

Estratégias Educativas e Discursivas e Construção Social do Saber (*)

EMÍLIA RIBEIRO PEDRO (**)

Uma aula é um contexto social com uma função social consensualmente reconhecida: a de produzir (e reproduzir) saberes e conhecimentos. Fundamentalmente dois tipos de saberes que poderemos classificar como saber social e saber instrumental, basicamente relacionados com as duas funções essenciais do sistema institucional da educação formal: a de socializar e a de qualificar. Ou seja, trata-se de formar cidadãos suficientemente capazes de submeter-se às regras sociais e de os qualificar com vista à sua inserção no sistema produtivo, no mundo do trabalho. Poderemos dizer ainda que a produção e a reprodução desses saberes, social e instrumental, existem numa clara relação com a divisão social do trabalho na aula e, concretamente, com a distribuição do poder entre os participantes.

Devido à natureza da aula, saber e poder são ali construídos socialmente através do discurso e socialmente constroem esse discurso. Há, portanto, uma permanente reciprocidade de construção discursiva.

O estudo que tenho entre mãos e de que esta comunicação pretende dar alguma notícia, tem, exactamente como objectivo fundamental, investigar como, através de que estratégias, se faz

esta construção social do saber, como é que a relação entre saber e poder é ideologicamente constituída e aceite, como é que esta meta-aprendizagem é «naturalizada» ou, como diria Foucault, normalizada.

Em estudos anteriores, abordei o estudo do discurso na aula entendendo que todo o discurso é um modo de controlo gerado pela estrutura de poder existente na sociedade. Na altura, utilizei dois conceitos, duas categorias analíticas a que chamei *discurso regulador* (o discurso ético, respeitando a transmissão explícita ou implícita de valores morais e sociais, atravessando todas as disciplinas e expressando ideologia de forma aberta ou disfarçada) e o *discurso instrucional específico* (que visa a transmissão de saberes específicos de cada disciplina curricular). Como disse, são conceitos analíticos e separados apenas por razões de análise, já que, de facto, existem interligados, particularmente depois do ensino primário quando, aparentemente, a socialização básica já se efectuou.

No trabalho a que aqui faço referência, a análise incide sobre aulas de Inglês como segunda língua e língua estrangeira, referindo-se os dados a três países diferentes, Inglaterra, Grécia e Portugal. As aulas são de ensino secundário. É minha convicção, entretanto que muitos dos resultados e da sua interpretação, considerando a problemática e os objectivos, se pode aplicar a outro tipo de aulas. Daí que me parecesse

(*) Comunicação apresentada no VII Colóquio de Psicologia e Educação, ISPA, Lisboa, Novembro de 1992.

(**) Professora Associada, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

pertinente tratar do tema desta comunicação com base num estudo concreto e de dados directamente recolhidos.

Um pressuposto básico deste trabalho é que o discurso instrucional específico a ser considerado deverá, necessariamente, implicar a identificação de: (1) O que é que, numa disciplina específica, conta como saber legítimo a ser transmitido e aprendido; (2) O que é que, numa disciplina específica, conta como relação legítima entre o saber específico e o aprendiz.

Em relação ao primeiro ponto — o que é que numa disciplina particular conta como saber legítimo — e porque se trata de uma aula de língua, o que conta como legítimo deve, pelo menos, dar indicações sobre a teoria linguística ou pelo menos a concepção de linguagem pela qual se opta e indiciar como é que o conhecimento linguístico é transmitido e se espera seja aprendido. Ao mesmo tempo, se tivermos em conta a estreita relação entre concepção de linguagem e visão do mundo, julgo que também, nesta perspectiva, poderá ficar explícito o que conta como conhecimento do mundo. A análise destes aspectos terá necessariamente, que ver com o que é dito e feito na aula em relação a quem o diz e o faz.

Isto conduz-nos ao segundo aspecto mencionado — a relação legítima (naturalizada) entre saber e sabedor, entre saber e aprendiz do saber. Aqui, o objectivo será investigar como é que o aprendiz é posicionado em relação a três aspectos essenciais; (1) o que é que ele ou ela são supostos aprender; (2) como é que ele ou ela devem aprender o que é suposto que aprendam; e (3) como é que ele ou ela devem expressar aquilo que aprenderam. Analisar estes aspectos implicará, como disse antes, atender à divisão social do trabalho no interior da sala de aula, observar o tipo de actividade que aí decorre, registar as relações sócio-pedagógicas existentes e as estratégias discursivas específicas — estratégias de enquadramento ou condicionantes — que se destinam a preparar o potencial aprendiz de sabedor, ao mesmo tempo revelando posições de sujeito.

