atenuações do que em disciplinas de conteúdo). É evidente que, em ambos os casos, é possível encontrar uma explicação convincente para as desigualdades de manejo da voz normativa.

Nossos dados, entretanto, (e a nossa própria experiência de alunos) relembram que outras regularidades talvez inexistam, considerando-se o ponto de vista do aluno , isto é : professores da mesma disciplina ou da mesma turma, na mesma escola e, portanto, com os mesmos alunos, apresentam diferenças na escolha das possibilidades

discursivas de exercício dessa voz controladora. Evidentemente, se o recorte for outro - agrupamentos de professores conforme sua formação, concepções, experiências, etc - há a possibilidade (não estamos **afirmando** nada quanto a isso) de que algum tipo de associação possa ser feito...

Caminha na mesma direção a afirmação de Cornblet (1992) de que

A variação é também evidente no interior das escolas. Em uma sala de aula, por exemplo, a mensagem pode ser que os estudantes devem pensar por si mesmos, enquanto em outra os estudantes são livres na verdade apenas para concordar com a autoridade representada pelo professor ou pelo livro didático.

Se até agora vimos falando no exercício da voz normativa na voz física da professora, não podemos esquecer, também, que tantos anos de alunância "ensinam" aos alunos não só a importância dessa voz como também seus temas e formas concretas. Há aí um duplo aspecto a ser considerado.

Em primeiro lugar, a "incorporação" de uma voz é, sem dúvida, um fenômeno de interiorização, enquanto a manifestação dela é um fenômeno de exteriorização. Também é claro que a possibilidade do segundo acontecimento está implicada na ocorrência do primeiro. Pois bem: é legítimo supor que a incorporação da "voz normativa" pelos alunos seja bem mais significativa do que a sua locução para os colegas. Como afirma Gore (1994, p. 14):

De forma crescente, a pedagogia tem enfatizado o autodisciplinamento, pelo qual os estudantes devem conservar a si e aos outros sob controle. Seguindo Foucault, as técnicas/práticas que induzem esse comportamento podem ser chamadas de *tecnologias do eu*. Essas tecnologias agem sobre o corpo: olhos, mãos, boca, movimento.

Embora não fosse nosso objetivo a observação da concretização dessas *tecnologias do eu* e sim das práticas discursivas de sala de aula, é óbvio que seu resultado é visível nas atitudes dos alunos. Mas o que queremos analisar mais detidamente é a **enunciação** dessa voz normativa pelos alunos para seus companheiros.

Sintetizando o que vimos nas cinco seqüências, é possível afirmar que encontramos apenas dois tipos de discursos normativos na fala dos alunos: os pedidos de silêncio aos companheiros, numa "ajuda" à professora, e, em proporção muito maior, as várias ocasiões em que alunos explicam regras sobre trabalhos (já enunciadas primeiramente pela professora) para seus colegas. Em ambos os tipos de prática discursiva, fica muito clara a "heterogeneidade constitutiva" do discurso do aluno, ou melhor, seu status de locutor de um outro enunciadador.

Antes de passarmos a uma visão unificada do que examinamos sob o epíteto "a voz do conhecimento" durante todas as seqüências analisadas, julgamos pertinente fazer

uma "pausa", para um "diálogo" (irremediavelmente condenado ao monólogo escrito...) com artigo relativamente recente de Santos - "O discurso pedagógico : relação conteúdo-forma" (1992) publicado em número monográfico sobre discurso pedagógico de importante revista nacional da área de educação, que justamente aborda a questão do discurso do professor.

O título - como "anunciador" de conceitos que perpassam e estruturam o artigo - já nos aponta para a sua conformidade com uma concepção de linguagem que vem sendo contestada, como já vimos, tanto pela Análise de Discurso, como pelos próprios estudos pós-modernos. Como Larrosa (1994) nos relembra, duas imagens "tradicionais" de linguagem freqüentemente se superpõem (p.63):

uma imagem referencial, aquela segundo a qual as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma imagem expressiva, aquela segundo a qual a linguagem é um veículo para a exteriorização de certos estados subjetivos (...).

A primeira imagem - a de que há conteúdos que são "representados", "expressos" pelas palavras, ou seja, a de que existem conteúdos prévios que são "nomeados" pelas palavras, parece ser o norte de toda a argumentação da autora. Apesar da citação das concepções de discurso de Foucault e Walkerdine, tais alusões não chegam a abalar sua linha de pensamento em que poderíamos garimpar afirmações como (p. 82-3) (os grifos são nossos) :

Podemos dizer que o conhecimento escolar se **expressa**, sobretudo, no que pode ser chamado de discurso pedagógico.

(...)

Neste contexto, podemos afirmar que a prática pedagógica, tem um aspecto material, representado pelos rituais escolares, e um aspecto discursivo. Este aspecto discursivo, ou seja, o discurso pedagógico, é que constitui o conhecimento escolar.

(...)

Assim, enquanto os conhecimentos no campo da física, matemática, biologia, história, etc., constituiriam o **conteúdo** deste discurso, sua **forma** estaria articulada às diferentes teorias e princípios metodológicos no campo do ensino e da aprendizagem.

(...)

Este trabalho considera que as disciplinas pedagógicas, como disciplinas relacionadas ao processo de organização e transmissão de conhecimento, são parte fundamental na produção do discurso pedagógico. Se a seleção de conteúdos, planejamento, organização e avaliação de cursos e de aulas são objetos de estudo dessas disciplinas, é então nesta área que são criados os princípios que estruturam o discurso pedagógico produzido pelo professor na sua prática cotidiana, (...) Dessa forma, entende-se que as disciplinas pedagógicas estão diretamente relacionadas à forma do discurso pedagógico, ou seja, é através do conteúdo abordado por estas disciplinas que o conhecimento dos diferentes campos ganha o "status" de conhecimento escolar.

Vejamos os pressupostos embutidos em cada uma das afirmações/ trechos. A primeira afirmação demonstra uma visão claramente dicotômica : existiria um conhecimento (já) escolar que se expressaria, isto é, "tomaria forma material" no discurso pedagógico. Inferindo: o discurso pedagógico não **constitui** o próprio conhecimento escolar, talvez nem o **marque**: ele o **traduz**... O que seria, então, esse conhecimento "des-discursificado" é difícil entendermos...

Pelo segundo trecho, percebemos que o aspecto discursivo **não** é material, já que se fala em "aspecto material, representado pelos rituais escolares e um aspecto discursivo". Poder-se-ia entender que a autora está fazendo referência às formações discursivas ou à constância de processos discursivos, que, como construtos teóricos, são abstratos e apenas "tomam corpo", se "objetivam" nas enunciações particulares... Mas o mesmo se poderia dizer, então, dos rituais, que, enfim, podem ser vistos como normas abstratas que tomam corpo, se materializam nos episódios particulares... De qualquer forma, o que também nos surpreende é a exclusão - implícita no conetivo E - do discurso, dos rituais de sala de aula... O amplo estudo realizado por McLaren sobre diferentes conceitos associados ao termo "ritual" (1991) parece confirmar nossa visão de que essa inter-exclusão (ritual, discurso) é impertinente.

Quanto ao terceiro e quarto trechos, surpreende-nos a hipótese de que a "forma" do discurso pedagógico das diferentes disciplinas (e sabemos, perfeitamente, que há muito de comum no discurso delas, assim como há traços também específicos...) seja fruto de "princípios" gerados nas disciplinas pedagógicas, assim entendidas Estrutura e Funcionamento de Ensino, Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino... Talvez nem precisássemos nos socorrer do estudo de Tardif, Lessard & Lahaye (1991) sobre o saber docente, para desconfiarmos de que o "discurso pedagógico" dos professores, que foram, durante sua vida, mais tempo alunos do que "aprendizes" das disciplinas pedagógicas, se construa exclusivamente (ou mesmo principalmente) a partir dessas últimas. Mas os autores franceses nos auxiliam em nosso entendimento, ao mostrar que, dentro do "saber plural" que é o saber docente, e ao lado dos saberes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, são os **saberes da experiência** e da prática que são priorizados pelos próprios professores, confrontados cotidianamente com os limites de situações concretas, que, como todas as teorias e estudos modernos de discurso afirmam, marcam e restringem as práticas discursivas... Mesmo considerando uma visão bakhtiniana do discurso marcado pelo OUTRO virtual, e não apenas pelo OUTRO presente, é óbvio que esse OUTRO que habita o discurso pedagógico do professor é a imagem de aluno, e não a do professor de disciplinas pedagógicas...

Se, no primeiro trecho acima comentado, identificamos uma concepção de discurso pedagógico como "forma de expressão", quase ao final do artigo, após uma incursão pelo campo da estética e crítica literária (e não por campos de estudo que se debruçassem sobre o discurso não-artístico, que, em tese e por tradição epistemológica,

estaria mais próximo do discurso pedagógico) , a autora parece colocar o mesmo discurso como "conteúdo a ser expresso". Vejamos (p. 88) :

Um outro aspecto a ser considerado neste campo são as formas de mediação do discurso pedagógico. Tal discurso, como se sabe, pode ser mediado pelo professor, pelo texto didático, televisão ou computador ou outros meios. Desta forma, é importante analisar o impacto que os modernos meios de comunicação têm sobre o discurso pedagógico, nos quais as formas e, conseqüentemente, o conteúdo são alterados de acordo com as possibilidades do próprio meio.

Enfim, após ser "expressão de conhecimento", ter sido despido de materialidade e alijado dos rituais escolares, ter sido e ser mediado pelo professor, texto, TV e computador, o "discurso pedagógico" parece encontrar seu caminho "discursivo" na dissolução (?) das fronteiras entre forma e conteúdo. Observe-se que, como mecanismo discursivo, o uso de "como se sabe", no trecho acima, gera um efeito de sentido de enunciação universal, de forte argumentação. Se "se sabe", você, leitor, "também sabe" que...

Enfim: toda esta peregrinação conceitual, ao menos para os leitores do artigo, talvez tivesse sido poupada, se o que a autora entende por "discurso pedagógico" tivesse sido esclarecido no início do artigo, no qual, deve-se reconhecer, fomos avisados da extrema vagueza do termo... O que fica evidente é que, em se tratando de formações discursivas diferentes, nem sempre o "discurso" é "discurso", e gera-se a assim chamada "inter-incompreensão..."

Mas, após esse "intervalo" de intercâmbio com outro texto, voltemos ao que antes do mesmo nos propusemos.

Vista de maneira global, com que características a **voz do conhecimento** foi mostrada nas diferentes seqüências e como se distribuiu pelos diferentes suportes de locução?

Em primeiro lugar, o óbvio... não ! o muito óbvio (se é que o fenômeno da obviedade suporta gradações...). O professor fala de e sobre conhecimentos. Lembremos Chervel (1990, p. 202):

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade.

Nas cinco seqüências gravadas, tanto a fala do professor quanto o documento escrito (já não apenas o manual, de que nos fala Chervel, mas também o polígrafo, o texto avulso, livros didáticos de consulta) estiveram a serviço da voz do conhecimento.

O que poderíamos dizer quanto a características comuns e diversidades com que se faz este exercício da voz do conhecimento na fala do professor ?

De início é necessário lembrar que as informações centrais das diferentes seqüências não pertenciam todas ao mesmo campo de conhecimento e, evidentemente, o fato de comungarem de áreas diferenciadas, em alguma medida, implica diversidade de discursos (3).

Há, entretanto, muito de comum entre esses conhecimentos diversos que se metamorfoseiam em conteúdos escolares, traços esses já apontados por teóricos da área de educação que examinaram a questão da transposição didática.

Primeiramente, poderíamos citar a descontextualização dos conhecimentos transmitidos em relação a qualquer referência espacial/temporal ou outra circunstância em que tais conhecimentos foram constituídos e foram legitimados. O conhecimento não conhece modalizações fundadoras: o enunciador (tanto professor quanto o texto escrito) parece ser sua fonte. Como se diz na Análise do Discurso, o referente é a **verdade**.

Pode-se fazer, neste sentido, uma breve comparação com análise levada a efeito por Authier-Revuz em relação a discursos de vulgarização científica, especificamente artigos de revistas de divulgação. Nesse caso, a autora francesa demonstra como os artigos de divulgação **se mostram** como trabalhos de reformulação de um discurso primeiro, **construindo**, no seu discurso (que seria o discurso segundo), uma **imagem** da sua atividade enunciativa de reformulação, de mediação e facilitação. São constantes as alusões ao discurso primeiro, aos pesquisadores, a datas e lugares onde se produziram as investigações relatadas, etc. O discurso primeiro é sempre referido como o válido, o que usa a terminologia "científica", o exato; o discurso da vulgarização se mostra como "simplificado" e "esquematizado". Para usarmos textualmente a autora francesa (1982a, p. 42):

Le fonctionnement conjoint des deux discours, loin d'aplanir la différence entre leurs images, la renforce: l'un, lointain, est rationnel et savant, "sait précisément ce qu'il dit" sur le monde, et comment il le dit; l'autre, proche, partagé par "tout le monde" a l'incertitude du "en quelque sorte" dans le choix des mots et la saisie des choses.

Ora: se, de certa forma, o discurso pedagógico do conhecimento é uma "vulgarização" de um discurso primeiro, poder-se-ia esperar, em tese, alguma semelhança, nas marcas discursivas, com o discurso de vulgarização. Feitas as ressalvas de que trabalhamos com poucas seqüências de aulas e, dentre elas, apenas uma de Ciências, poderíamos afirmar que não parece existir na voz do conhecimento do professor essa preocupação em **mostrar** a existência da transposição. Até é possível que em outros níveis

de ensino, a partir do segundo grau, isso ocorra de alguma forma; mas tudo aponta para a constatação de que o discurso do conhecimento no primeiro grau se mostra como **conhecimento** verdadeiro, sem adjetivos, sem ressalvas, sem alusões (ao menos frequentes) à simplificação... Daí apresentar-se, por um lado, com fortes marcas de **verdade** absoluta.

Há, entretanto, possibilidade de um matizamento nessa apresentação; em duas passagens das seqüências de aulas de História, foi citada, numa, a discordância de autores sobre um dado numérico, e, noutra, foi informado um método de constituição do conhecimento histórico - através de estudos arqueológicos. Entretanto, considerando a quantidade de informações que circularam em todas as seqüências, é forçoso reconhecer que o matizamento parece ser muito tênue...

Se, acima, dissemos que a voz do conhecimento escolar se mostra como enunciadora da verdade absoluta **por um lado**, é porque tínhamos em mente explorar um **outro lado** que tal conhecimento possui.

Despido das circunstâncias de sua constituição e/ou legitimação, o conhecimento vai se "vestir" com as circunstâncias da vida escolar - torna-se objeto, coisa, situada no tempo ("como vimos na aula passada"... "Brasil é na 6a. série..."**virtudes** faz parte da 5a. série..."), e no espaço da representação escrita - no texto, no caderno do aluno ou no quadro negro (daí toda a topologização). "Quem é que tem "a religião dos negros"? " - é uma pergunta emblemática dessa característica, ainda que no registro escrito o aspeamento marque a menção, que só é definida, no discurso oral, pela situação de enunciação.

De uma forma muito mais complexa e lançando mão de outros conceitos que aqui não examinamos, Pêcheux interpreta esse fato como uma identificação-presentificação (1988, p.220)

A apropriação subjetiva do conceito e a desidentificação de que essa apropriação necessita se efetuam, assim, paradoxalmente, através de uma identificação-presentificação que coloca inevitavelmente em jogo conivências, "garantias" perceptivas e nocionais ("eu vejo o que vejo", / "sabe-se o que se sabe"-(...) Essa identificação-presentificação se apoia, ao mesmo tempo, numa *mise en scène* (ficção realizante) do conceito ou do dispositivo experimental como *coisas* (figuras, esquemas, diagramas, etc) no quadro-negro - "*vemos*, na figura, que o ponto H está entre B e C"; "seja uma esfera que se desloca sobre um plano inclinado fazendo um ângulo de 15o. com a horizontal", etc. - e, simultaneamente, no retorno do "saber" (do Universal, do conceito) ao pensamento do sujeito sob a forma de uma *evocação* - "*esse* triângulo, que é isóscele, tem os dois ângulos da base iguais"...

Também na mesma direção interpretativa, podemos situar Ducancel (1985), que em sua interessante análise sobre o intertexto do discurso científico, aponta, nos escritos didáticos de divulgação, a localização do **eixo temporal** na própria palavra do enunciador,

enquanto o **eixo espacial** seria o seu próprio texto. Isso ocorre de forma semelhante na voz do conhecimento da sala de aula, com a diferença de que o eixo espacial é, em larga escala, o quadro negro (conforme a disciplina, ainda, os mapas ou a Tabela Periódica, por exemplo), acessível ao mesmo tempo ao olhar de todos os alunos e do professor.

Já comentamos, alhures, como a desimportância do autor do texto ou do livro nas aulas de primeiro grau parece se encaixar nessa **absolutização** do conhecimento escolar. (4) **Absolutização** que parece estar na base de uma constatação nossa - ainda sujeita a mais exames, obviamente. Os alunos podem questionar as injunções da **voz normativa**: reclamam, desobedecem, resmungam... mas não contestam (ou ao menos o fazem com menor frequência e mais individualmente) a **voz do conhecimento**, mesmo que ambas sejam exercidas pelo mesma locutora.