O estudo segue uma perspectiva de análise crítica do discurso, usando, neste sentido, a descrição com meio indispensável para a interpretação e explicação dos factos encontrados e analisados. A aula é olhada como um texto,

uma configuração material de estratégias e processos discursivos. O objectivo será, pois, identificar, no texto, os sinais da constituição do sujeito discursivo enquanto ser social e das concepções de saber que são tornadas universais e de senso comum (quando, afinal, qualquer concepção de saber é particular), através da estrutura de poder institucionalizada, da manutenção e reprodução dos papéis sociais e, ainda, de certas formas de resistência. Subjacentes, podem encontrar-se algumas influências teóricas, na análise dos aspectos sociológicos, educativos e linguísticos, nomeadamente as de Bernstein (1981, 1991) e de Halliday (1985), bem como as dos teóricos da análise crítica do discurso, entre eles Kress (1985) e Fairclough (1989 e 1992). Trata-se no entanto de uma abordagem transdisciplinar e não apenas interdisciplinar, no sentido em que os diferentes contributos disciplinares são usados para a compreensão de um fenómeno na sua identidade global.

Como disse antes, os dados foram colhidos em aulas de Inglês como segunda língua e de Inglês como língua estrangeira, a nível do ensino secundário. As aulas foram observadas, gravadas e transcritas. Para esta comunicação selecionei dados de uma aula de Inglês como segunda língua, observada em Londres.

A descrição dos dados, em curso, visa identificar as características que, nos diferentes níveis textuais, se revelam produtivas para o cumprimento dos objectivos atrás mencionados, ou seja, como é que a linguagem a um tempo determina e é determinada pelo que conta como saber legítimo na área disciplinar específica e no contexto social concreto e como é que os aprendentes são posicionados em relação a esse saber pela estrutura institucionalizada de poder. Espero também poder desconstruir as relações entre os níveis macro e micro da mesma estrutura de poder, através de como essa relação se apresenta explícita ou implicitamente coerente.

O objecto de análise e, portanto, o discurso instrucional específico nas aulas de Inglês como língua segunda ou língua estrangeira. Uma primeira análise de alguns dados deu já indicações quanto a certas características e categorias de análise que parecem mais produtivas para uma potencial clarificação do problema. Situam-se a diferentes níveis de análise linguística — a nível lexical e vocabular, a nível de escolhas

gramaticais, a nível de organização textual, a nível de estratégias interactivas. Algumas são, por exemplo, tipos de palavras (especificamente indicadores de coesão lexical tais como formulações, repetições, paráfrases, colocações) — é o caso da repetição, pelo professor daquilo que o aluno disse, mas reformulando-o; o uso de modos e modalidades, experienciais, relacionais, expressivas e categoriais; o uso particular de pronomes; a organização da estrutura sintáctica, nomeadamente o tipo de frases (por exemplo, a opção não inocente, de um ponto de vista ideológico, entre o uso da passiva ou da activa-dizer «os alunos copiaram os exercícios» é completamente diferente de dizer «estes exercícios foram copiados» pela atribuição explícita de um sujeito a descrição do estado de coisas; e as estruturas textuais específicas, tanto em termos de convenções interaccionais muito sistemáticas, como em função do exercício do poder por um participante que controla as intervenções dos outros, na forma e no conteúdo.

Traços relevantes neste tipo (ou género) discursivo são, evidentemente, a distribuição das intervenções, da tomada de palavra, a distribuição e a natureza das pressuposições e inferências feitas pelos participantes, todos eles articulando o modo como o saber, o poder e os falantes são constituídos.

Um elemento importante a ser analisado parece-me ser a natureza da coerência da aula como espaço discursivo e das estratégias discursivas dos intervenientes: de facto, muitas vezes, a sua total aparente incoerência entre, por exemplo, texto e mundo — garante a coerência do universo específico de discurso ou ordem de discurso, isto é, do conjunto de convenções que definem uma determinada ordem institucional. A apropriação do espaço discursivo pelo professor é um modo de controlar a actividade, o conteúdo e a forma.