Poder-se-ia dizer que eles desconhecem o âmbito dessa última voz : como contestar a veracidade das ligações iônicas, por exemplo ? Em parte, isso se justifica, mas, em parte, como no conteúdo que vimos abordado em Moral e Cívica, o questionamento de vários aspectos seria possível, mesmo para eles, adolescentes de vila, e não aconteceu. Observe-se que o mesmo grupo de alunos na aula em que ocorreu a gincana - em que as vozes e o discurso eram outros - revelou-se com grande aptidão e apetite por discutir, inclusive com bastante logicidade, a correção das respostas...

Para completar a análise dessa voz do conhecimento na sala de aula, alguns outros aspectos devem ainda ser apontados .

Dentro dessa característica primeira de **absolutização**, poderia se esperar que os enunciados da voz do conhecimento tivessem como sujeitos apenas os fenômenos, as categorias científicas, históricas, as unidades de cada área de conhecimento, enfim, que tivéssemos apenas um "discurso em que as coisas se falam", o discurso da "não-pessoa". Em parte, efetivamente isso ocorre, mas em parte, como podemos ver exemplificado na citação de Pêcheux, acima, a situação do discurso leva ao uso do NÓS. O "nós temos..." do discurso pedagógico, complementável por qualquer "entidade" de conteúdo de qualquer disciplina (Matemática, Português, Ciências, História, etc) , evidentemente significa algo muito determinado nesta formação discursiva, diferentemente de todas as outras, como na marchinha popular "Yes, nós temos banana...". Mas a reflexão sobre a sua ressignificação dentro dessa formação discursiva (possivelmente já com longa tradição histórica) não pode ignorar o quanto, no seu surgimento, deve ter trabalhado a "reificação" do conhecimento.

Voltando ao NÓS, tão contraditório na voz do conhecimento, Ducancel, em uma de suas análises, interpreta seu uso de forma que julgamos extensível à sua ocorrência na voz do conhecimento do discurso pedagógico (p. 32):

... un "nous" qui convie les élèves à suivre la démarche de l'exposé et à accompagner ceux qui l'exposent, en le faisant leur.

Efetivamente, o uso deste NÓS "congregador" tem efeitos de sentido facilmente registráveis: o convite ao interlocutor, ou a convocação.. ou a inclusão não-consentida... Importante, porém, é registrar que nas seqüências analisadas ele teve uma distribuição irregular conforme as professoras e, mesmo, dentro da voz de cada uma. Enquanto no discurso pedagógico da professora de História que trabalhou com Grécia Antiga, registra-se um uso mais sistemático, em outros casos, o uso é esporádico e possivelmente responde a situações de discurso específicas. (5)

E já que falamos no "nós temos aqui...", talvez seja hora de retomar o "nós vemos", "já vimos", "vamos ver...". Em primeiro lugar, como já registramos em uma das análises das seqüências, é, talvez, o único dentre os verbos que, tendo como referente uma "atividade escolar", sistematicamente, usado apenas com a pessoa verbal *nós*. Enquanto os alunos "estudam", "resolvem exercícios", "preparam trabalhos"... sozinhos, o "ver" escolar implica o tutoramento do professor. Nas raras vezes em que o *nós* não é o sujeito verbal de *ver*, como em "Vocês viram isso com a professora Regina?" - a necessária "muleta pedagógica" vem atribuída a outro professor ...

Larrosa, em interessante trabalho foucaultiano no qual examina as experiências pedagógicas que implicam o **ver-se** do sujeito, afirma (1994, p. 58) :

A ótica, o "ver", é uma das formas privilegiadas de metaforização do conhecimento.

Metáfora do conhecer, do saber e do entrar em contato "intelectual" com um fato, uma idéia, uma informação, **ver** circula por várias formações discursivas com a desenvoltura de um coringa. Agora... sempre dominado pela presença vigilante do outro... parece que só no discurso escolar...

Outros traços, ainda, que distinguem o exercício da voz do conhecimento pela fala do professor e pelo texto escrito, encontramos nas marcas imprimidas pela oralidade. As discontinuidades e truncamentos das frases, e a presença de marcadores (né, tá, certo...), evidentemente não existem em discursos escritos e ocorrem nos discursos orais "oficiais" de sala de aula. Mas, mesmo registrando a sua presença na apresentação de conteúdos pelas professoras, faz-se também necessário registrar que a sua quantidade e tipo é bastante variável.

Authier-Revuz (1990b) nos alerta para a interpretação demasiadamente linear do que ela chama de "tiques" de linguagem e a Análise da Conversação identifica como marcadores conversacionais, observando que eles não podem ser simplesmente vistos como sinais da pontuação oral, mas sim como índices da própria atitude metacomunicacional do locutor. Assim, além dos marcadores que ela chama de "argumentativos", como *então*, *bom*... (é evidente que estamos traduzindo, mas com o cuidado de guardar semelhanças de uso), se reconheceriam aqueles mais especificamente *metalingüísticos*, como *digamos*, *entendam*... que, não podendo ser considerados totalmente desmotivados, constituiriam índices da ligação profunda entre o enunciador e a própria enunciação.

O que observamos ? Se aceitamos a interpretação da analista de discurso francesa, vemos que alguns dos marcadores utilizados na voz do conhecimento como *certo, deu...* além de constituírem indícios dessa busca, por vezes incessante, de manutenção da atenção dos interlocutores (nesse caso, ao lado de *tá, né*, campeões da reiteração...) trazem, ainda, os ecos de um sentido primordial na formação discursiva: a dicotomia certo/errado e a preocupação com a compreensão/acompanhamento dos alunos. O uso desses marcadores - que vimos diferenciado quanto à escolha de itens e quanto à frequência de utilização entre as diferentes professoras - se inscreveria como um argumento a mais a favor da primeira parte da definição do discurso didático trazida por Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 170) :

Le discours didatique se caractérise ainsi par l'inscription massive du destinataire dans l'énoncé, en même temps que par l'effacement relatif du sujet émetteur, qui se retranche derrière un savoir anonyme, ou incarné dans quelques grandes figures faisant en la matière "autorité."

Ou seja, a existência desses marcadores se deve às **condições de enunciação**, que, se repetindo sempre no discurso de sala de aula, acabam por fazer dessa existência uma possibilidade inscrita na própria formação discursiva **em se tratando de suportes orais** e enunciação. Relembre-se que, ao analisarmos a incorporação da voz do conhecimento pelos alunos, através da apresentação de trabalhos orais, constatamos que justamente nos casos em que eram mais evidentes os indícios dessa incorporação (e não havia mera "recitação" de um discurso escrito), é que havia maior frequência desses marcadores.

Essa "inscrição massiva do destinatário" de que fala Kerbrat-Orecchioni, acima, não é recuperável apenas pela presença dos marcadores, mas, sem dúvida por outros fenômenos que vimos ocorrer - de forma matizada, sem dúvida - na "exposição" do professor. Fenômenos como a simplificação, a busca da relação com o cotidiano, a repetição e o parafraseamento, o trânsito conceitual entre o abstrato e o concreto - todos eles fenômenos variáveis conforme o conteúdo, a atividade, etc - poderiam ser abrangidos nessa perspectiva.

E já que tocamos, de certa forma, na questão da metalinguagem, poderíamos nos perguntar até que ponto o discurso do professor na voz do conhecimento se revela como **preocupado** com a sua própria linguagem .

Relembremos, rapidamente, que os analistas que estudaram toda a complexa rede de fenômenos "abrangíveis" na etiqueta de metadiscursividade, metalinguagem, autonomia, apontaram na emergência do fenômeno um sinal de **reflexão sobre o discurso**, e mais (Maingueneau, 1993, p. 94-5):

... para a AD o que interessa, acima de tudo, é articular a função deste ou daquele marcador de metadiscorso com o micro e o macrocontexto nos quais intervém: uma operação metadiscursiva inscreve-se em uma interação rigorosa, reajustando a enunciação em função de coerções imediatas ou gerais, não sendo, em nenhum caso, gratuita.

(...)

da mesma forma, os discursos podem opor-se, de modo significativo, pela quantidade, natureza e função de suas operações metadiscursivas.

De uma forma globalizada, poderíamos dizer que as operações metalingüísticas e metadiscursivas se deram em três eixos principais.

Pelo primeiro, a preocupação é com o *sentido* das palavras do conhecimento escolar, ora por serem elas palavras que a professora presume serem desconhecidas pelos alunos (*suserano*, p.ex.), ora por deverem ter o sentido marcado como diferente em relação ao seu emprego no cotidiano (*escravo*, p.ex.). Essa preocupação se manifestou em todas as seqüências, à exceção da de Ciências, em que o conteúdo de Química, ou, ao menos, a abordagem feita não parecia abrir um espaço lingüístico para delimitação de sentidos. A importância do *nomear* no discurso do conhecimento escolar pode ser ligada às observações que Larrosa faz (1994, p. 81):

Aprender os nomes das coisas é a melhor maneira de aprender a olhar. Dizer é assinalar com o dedo. Por isso, o nome estabiliza as formas e por isso a linguagem do saber, enquanto re-presentação, parece quase espacial, quase pictórica.(...) Aprender a falar é aprender os nomes e as relações entre os nomes, assim como estabilizar a expressão do nomeado.

A *nomeação*, enquanto reprodução, pelos alunos, de sentidos já existentes em formações discursivas dadas, parece ser uma das preocupações da voz do conhecimento. Também podemos colocar ao lado da nomeação, a atividade de parafraseamento - verdadeiro epifenômeno da definição - forma comum de retomada constante da *nomeação* "correta"...

No segundo eixo da metadiscursividade, poderíamos situar não só os marcadores de que falamos acima, como todos os outros enunciados que revelam preocupação com o controle da atenção e compreensão dos alunos/colegas ao discurso. *Ouçam aqui, oh ! Pessoal, preste atenção. Todo mundo entendeu o que eu falei?* são alguns dos exemplos desse exercício de metadiscursividade, **muito** presente na fala das professoras e, de forma bem moderada [através dos marcadores, principalmente] na fala dos alunos que, apresentando trabalhos ou participando do júri, também entraram na voz do conhecimento.

Pelo terceiro eixo, encontramos aqueles enunciados em que a professora faz referência à organização do seu próprio discurso ou, às vezes, ao discurso escrito. *Isso aqui é importante ! Como eu já falei na aula passada... Retomando, pessoal...* Esse terceiro exercício da metadiscursividade está ligado à característica do conhecimento como inscrito no tempo escolar, característica da qual já falamos acima.

Se esses três eixos são perceptíveis na fala das professoras, com as variações de sempre, importa dizer que, na fala dos alunos, eles só aparecerão - em toda a sua plenitude - na atividade do júri, da seqüência 5. Ali assistimos ao espetáculo dos alunos

parafrazeando-se mutuamente, citando-se a si mesmos, declarando incompreensões, qualificando suas perguntas...

A identificação desses três eixos de metadiscursividade não deve nos impedir, porém, a identificação de toda a variedade de atos metalingüísticos e metadiscursivos que não apareceram ou apareceram episodicamente, apenas, nas aulas, e a interpretação do que significa essa ausência. Não encontramos (ou encontramos pouco) manifestações de uma preocupação com a precisão e a "pureza" da linguagem científica, nem marcações de diferença de variedades lingüísticas, nem figuras de reserva, de dúvida, menções ao tipo de sentido que deve ser atribuído a determinadas palavras... Na verdade, tal ausência parece indicar principalmente uma aceitação - nesse nível de ensino e, talvez, tipo de escola - da mistura de discursos como algo desimportante... Não encontramos, nas vozes das professoras, qualquer tipo de ênfase à necessidade de uma expressão adequada, "correta"... Ao contrário, na fala delas próprias ouvimos expressões de gíria, às vezes soando naturais... às vezes soando artificiais, como se fossem mecanismos (mais um...) de uma "comunhão" discursiva com os alunos. (6)

Antes de finalizarmos nossa análise sobre a voz do conhecimento, faremos ainda uma breve reflexão sobre o papel da língua escrita na reificação do conhecimento escolar, a partir das afirmações de Bowers (apud McLaren, 1991, p. 162) :

Na medida em que o processo de compartilhar a realidade do currículo depende da linguagem escrita, há uma maior tendência para a reificação do que se a socialização fosse inteiramente dependente da comunicação interpessoal.

Efetivamente, é a língua escrita que permite, entre outras coisas, o uso dos dêiticos espaciais que contribuem significativamente para a instituição do conhecimento escolar como objeto concreto e sensível. Por outro lado, mas na mesma direção, pudemos observar como dificilmente ela é contestada em seu valor de verdade. No único episódio que registramos em que a fala da professora e a escrita do livro pareciam se contrapor (o problema, efetivamente, não era de contraposição, mas de entendimento), quem tem a razão, do ponto de vista da aluna (e talvez no imaginário da maioria deles...) é ... o livro.

Outro fato que contribui para comprovar a representação da língua escrita como depositária da verdade, ou, ao menos, do *conhecimento válido*, emerge da observação das práticas cotidianas dos alunos na escola. O enunciado recorrente em sala de aula - *É pra copiar, psora ?* - parece se inscrever no imaginário de que o "conteúdo" pedagogicamente válido é, sempre, o texto escrito. (7)

Finalizando a questão da voz do conhecimento, achamos oportuno lembrar que, no decorrer da análise das seqüências, foi possível mostrar como é buscada a incorporação da mesma pelos alunos, através do questionamento constante, através da "cobrança" pelos exercícios e provas, e através dos trabalhos em que, de uma ou outra forma, os alunos eram compelidos a serem locutores desta voz. O sucesso, o meio sucesso ou o fracasso dessa incorporação vimos já nas análises específicas.

Se até agora vínhamos abordando a heterogeneidade constitutiva, passaremos brevemente à análise da heterogeneidade mostrada nas seqüências gravadas. E esta passagem será breve, até porque raros foram os casos de heterogeneidade mostrada. Os casos de citação, tanto de discurso direto, quanto de discurso indireto, praticamente se resumiram a uma situação apenas: os participantes da cena enunciativa citando-se mutuamente.

Ora a professora citava o que ela mesma havia dito anteriormente, como lembrete de alguma tarefa, de alguma determinação - dentro da voz normativa ou dentro da voz do conhecimento, retomando, neste caso, naquele incessante discurso que parecem constituir os conteúdos escolares, o já ensinado através da sua própria voz, ora citava a fala dos alunos. Neste último caso, poderia ser tanto o enunciado de um aluno em particular, e ela trazia para a "roda" o que, por um motivo ou outro julgava importante socializar, quanto poderia ser o estereótipo da voz do aluno : *Depois vocês dizem que não tiveram tempo...*, este, um uso bastante comum. Efetivamente, parece que a ocorrência das citações no discurso pedagógico , ao menos neste nível de ensino, corresponde principalmente a um uso também comum nas formações discursivas do cotidiano , que é o da "encenação prototípica" em que se efetua o trânsito entre o particular - vivo nas falas imitadas - e a regra mais geral - a impressão da recorrência.

Mas, se a heterogeneidade mostrada não nos foi generosa, as análises que fizemos a partir das possibilidades da heterogeneidade constitutiva nos apontaram um delineamento da polifonia em sala de aula, que, a essa altura, já estamos assumindo como potencialmente existente. Por que seria ela existente ?

Se procuramos congregar o conceito de "corrente principal de discurso" , na sala de aula, com a ocorrência das diferentes vozes enunciativas (não empíricas) podemos postular a existência de quatro tipos de vozes nesta situação específica.

1. Em primeiro lugar, definindo a aula e a fazendo existir, teríamos as **vozes oficiais**, que seriam a voz do conhecimento e a voz normativa, em equilíbrios diferenciados em diferentes situações, níveis de ensino, etc.

2. Em segundo lugar, teríamos as **vozes incorporadas**, freqüentemente trazidas pelos professores, mas também podendo sê-lo pelos alunos. Com freqüência, ligam-se à voz do conhecimento : ilustram, amenizam... Mas isso não é intrinsecamente necessário. Nas cinco seqüências que analisamos, tivemos várias vozes incorporadas : **a voz da malícia, a voz da competição, a voz da religião, a voz da participação política, a voz da vida pessoal**, e tal fato, aliado à nossa reflexão, nos aponta para uma certa freqüência dessa incorporação.

3. Em terceiro lugar, teríamos as **vozes reprimidas**, julgadas inconvenientes, que podem se afundar na meia voz, circular nos grupinhos, ou, simplesmente, silenciar.

4. Num quarto grupo, estariam as **vozes toleradas**, casuais, ignoradas, "suportadas" pelo professor, persistentes ou efêmeras...

Esse esboço, sem qualquer pretensão "modelar" ou de perenidade, é apenas um instrumento para nos auxiliar a pensar a complexa interrelação entre as vozes empíricas e vozes enunciativas na sala de aula.