Aparecem exemplos dos diferentes modos — por exemplo, as declarações e afirmações que, contrariamente ao que acontece no mundo real, devido ao poder de um falante particular e do seu papel como transmissor, não são submetidas a verificação factual da sua verdade ou falsidade, apresentando, por isso, uma simbiose muito curiosa de valores experienciais (os que tem que ver com a experiência dos factos), de

valores expressivos (relacionados com a expressão do eu, dos sentimentos, das opiniões) e categoriais (ligados à classificação das coisas e das pessoas). Aparecem, também, perguntas gramaticais que são, em verdade, por um lado ordens e, por outro falsas perguntas, já que o falante/transmissor não tem, realmente, falta de informação e, por isso, a solicita, mas, basicamente, verifica e avalia, de acordo com os seus próprios critérios. Surge, ainda, o uso de imperativos, indicando uma clara relação hierárquica entre os que possuem e os que não possuem poder.

O uso de pronomes é muito interessante, nomeadamente o uso de «you» (muitas vezes dirigido de uma forma ambígua a alguém em particular; ou como pronome indefinido e, portanto, controle directo; ou, ainda, a transformação, por naturalização, de uma visão particular do mundo numa abordagem geral de acontecimentos, pessoas e processos) e o uso de «we», inclusivo ou exclusivo, em si mesmo ou em relação com o uso de «I», acentuando uma relação de solidariedade, estratégica retórica ou afirmação explícita de poder.

Passaríamos agora à análise de um extracto de uma aula de alunos do 8.º ano, 2.º ano do ensino secundário, de uma escola inglesa. A idade dos alunos é de 13-14 anos. Trata-se de uma aula de Inglês como segunda língua. Dois professores têm a turma a seu cargo. O professor principal é, de origem, um falante de Punjabi, língua falada a norte da Índia. Os alunos, com uma excepção — um rapazito de origem afro-caraíba — são falantes de Bengali. Há cerca de 25 alunos na aula. A aula começa com o professor mostrando aos alunos uma boneca (o professor é um homem) que encontrou em qualquer sítio. Mais tarde é-nos dito, tal como aos alunos, o lugar de onde veio a boneca. De momento, ele guarda para si próprio a informação e desenvolve várias estratégias para levar os alunos a adivinhar. Não está claro, na transcrição, nem para os alunos, a razão que levou o professor a trazer a boneca para a aula. O professor não sente necessidade de explicitar o que tem em mente. É considerado evidente que se o professor pensa que qualquer coisa é importante, isso torna-se importante. É este um dos modos de funcionamento da classificação do mundo neste tipo de relação social hierárquica. É assim que

a selecção do saber, empreendida por um indivíduo particular, desempenhando um papel social específico, se torna, através de um processo de naturalização, senso comum. Esta naturalização ocorre permanentemente no ensino com base na aceitação partilhada pelos participantes numa situação.

Sabemos que a distribuição institucional de papéis sociais constrói posições sociais. Na escola, papéis sociais formalmente distribuídos constroem especificamente posições de sujeito distribuídas entre professores e alunos. Ao ocupá-las, professores e alunos realizam e legitimam a sua reprodução. Um dos evidentes papéis sociais dos professores constrói-os na posição de sujeitos sabedores, enquanto os alunos são construídos como sujeitos ignorantes. Outro papel social que os professores são supostos desempenhar é de sujeitos controladores, relativamente à sua relação com os sujeitos controlados, os alunos. Com vista a este objectivo, o professor utiliza diferentes estratégias discursivas, enquanto participante controlando a contribuição dos outros. Estas estratégias são basicamente quatro: (1) através da interrupção; (2) forçando a explicitação; (3) controlando o tópico; (4) através de reformulação. Todas estas estratégias estão presentes neste extracto, às vezes de modo muito curioso.

Embora haja alguns casos de interrupção no interior do discurso instrucional, a maior parte do controlo é exercido através do pedido de explicitação, como nos seguintes enunciados:

P — Pode ser — que espécie de bruxaria? Porque é que alguém quereria fazer bruxaria? Veio lavada do mar. Podia ter vindo de qualquer outra parte. Encontrei-a e pensei que seria realmente interessante. Sim?