Assim, poderíamos considerar que as vozes descritas em 1 e 2 constituem o "discurso pedagógico oficial" da sala de aula. São as que estão ao alcance de todos que estão dentro da sala de aula e contam com a locução ou com o aval da professora, dentro de sua posição institucional de "controle".

Mas as vozes que agrupamos em 3 e 4 também têm seu papel na sala de aula; as **vozes impertinentes** de 3 cutucam a voz normativa, perturbam a voz do conhecimento... Já as vozes casuais podem ser ponte para o estabelecimento de uma relação maior entre professor e alunos, influenciando o teor, a intensidade e os mecanismos discursivos das vozes oficiais.

O trânsito entre alguns grupos pode ocorrer; uma voz tolerada, se insistente, pode se transformar em voz reprimida... (E isso nos faz lembrar o momento em que, depois de deixar os alunos conversarem um bom tempo num razoável volume de voz, a professora exclama : **Agora chega !**, espécie de senha para o silenciamento ou o estigma)

Uma voz incorporada poderia se transformar em voz oficial ? Talvez... em disciplinas mais flexíveis... em situações em que o professor exerça mais suas possibilidades de administração do espaço de sala de aula... Relembrando nossas análises, pensamos na possibilidade de que a voz da participação política possa ascender, talvez fugazmente, ao estatuto de voz oficial... Uma voz que constitua apenas um recurso de exemplificação não pode se transformar em voz do conhecimento ?

De onde vem a divisão entre vozes incorporadas, reprimidas e toleradas ou por que as vozes se distribuem por esses grupos ?

A separação dependeria:

- de quem fala (qual/quais dos alunos),
- da situação de aula - a atividade que está sendo feita, o momento cronológico (a poucos minutos do fim da aula, por exemplo),
- do tema que a voz aborda (tema de domínio generalizado? tema tabu? tema polêmico? tema de agrado da professora?)
- das decisões da professora (uma professora pode reprimir uma voz que outra incorporaria e outra, ainda, simplesmente ignoraria...)

Essas vozes compõem um concerto, em que, por definição historicamente constituída da própria sala de aula, os solistas são as duas vozes principais : a voz do conhecimento e a voz normativa. Nesse sentido, é que julgamos que se fala em

monofonização do discurso pedagógico, considerado apenas na sua face historicamente estável ou na sua face de denominador comum da multiplicidade de salas de aula. O imaginário sobre a escola vê tais vozes como indissociadas. Efetivamente, ambas são "educadoras"; a voz normativa, de forma mais escancarada; a voz do conhecimento, como as Teorias Críticas já apontaram, de forma mais sutil.

Se ambas são pedagógicas, não podemos relegar as outras ao limbo da inocuidade. Embora saibamos que a memória consciente não pode ser tomada como o único parâmetro de avaliação das marcas da socialização escolar nos indivíduos, permitimo-nos, ao fim da tese, um exercício de especulação sobre a permanência dessas vozes na vida pós-escolar.

O que fica dessa polifonia cambiante da sala de aula para os inumeráveis alunos que por ela passam ?

Façamos uma hipótese descritiva:

- a representação da própria polifonia da sala de aula;
- a importância, o peso, o tom, as fórmulas... da voz normativa;
- algumas informações trazidas pela voz do conhecimento, ao lado da lembrança de suas marcas típicas de enunciação e de seus torneios discursivos (perguntas...);
- lembranças - muitas ou poucas ? - das vozes incorporadas, toleradas e reprimidas (as brincadeiras, os desafios, os momentos especiais).

Enfim, a representação de uma sala de aula dominada por um discurso autoritário monofônico parece não mais se legitimar no nosso imaginário sobre a escola...

E como, em uma tese sobre polifonia, imaginamos que se aceite que ela finalize com uma outra voz, que não a de quem pôs o seu nome na capa, usamos a citação definitiva (enquanto durar, diria Vinícius) de Foucault, apud Gore (1994, p. 14-15)

não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes... Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.

NOTAS

- (1) Para o uso do termo **posições**, estamos nos inspirando nas análises feitas por Lagazzi (1988, cap. IX), em que a autora examina o juridismo emergente em nove situações cotidianas de uso de linguagem. Para tais análises, a analista de discurso considera sempre, como constitutivas das condições de produção, as posições dos diferentes enunciadore/locutores.
- (2) Na entrevista que realizamos após as aulas gravadas, a professora da seqüência nos disse - sem ter sido especificamente questionada sobre o assunto - que os alunos comentavam que ela era a única professora da escola que mantinha as turmas em silêncio...
- (3) Na seção em que fizemos o primeiro esboço de análise do discurso de sala de aula, assumimos a inclusão da voz normativa em uma formação discursiva e da voz do conhecimento em outra formação discursiva. Na medida em que a voz do professor que ensina Ciências e a voz do professor que ensina Moral e Cívica possivelmente apresentam traços específicos a esses diferentes campos de conhecimento, poderíamos propor uma afinação dessa análise, no sentido de reconhecer uma formação discursiva característica do Ensino de Ciências (ou uma das, dada a possibilidade de diversidade de abordagens neste ensino), uma formação discursiva característica do Ensino de História, uma formação discursiva do Ensino de Moral e Cívica (esta em seus estertores mortais), etc. Entretanto, a multiplicação de tais formações discursivas que, na análise efetiva de práticas discursivas, se superporiam, se mesclariam e, possivelmente, se confundiriam, leva ao questionamento da adequação de tal análise, a qual poderia, talvez, ser substituída, com mais justeza, por um apelo à interdiscursividade e à intertextualidade.
- (4) No ensino de Português, especificamente, há uma tradição (um tanto nominalista, admitamos) de ênfase à identificação dos autores dos textos de leitura: crônicas, fragmentos de obras literárias, poemas, etc. A oposição dessas duas práticas - identificação do autor em "textos de Português" e aparente inexistência de autor nos textos e polígrafos de disciplinas de conteúdo - possivelmente leve a imagens talvez interessantes, talvez bizarras por parte dos alunos.

- (5) Uma análise exaustiva do emprego de NÓS considerando contextos argumentativos, temas específicos e situações de enunciação possivelmente nos apresentasse regularidades que, no âmbito de nosso estudo, era impossível circunscrever.
- (6) A presença da **cópia** no cotidiano escolar é sempre objeto de críticas pedagógicas que nela vêem um exemplo cabal de prática escolar repetitiva, mecânica e sem significado. Parece-nos, porém, que a valorização e o "amor" à cópia pelos alunos tem mais motivos do que representar simples consequência de "inculcação" escolar, motivos esses ligados, talvez, a uma fetichização da **matéria** no **seu caderno**. Observamos, em todas as preparações de trabalhos em grupo, uma ênfase à cópia, mesmo sem o comando direto do professor e sem uma necessidade intrínseca da atividade.
- (7) No caso em que os termos de gíria não façam parte do discurso do cotidiano do professor, configura-se uma "escolha" lexical intencional. Koch (1993), ao abordar a seleção lexical como recurso de argumentação, lembra que (p. 156-7): "a escolha de um determinado termo pode servir de índice de distinção, de familiaridade, de simplicidade, ou pode estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso dentro de determinada categoria, do que o faria o uso de um sinônimo. A intenção argumentativa pode ser detectada, muitas vezes, pelo uso de um termo pouco habitual na linguagem cotidiana. Por outro lado, a escolha do termo habitual pode igualmente possuir valor de argumento."

Referências Bibliográficas

1. AUTHIER, Jacqueline. La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue Française*, Paris, n.53, p. 34-47, 1982a.
2. AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV, Revue de Linguistique*, n. 26, p. 91-151, 1982b.
3. _____. La représentation de la parole dans un débat radiophonique: figures de dialogue et de dialogisme. *Langue Française*, Paris, n. 65, p. 92-102, 1985.
4. _____. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, n. 19, jul./dez., p. 25-42, 1990a.
5. _____. La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In: BERRENDONER A.; PARRET. *L'interaction communicative*. Paris: Peter Lang, 1990b.
6. _____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, Eni et al. (Orgs.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1994.
7. _____. BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
8. _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.
9. BARNES, Douglas. *De la comunicación al currículo*. 2.ed. Madrid: Visor, 1994.
10. BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Ed. da USP, 1994.
11. BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo : Cultrix, s/d.

12. BATALLÁN, Graciela; GARCIA, J. Fernando. La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. In: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (Comp.) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.
13. BORILLO, Andrée. Discours ou metadiscours? *DRLAV: Revue de Linguistique*, n. 32, p. 47-61, 1985.
14. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; SAINT-MARTIN, Monique de. Linguagem e relação com a linguagem da situação pedagógica. In: GRACIO, Sérgio; STOER, Stephen (Org.) *Sociologia da educação II*. Lisboa: Horizonte, 1987.
15. BRAITH, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Ed. da USP, 1994.
16. BRANDÃO, Helena H. Nagamine. A constituição da subjetividade no discurso da propaganda. *D.E.L.T.A. São Paulo*, v. 7, n. 2, p. 449-462, 1991.
17. _____. Catequese e colonização do "Diálogo..." de Nóbrega. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*. São Paulo, n. 14, p. 205-213, 1993.
18. _____. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
19. CAZDEN, Courtney. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1991.
20. CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
21. CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa e sala de aula. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 42 (11), p. 894-900, 1990.
22. COOK-GUMPERZ, Jenny et al. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
23. CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991a.
24. _____. Análise de discurso: em busca de uma metodologia. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 7, n. 1, 1991b, p. 333-355.

25. _____. Homogeneidade e heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
26. CORNBLETH, Catherine. Para além do currículo oculto? *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, 1992, p.55-65.
27. COSTA, Daniel Martins da. Análise da comunicação em aula de língua estrangeira: conversar para aprender. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
28. COSTA, Marisa C. Vorraber. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.
29. COULTHARD, Malcolm. *An introduction to discourse analysis*. Essex: Longman, 1977.
30. COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, Paris, n. 62, p. 9-128, 1981.
31. CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 115-128, 1992.
32. DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *O sujeito da Educação*, Petrópolis: Vozes, 1994.
33. DUCANCEL, Gilbert. Lire dans les activités scientifiques: approche linguistique, textuelle et discursive. Paris: 1985. Texto mimeografado.
34. DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. Trad. de Eduardo Guimarães.
35. _____. Oswald. Anotações de curso sobre polifonia ministrado na USP em setembro de 1987.
36. EDWARDS, Derek; MERCER, Neil. *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós, 1988.
37. EHLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 11, p. 145-172, 1986.

38. FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.) *Sociologia da educação*. Porto Alegre: ANPED, Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, 1994.
39. FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
40. FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987a.
41. _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987b.
42. _____. *A ordem do discurso*. Campinas: 1993. Trad. de Sírio Possenti. Texto mimeografado.
43. FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
44. FUCHS, Catherine. La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue Française*, Paris, n. 53, p. 22-33, 1982.
45. GAMBIER, Yves. Interaction et conversation: en guise d'introduction. *Cahiers de Linguistique Sociale*, Paris, p. 11-79, 1988.
46. GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
47. GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
48. GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
49. GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira. Polifonia e tipologia textual. *Série Cadernos PUC*, São Paulo, n.22, p. 75-87, 1986.
50. _____. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas: Pontes, 1987.
51. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Librairie Armand Colin, 1980.

52. KLEIMAN, Angela B. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-203, 1992.
53. KOCH, Ingedore G. Villaça. A intertextualidade como fator da textualidade. *Série Cadernos PUC*, São Paulo, n. 22, p. 39-46, 1986.
54. _____. Intertextualidade e polifonia; um só fenômeno? *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 529-541, 1991.
55. _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
56. _____. *Argumentação e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
57. LAGAZZI, Suzy. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.
58. _____. De repente, bem mais que "de repente"... In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
59. LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
60. LEGRAND-GELBER, Régine. De l'homogénéité du dialogue pédagogique a l'hétérogénéité des interactions didactiques. *Cahiers de Linguistique Sociale*, n. 12, p. 86-88, 1988.
61. _____. Pratiques meta et interactions verbales en classe: reflexions pour una approche sociolinguistique. *Cahiers de Linguistique Sociale*, n. 14, p. 17-71, 1989.
62. LEMOS, Cláudia T. G. De. A função e o destino da palavra alheia - três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Ed. da USP, 1994.
63. LEROY, Maurice. *As grandes correntes da Lingüística moderna*, São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1971.
64. MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes: Ed. da UNICAMP, 1993. Trad. de Freda Indurski.
65. MALDIDIER, D.; NORMAND, Cl.; ROBIN, R. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
66. MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática, 1986.

67. MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991. Trad. de Juracy C. Marques e Angela M. Biaggio.
68. MELLO, Guiomar Namó de. Observação da Interação professor-aluno: uma revisão crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.12, p. 19-27. Mar. 1975..
69. MERCER, Neil (ed.) *Language in school and community*. Londres: Edwards Arnold, 1981.
70. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
71. MORTUREX, Marie-Françoise. Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation. *Langue Française*, n.53, p. 48-61, 1982.
72. ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
73. _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988a.
74. _____.; GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988b.
75. _____.; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO. *Vozes e Contrastes*. São Paulo: Cortez, 1989.
76. _____. *Terra à Vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.
77. _____. O lugar das sistematicidades lingüísticas na análise de discurso. D.E.L.T.A., v. 10, n.2., p. 295-307, 1994.
78. PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.
79. _____. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.
80. _____. *O discurso - estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

81. PEDRO, Emília Ribeiro. *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 1992.
82. PEY, Maria Oly. *A escola e o discurso pedagógico*. São Paulo: Cortez, 1988.
83. POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
84. POSSENTI, Sírio. Perguntas em torno de quatro temas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 19, jul/dez., p. 97-115, 1990.
- 85.. _____. Concepções de sujeito na linguagem. *Boletim ABRALIN*, n.13, p. 13-30, dez. 1992.
86. RETAMOZA, C. Carrizales. Alienación y cambio en la practica docente. In: ALIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (Comp.) *Maestros: formación, práctica y transformacion escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.
87. ROCKWELL, Elsie. Los procesos cotidianos, lenguaje y conocimiento en el aula. *Revista Colección Pedagógica Universitaria*, n. 15, p. 25-40, 1987.
- 88.. _____. *Reproduccion y resistencia en el aula: la interpretacion de la evidencia sociolinguistica*. México: Centro de Investigacion y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, 1988. Texto mimeografado.
89. RODRIGO, Maria José, RODRÍGUES, Armando, MARRERO, Javier. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor, 1993.
90. RONDAL, J.A., *Lenguaje y Educación*. Barcelona: Médica y Técnica, 1980.
91. SANTOS, Luciola Licinio de C. P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. Porto Alegre, *Teoria & Educação*, n.5., p. 81-90, 1992.
92. SERRANI, Silvana. *A linguagem na base sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.
93. SILVA, Soeli Schreiber da. *Argumentação e polifonia na linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
94. SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e. Estratégias enunciativas e leituras de textos específicos em língua materna. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.) *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992a.

95. SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 b.
96. SINCLAIR, J. McH.; , COULTHARD, R. M., Towards an analysis of Discourse [The English used by teachers and pupils]. London, Oxford University Press, 1975.
97. SIROTA, Régine. *L'Ecole primaire au quotidien*. Paris, PUF, 1988.
98. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 18, jul/dez 1991a, p. 15-28.
99. _____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 24, 1991b, p. 51-65.
100. STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel, 1984.
101. TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber / Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre, *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-133, 1991.
102. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Considerações sobre a repetição na língua oral e na conversação. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 5, n.1 e 2, p. 5-61, jul/dez 1989.
103. VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
104. VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: HUCITEC; Campinas: Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.
105. WERTSCH, James. *Voices of the Mind (A sociocultural approach to mediated action)* Cambridge: Harvard University Press, 1991.
106. WERTSCH, James. Um diálogo sobre a estrutura da mensagem: Rommetveit & Bakhtin. In: TOSCHI, Eny (Org.) *Abordagem psicossociológica do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1994. P. 35-48.

**DISTRIBUIÇÃO DA NUMERAÇÃO DE SEQÜÊNCIAS
E AULAS**

N. da seqüência	N. das aulas
<hr style="border-top: 1px dashed black;"/>	
Seqüência 1 (Ciências)	1, 2, 8
Seqüência 2 (Geografia)	3, 4, 5, 6, 7, 9, 10
Seqüência 3 (Moral e Cívica)	11, 12, 13, 14
Seqüência 4 (História)	15, 16, 17, 18
Seqüência 5 (História)	19, 20, 21

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

P - fala da professora

A1 - fala de aluno (apenas um aluno fala com a professora ou entrevistadora)

A11, A12 ... - falas de alunos (números diferentes indicam diferentes alunos)

E - entrevistadora

[] - falas superpostas

[]

? - interrogação direta

! - entoação exclamativa

, - entoação associada a vírgula

. - entoação associada a ponto

... - suspensão de enunciação

(3') - pausa longa ou período de tempo sem fala; marcação do tempo em segundos no interior dos parênteses

- entoação ascendente seguida de corte

/ - corte ou inexistência de juntura entre dois vocábulos contíguos

(mint) - incompreensível

OU OU

(viram) escreve-se entre parênteses o que se supõe ter ouvido

MAIÚSCULAS - ênfase na pronúncia

sí-la-ba - palavras pronunciadas silabadamente

a: - alongamento da vogal precedente

sublinhado - o que é lido

{rindo} - escrevem-se entre colchetes observações relevantes

OU

[rindo]



Os átomos, entretanto, dificilmente se apresentam isolados, mas em geral fazem parte de conjuntos mais ou menos complexos, as moléculas.