A — Podia ser um naufrágio.

P — Um naufrágio? De quê?

Aparece igualmente controlo do tópico e reformulação. Em relação ao controlo do tópico, são empregues diferentes estratégias, nomeadamente através da apresentação de um tópico específico a ser considerado, através da mudança de tópico ou assunto, ou ignorando os contributos dos alunos para uma compreensão do tópico, sempre que o professor avalia essas contribuições como revelando compreensão ilegítima.

No extracto em observação, o professor usa as três estratégias discursivas. Primeiro apresenta o tópico específico sem qualquer justificação posterior — porque ele o achou interessante?; porque ele considera o assunto como uma actividade apropriada de «aquecimento»? De qualquer modo, não se espera que os alunos saibam porque é que têm de fazer o que lhes é dito que façam. Segundo, tão abruptamente como tinha começado, o professor muda subitamente o tópico, outra vez sem qualquer aviso ou justificação, para além da sua própria vontade. Tanto o uso do verbo volitivo querer como o uso da primeira pessoa do singular, bem como a entoação, reforçam a autoridade do professor num contexto em que individual e institucionalmente lhe são dadas possibilidades de querer. O menosprezo pela contribuição dos alunos ocorre também muito consistentemente, quer ignorando-os totalmente ou respondendo, mas usando modalidades que, apesar do nível superficial de aceitação aparente, claramente expressam uma possibilidade de suspeição, acentuada pelo facto do professor as não incorporar na intervenção seguinte.

Um outro meio de controlar os contributos dos outros é através da (re)formulação. Esta estratégia pode ser exemplificada extensamente. Por exemplo:

A — É o sacrifício da boa comida a Deus na igreja.

P — É o agradecimento a Deus por toda a boa comida que vem.

Segue-se toda uma narrativa sobre o tempo das colheitas e os rituais associados. Toda a narrativa é marcada em termos de classe e em termos culturais. No entanto, é apresentada como saber a ser apropriado. Os alunos vêm de países diferentes, o seu conhecimento factual do mundo podia ser solicitado, estimulado, comparadas as narrativas. Nada disto, porém, acontece. E quando o professor considera terminada a sua narrativa, muda de assunto.

Outros traços linguísticos são usados para indicar especificamente este controlo. Um deles é, certamente, o uso dos pronomes pessoais. Raramente o professor usa outras formas além da auto-referência «Eu», ou das formas «Tu» e «Vós». O controlo é também assegurado pelo uso de nomes próprios.

Podemos falar de coerência como referindo-se a (1) as relações entre as sequências de um texto e (2) as relações entre as partes de um texto e o «mundo». Ao mesmo tempo, podemos falar de diferentes formas de coesão num texto, como respeitando traços específicos que actuam como conectores, instrumentos coesivos, lexicais ou gramaticais.

No que diz respeito à coerência e se considerarmos uma aula como uma unidade textual, diríamos que seria difícil encontrar qualquer dos dois tipos de coerência. As unidades básicas da aula são muito frequentemente apenas sequenciais, sem que qualquer unidade coerente seja visível. No nosso extracto, a narrativa acerca da boneca, sobre o tempo das colheitas e informação relacionada é subitamente seguida de outro assunto — a conversa sobre o uso de vírgulas — sem que qualquer elo corente seja fornecido. A ligação, porém, está lá, quando o professor diz «O.K. Agora quero que vocês...». Uma frase como esta, por efeito da construção social da sua posição de sujeito, é reconhecida pelos alunos como coerente, interpretável como «isto acabou, falemos agora de outra coisa». Quanto à relação entre texto e «mundo», a coerência possível está em nos limitarmos a considerar «mundo» aquele que é criado em cada aula, interpretando cada produção textual apenas na base desses parâmetros. Cada aula cria um mundo possível, como qualquer outra peça de ficção, no interior da qual, e apenas aí, os textos produzidos fazem sentido.