As moléculas são agrupamentos de átomos com propriedades bem específicas, que caracterizam as diferentes substâncias da natureza.

Dentro das moléculas, os átomos encontram-se unidos uns nos outros através das ligações químicas.

As ligações químicas originam-se da tendência que os átomos apresentam de adquirir um último nível com oito elétrons, ou seja, da tendência de os átomos adquirirem o octeto. Nas ligações químicas os átomos podem receber, ceder ou compartilhar elétrons até completarem o octeto.

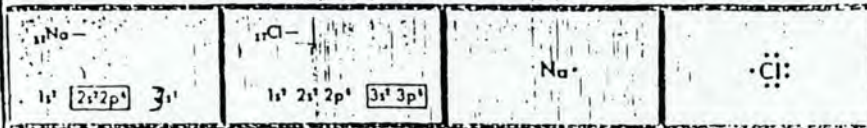
As ligações químicas podem ser de três tipos:

IÓNICAS, COVALENTES E METÁLICAS

Ligação Iônica

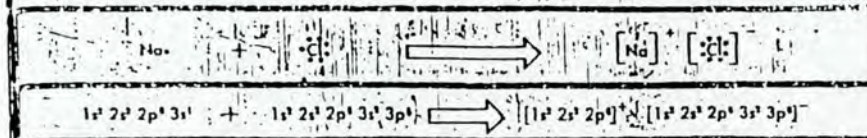
Veremos, nesta primeira parte, o que são e como ocorrem as ligações iônicas. O NaCl é um composto que apresenta ligação iônica. Vejamos o que significa isto.

O sódio é um elemento alcalino, possuindo por isso 1 elétron no último nível. O cloro é um halogênio, apresentando 7 elétrons no último nível. As fórmulas eletrônicas para estes átomos são, respectivamente:



Observe atentamente as duas estruturas acima. O cloro, que já tem 7 elétrons no último nível, tem grande *avidez* por captar mais um elétron e assim adquirir o octeto. O sódio, como você pode observar pela sua configuração eletrônica, perdendo o seu elétron do último nível, ficaria com o octeto no nível 2.

A maioria dos átomos tende a adquirir o octeto. Isto ocorre quando são postos juntos o sódio e o cloro (aquecidos). Os dois átomos se ligam, e o sódio transfere seu elétron $3s^1$ para o cloro. Esta "reacção" pode ser mostrada da seguinte maneira:



Depois desta reacção, tanto o sódio como o cloro passam a ter seu último nível completo, isto é, com 8 elétrons.

Um átomo de sódio normal ($Z = 11$) tem onze prótons (+) e onze elétrons (-). Quando o sódio perder um elétron, haverá no átomo excesso de um próton em relação ao número de elétrons. Dizemos, então, que o átomo de sódio está possuído de uma carga positiva, e:

Chama-se **cátion** a um átomo que tem mais prótons do que elétrons.

Os cátions são átomos com carga elétrica positiva. O número de cargas positivas de um cátion é sempre igual ao número de elétrons que o átomo perdeu.

Um átomo de cloro normal ($Z = 17$) tem dezessete prótons no núcleo e dezessete elétrons na periferia. Um átomo de cloro ao receber um elétron ficará com uma carga negativa (elétron) a mais do que as cargas positivas (prótons). Dizemos então que o cloro, após a ligação, está com uma **carga negativa**.

Denomina-se **ânion** a um átomo que tem mais elétrons do que prótons.

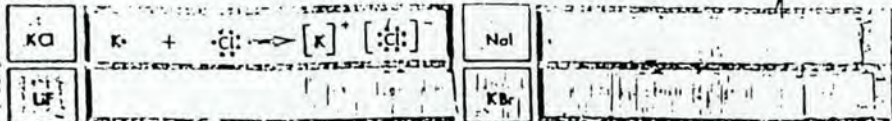
Os ânions são átomos com carga elétrica negativa. O número de cargas negativas de um ânion é sempre igual ao número de elétrons que o átomo recebeu.

De posse dos dados anteriores, você pode compreender, mais exatamente, o significado de uma ligação iônica. Sabe-se da eletricidade que duas cargas elétricas opostas atraem-se entre si:

A ligação iônica consiste na atração elétrica entre ânions e cátions.

Ligações semelhantes à do NaCl apresentam os compostos do quadro seguinte:

Apresente a equação, através das fórmulas eletrônicas, como foi feito para o NaCl, mostrando como se dão estas ligações, assim como as cargas elétricas dos íons, que aparecem:



Em relação às ligações iônicas apresentadas até aqui, você mesmo pode tirar algumas conclusões importantes:

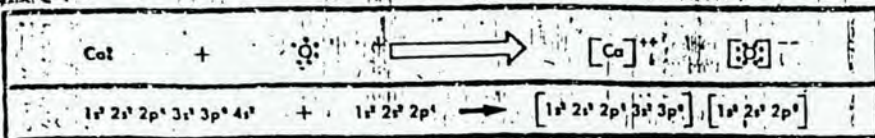
1. Na escrita de uma fórmula de um composto iônico, o elemento que constitui o íon negativo é escrito à esquerda (segundo a convenção) na fórmula.
2. Os exemplos acima mostram que os metais alcalinos sempre produzem ânions; isto é, íons positivos. A carga elétrica destes é sempre +1.
3. Os halogêneos sempre originam íons negativos com uma carga elétrica. As fórmulas destes ânions são: F⁻, Cl⁻, Br⁻, I⁻.
4. As fórmulas dos íons positivos derivados dos alcalinos são: Na⁺, K⁺, Li⁺.
5. Nos exemplos acima, sempre o elemento mais eletronegativo, o não metálico, recebe um elétron. Os elementos menos eletronegativos, os metais alcalinos, cedem um elétron. Neste modo, os metais alcalinos se transformam em íons positivos e os halogêneos, em íons negativos.

Outras ligações iônicas

As outras ligações iônicas que mostraremos a seguir se baseiam no mesmo princípio:

Elétrons são transferidos de um átomo para outro, completando-se os octetos.

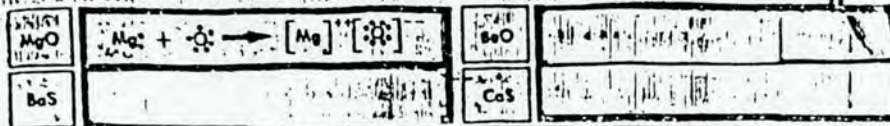
Observe, por exemplo, a ligação iônica entre cálcio e oxigênio:



Neste caso, o cálcio transfere os dois elétrons que tem no último nível para o átomo de oxigênio que tem seis. Deste modo se forma o cátion Ca⁺⁺ (duas cargas) e o ânion O⁻⁻ (duas cargas).

Compostos semelhantes a este são os que apresentam, ligados entre si, cálcio, bário e alcalino-terrosos.

Mostre as equações para os compostos a seguir:



CONCEITO DE FOLCLORE

FOLCLORE é o conjunto das tradições populares representado por cantos, danças, música, lendas, crenças e outras manifestações.

Foi o arqueólogo inglês WILLIAM JOHN THOMS, que propôs, num artigo publicado por uma revista inglesa, a 22 de agosto de 1846, o nome FOLCLORE para esses estudos. Para a criação dessa nova palavra, ele usou dois vocábulos ingleses: folk (povo) e lore (sabedoria, saber, ciência). Depois de vencer uma inicial indiferença, o termo passou a ser universalmente aceito.

Hoje em dia, o FOLCLORE é considerado uma ciência, com órgãos de pesquisas, coletas e análise subvencionados pelos governos de cada país. Existe um órgão de âmbito mundial - a UNESCO - que, além de outras atividades, subvenciona e estimula realizações no campo do folclore internacional, tais como a gravação e a divulgação de obras folclórico-musicais de todos os países. Impressão gráfica de trabalhos sobre folclore, comissões e expedição de coletas folclóricas, etc. O dia mundial do FOLCLORE é o dia 22 de agosto.

São condições para que uma atividade qualquer popular possa ser classificada como folclore:

- A ANTIGUIDADE - Toda manifestação folclórica é sempre de realização muito antiga.
- A PERMANÊNCIA - Toda a prática folclórica de um povo deve estar fixada em uma determinada ou em determinadas regiões do país.
- A EXTENSÃO - Todo fato folclórico deve ser praticado por toda uma cidade ou toda uma região.
- A ORALIDADE (É, talvez, a condição que mais caracteriza o folclore). - Todo fato folclórico deve ser transmitido através de informações orais, ensinamentos orais e tradição oral.

As manifestações folclóricas em nosso país, bastante ricas, advêm de 3 raças que contribuíram para a formação de nossa gente, ou seja, raça branca (branco europeu), raça negra (africanos) e a raça amarela (índio).

Podemos, através do folclore perceber que há uma diversidade quanto as manifestações folclóricas nacional e regional.

O folclore regional é aquele manifestado em cada região com variedade de lendas, festas e conhecimentos, provenientes dos costumes e tradições da população local.

O **camdoblê**, é típico do Nordeste, principalmente da BAHIA, influenciado pelo grande número de escravos negros que lá se introduziram.

O **caçeretê** de inspiração indígena que é uma dança própria de alguns Estados do Centro-Oeste e do Sudeste.

O **bumba-meu-boi**, muito praticado no Nordeste e no Amazonas, é representado em várias regiões brasileiras, onde recebe diferentes denominações.

O **pézinho**, de origem portuguesa, típico da Região Sul dançado principalmente no Rio Grande do Sul.

Já, o folclore nacional é aquele representado pelas tradições comuns a todos os Estados do País como o carnaval, festas juninas (13/6 - Santo Antonio - 24/6 São João e 29/6 São Pedro) algumas brincadeiras, cantigas e credences populares.

IMPORTÂNCIA DO FOLCLORE

O folclore é a expressão da alma do povo. Tudo o que acontece em um país, social, política, econômica, artisticamente, todos os seus personagens famosos, deixam suas manifestações nas tradições populares. Muitas coisas não será escrita mas perpetuada pela produção oral, ininterrupta. Daí o ter-se dito: "Quereis conhecer a alma de um povo? Fale do seu folclore": Nele se acham expostas as realizações de sua vida tradicional: costumes, arte, trabalho, superstições, recreação. São manifestações espontaneas, genuínos, de uma cultura viva, útil, autêntica.

MANIFESTAÇÕES

PROVÉRBIOS: Antigos quanto a própria Humanidade, são formas primitivas de sabedoria popular, fundadas em uma larga experiência, que é a arte das ciências. A conversa do povo, quer nas cidades, quer principalmente no interior, está sempre entremeada de ditos proverbiais.

ADIVINHAS: Uma forma lúcida, na qual o objeto é desenvolvido pela analogia, pela metáfora ou comparação. Na maioria metrificadas e rimadas, para facilitar sua assimilação e transmissão, constituem uma das mais antigas manifestações folclóricas da humanidade. As formas para iniciá-las ou propo-las são universais. No Brasil, são colocadas pela fórmula: "O que é? ou que é?". Além das adivinhas propriamente ditas, temos ainda as perguntas (precedidas de variadas fórmulas interrogativas: quando? quem? onde? como? por quê? o quê? qual? - cujas respostas surpreendem o perguntador), e também os problemas.

TRAVALINGUAS: São frases formadas por palavras de difícil articulação. Pronunciadas rapidamente, deixam quase sempre o falador em apuro.

DITOS DE CAMINHÕES: São legendas inscritas nos para-choques, nas carrocerias ou nos para-lamas traseiros dos caminhões, formando a literatura das rodovias, uma espécie de romanceiro de um mundo de silêncio, solidão, poeira e asfalto. Apresentam-se em múltiplas variações: românticas, místicas, fatalistas, filodólicas, sociais e galhofeiras.

GÍRIA: linguagem popular, de uso geral ou de classe (estudante, malandro, polícia, aeronáutica, marinha, comerciante, motorista).

MEDICINA POPULAR: É o tratamento ou curativo exercido empiricamente com base em elementos naturais, por vezes a cresce com práticas e rezas aos quais se conferem poderes maiores.

SUPERSTIÇÃO: É tudo aquilo que o homem crê por temor, sem nenhuma razão de ordem religiosa ou científica. Crê nas coisas que dão sorte ou azar, que favorecem ou prejudicam.

TABU: Palavra polinésia, de uso universal, insubstituível. Originalmente, instituição de caráter religioso que considera sagrados certas coisas ou encerra proibição que não pode ser violada sem graves riscos. Ao generalizar-se passou a se referir a qualquer proibição ou coisa impossível, dando origem a tabus alimentares (manga com leite), da linguagem (coisas que não se falam), do sagrado (não se urina nem se cospe no fogo, não se toma água com chapéu na cabeça), da gravidez (tudo quanto a mulher grávida não pode ver, fazer ou falar), da menstruação (não se deve bater bolo, que desanda).

RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS, EM PROVA, À QUESTÃO "O QUE É FOLCLORE ?"
(grafia e outros traços mantidos)

1. O folclore deixou muitas danças e músicas espanhoes
2. Folclore é um conjunto de tradições populares
3. É o conjunto de tradição
4. Folclore é tradição representada por músicas lendas, crenças e outras manifestações
5. Folclore é uma palavra de origem portuguesa.
A palavra folclore significa folk - povo
lore - ciência
6. São os atos de um povo, como por Exemplo suas danças, musicas, apresentações teatrais
etc... etc... etc...
7. É um conjunto de manifestações dos antepassados.
8. Eu sei que folclore surgiu dia 22 de agosto e é um costume de um povo
9. É umas festas culturais do nosso Folclore
10. É o conjunto de tradições populares, canto, danças, músicas manifestações folcloricas
11. Folclore é um conjunto de manifestações populares formado por diversos ábitos e costumes
12. Folclore são manifestações, danças, crenças, supertições, tabus e outras manifestações.
13. Folclore: é o conjunto de manifestações. Ex.: bumba-meu-boi
14. Folclore é sabedoria de um povo, regionais ou nacionais
15. Folclore é uma lenda um conjunto de crenças de povos antigos manifestações cultura religiões cantos crença etc...
16. Folclore é uma tradição a qual se da origem à danças, lendas, credices, provérbios, trava-línguas, ditos de caminhão, enfim folclore significa sabedoria de um povo.
17. Folclore é toda manifestação cultural de um povo ou de uma raça.
18. Folclore é uma manifestação popular, que é representada por danças, cantos, brincadeiras. Enfim é um divertimento popular.
19. Danças, brincadeiras, jogos, cantos etc.
20. Folclore é a expressão muito usada no estado, como danças, lendas, músicas, crenças e outras manifestações, o folclore hoje em dia é a ciência de orgãos.

21. O folclore é uma palavra que vem de muito tempo, desde os tempo primitivo até os dias atuais de hoje. Existem 2 tipos de folclore o - regional e o nacional
Folclore é tudo aquilo que se comera se lembra
22. Folclore e a sabedoria de um povo. O folclore e representado por danças, musicas, instrumentos etc
23. O folclore e uma palavra de origem grega foi descuberta por um homem inglês.

CRETA

Primeiro foco civilizador da Grécia

CRETA é a maior das ilhas gregas do mar Egeu. Em contato constante com os egípcios, mesopotâmios, fenícios, através do comércio marítimo, os cretenses evoluíram rapidamente. Em 2 000 a.C., Creta era uma potência mediterrânea. Existiam grandes palácios, como o do rei Minos, em Cnosso.

Creta foi governada por monarquia, na qual os reis possuíam plenos poderes.

Creta exportava azeite, vinho, tecidos, armas, jóias, cerâmicas, importava cereais, cobre, tecidos, etc.

A riqueza obtida pelo comércio tornou Creta a primeira civilização européia. A sociedade era elegante e refinada: as casas possuíam salas de banho; esporte, música e dança eram comuns, segundo os vestígios encontrados.

A religião era politeísta. A fecundida era representada pela Deusa Mãe, que governava todo universo.

A influência sobre os gregos do continente foi intensa.



A CIVILIZAÇÃO GREGA

Localização da Grécia: localiza-se no sudeste da Europa na bacia oriental do Mar Mediterrâneo entre os mares Egeu e Jônio. A região tem relevo bastante montanhoso. O litoral, muito recortado e salpicado de pequenas ilhas, possuía excelentes portos. Isso facilitava as comunicações marítimas.

O relevo dificultava os contatos internos. Isso contribuiu para impedir a unidade política do país e, ao mesmo tempo, favoreceu a formação das cidades-estados. Isolados em terra, os gregos voltaram-se para mar e desenvolveram uma civilização de grandes navegadores e comerciantes.