Relativamente à coesão, encontramos no uso de certas palavras indicadores de coesão lexical. De novo diríamos que essas palavras são, em larga medida, exemplos típicos do texto e do mundo criado na aula, no interior da sua ordem particular de discurso, ou seja, o seu conjunto específico de convenções associado à instituição social específica. Assim, quatro estratégias discursivas são geralmente usadas na aula, garantindo coesão lexical: reformulação, repetição, paráfrases e colocações. Há exemplos frequentes destes tipos de estratégias quer quando o professor reformula os seus pensamentos ou os dos alunos, nomeadamente através da sua própria interpretação. A repetição é permanente no professor — muitas vezes como forma de avaliação

— é menos frequente nos alunos. Outras formas de coesão lexical também aparecem. Uma é, por exemplo, o uso de antónimos. Outra a paráfrase, feita normalmente pelo professor.

Os traços gramaticais e lexicais têm valores, no sentido em que transmitem a ouvintes e leitores as posições dos falantes e escreventes em relação à sua experiência do mundo. Podemos classificar estes valores em experienciais, relacionais (como o sujeito se coloca na teia das relações sociais) e expressivos (expressão da avaliação do real).

Na aula, a expressão de valores experienciais indica, devido à assimetria na distribuição do saber, uma distribuição da experiência válida também assimétrica. O aluno olha o acontecimento como «um sacrifício a Deus»; o professor, no entanto, fala de «agradecer a Deus por», impondo o seu saber e a sua percepção experiencial que, graças à relação de poder, se torna não apenas dominante mas naturalizada.

No que diz respeito aos valores relacionais e expressivos, consideremos, por exemplo, a realização dos modos. Como disse antes, consideremos três modos: (1) declarativos; (2) perguntas gramaticais; e (3) imperativos. O seu uso indicia relações entre os participantes. Também, como disse antes, em princípio uma declaração deverá estar sujeita a verificação (se é verdadeira ou falsa). Não é este, porém, o caso na aula. Qualquer declaração produzida pelo professor é, por definição não questionável. O professor é, por definição, um questionador e qualquer aula é, também, uma colecção de perguntas feitas pelo professor. Perguntas que, no entanto, só formalmente o são, visto que de facto são ordens ou falsas questões.

No caso do extracto em análise, temos diferentes usos de perguntas gramaticais como ordens implícitas (Ex.: *Pode alguém dizer-me o que é?*); como falsas questões (Ex.: *Vem da cidade?*); ou mesmo perguntas ambíguas (Ex.: *Querem que vos diga?*), em que a intenção não é abertamente clara. As ordens são também dadas por imperativos (Ex.: *Pensem — diz o professor*).

Quanto aos valores expressivos transmitidos pelos modos, o traço mais relevante é, na minha opinião, neste extracto, o uso de modalidades categóricas, nomeadamente o uso do presente universal através do qual uma opinião é natura-

lizada e se torna um facto. Toda a narrativa sobre o tempo das colheitas está cheia de exemplos. Diz o professor «É para fazer as coisas férteis, ajuda as coisas a crescer. Esta é uma boa palavra... Fertilidade». Nenhuma incerteza. A modalidade transmitida pelo presente universal é de afirmação categórica, de certeza inquestionável.

Um último comentário. Todo o extracto — de facto, toda a aula de que o extracto foi tirado — está ideologicamente impregnado, de maneira explícita ou implícita. Se observarmos com atenção a narrativa sobre a boneca e sobre as colheitas, temos um exemplo claro desta ideologia e da construção social do saber através do discurso. A Deus agradece-se por tornar fértil a terra. A terra é fértil quando dá comida pela mão de Deus, como as mulheres são férteis quando dão filhos aos homens. De novo pela mão de Deus. A associação parece-me óbvia. Mas quando a terra não é boa (ou seja não é fértil) é estéril. Como a mulher que não gera filhos não é fértil, portanto não é boa. É má. Deus, contudo, parece não ter intervenção neste caso. Na fertilidade, como na esterilidade, terra (e mulher) são agentes de ser, mas, na fertilidade, uma entidade exterior e superior é o verdadeiro agente (Deus

ou o homem), enquanto no estado estéril, elas são os únicos agentes da sua natureza infecunda. «Fertilidade», diz o professor, «é uma boa palavra». Porque é que a palavra é avaliada como boa, não sabemos, não é dito. Talvez devido a qualquer valor moral e social que o professor considera inerente à palavra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B. (1981). Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model. *Pedagogical Bulletin*, 7. Suécia: Universidade de Lund.
- Bernstein, B. (1991). *Class, Codes and Control*, Vol. IV. London: Routledge.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, G. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.