

DISCURSO ESCOLAR: DIÁLOGO?\*

Konrad Ehlich  
Katholieke Hogeschool Tilburg  
(Tradução de Lúcia K.X. Bastos)

0. Introdução

O termo "diálogo" é usado tanto num sentido formal - participação de pelos menos dois falantes - como num sentido orientado pelo conteúdo. Esse segundo sentido tem uma longa história filosófica, retórica e pedagógica que se manifesta em certas expectativas que dizem respeito à interação comunicativa entre falantes. (parte 1)

O discurso escolar pode corresponder a essas expectativas? Para encontrar uma resposta a essa questão, estabeleço uma diferença entre discurso educacional enquanto ocorre na escola e discurso professor-aluno (parte 2). O discurso educacional é então considerado como sendo uma transformação institucional do discurso professor-aluno (parte 3). Além disso, condições institucionais influenciam a forma como ações linguísticas individuais acontecem na escola. Isso será discutido com referência a vários exemplos baseados em gravações audiovisuais de situações reais de sala de aula (parte 4). A comparação da prática escolar com o conceito enfático de "diálogo" permite então uma discussão crítica da relação entre as necessidades pedagógicas, as exigências institucionais e a realidade do discurso escolar (parte 5).

1. Concepções enfáticas de diálogo para instrução em sala de aula

O termo "diálogo" pode ser usado de várias maneiras. Pode ser entendido num sentido puramente formal, como na definição seguinte em que "diálogo" é colocado como um subtipo de "fala" (Gespräch):

"Fala" deve ser visto como o conceito mais amplo. Aparece em duas formas: diálogo (com sua forma especial, monólogo) e conversa entre várias pessoas, conversa em grupo. No diálogo, a discussão entre dois parceiros invariáveis, em que os papéis de emissor e receptor alternam-se constantemente, fala-se sempre para um único receptor (...). Na conversa em grupo, um emissor fala

de uma vez para vários ouvintes (...). Se só dois parceiros alternam os papéis de emissor e receptor, mesmo quando várias pessoas estão presentes e a fala é dirigida a elas, essa situação, a despeito da presença de várias pessoas, ainda é um diálogo, embora a presença de uma audiência maior tenha alguma influência sobre seu curso" (Hartung et al. 1974: 319)

Diálogo é usado aqui no sentido de uma conversa entre duas pessoas e é definido em termos de tomadas de turno. Se mais de dois interagem, a díade de comunicação torna-se um grupo.

Esse tipo de definição pode, é claro, ser estendido. Poderia, provavelmente, até ser invertido. Se invertido, "diálogo" teria um status semântico semelhante ao de "fala", acima; "diálogo" seria o conceito mais amplo e "fala" um subtipo específico de diálogo.

Definições como essas são, parcialmente, o resultado de uma certa preocupação na lingüística com atividades puramente monológicas. Na verdade, tais definições freqüentemente não eram nem mesmo reconhecidas como monológicas. Lidava-se simplesmente com os resultados de tais solilóquios, isto é, com sentenças ou textos. A verdade é que as categorias que servem para descrever e explicar fenômenos lingüísticos tais como palavras, sentenças e textos não têm, geralmente, a clareza necessária. Se formos além dos textos, a terminologia torna-se ainda mais arbitrária. Termos técnicos tais como "diálogo" ou "talk" freqüentemente são meramente usados para enfatizar o fato de que a linguagem falada, real, está sendo estudada, em oposição a suas meras relíquias, tais como as sentenças e textos-exemplo do lingüista. Assim, "diálogo", "talk" e "conversação" vieram para denotar linguagem falada, prática lingüística. Essa situação terminológica está longe de ser satisfatória; desejamos termos mais precisos.

"Diálogo" não é usado apenas no sentido descrito acima. Um segundo uso - diálogo no sentido de colóquio - ganhou muito cedo um status próprio: foi, e é considerado como uma atividade comunicativa integrada com o objetivo de "descobrimto da verdade". O diálogo tem sido, por várias vezes, tomado como um meio para preencher o imperativo filosófico "conhece-te a ti mesmo". Essa concepção existiu desde os inícios retoricamente determinados da filosofia, antes de Sócrates e com ele. Considerava-se o conhecimento da verdade como sendo o resultado do esforço dos encontros dialógicos dos filósofos ou, pelo menos, tal conhecimento era fortemente promovido por eles. Chamemos a esse uso de "diálogo" de uso enfático. Neste século, esse uso talvez esteja mais claramente expresso na filosofia do "eu e tu" de Buber, em seu "anarquismo dialógico" (Gudopp 1975; ver também a contribuição de Stewart aqui mesmo).

A erística do "Sic et non" de um Abélard faz um uso enfático do estar engajado em colóquio (Grego διάλεξεοθαί). Esse uso enfático do diálogo sobrevive, em uma forma elaborada, na dialética de Hegel. E quando a ciência é definida como uma comunidade de discurso (Peirce), a fé no poder do diálogo para obtenção de mais verdade permanece. É este também o caso quando "discurso" aparece como um lugar de reconciliação e liberdade (Habermas). A prática dialógica da terapia conversacional de

grupo depende da mesma relação: espera-se que os diálogos entre paciente e terapeuta e os diálogos entre os pacientes tenham o poder de cura.

Citando os pontos de vista descritos acima, usei a expressão "discurso". Isso leva a uma dualidade de termos, uma vez que esse uso de "discurso" não é o mesmo que o uso desse termo no título de meu texto. Essa variação na terminologia mostra que mesmo termos científicos podem, sem dúvida, ser arbitrários. Não estou preocupado aqui com uma comparação etimológica entre "diálogo" e "discurso". O que é crítico é o que as expressões representam. No título, e sempre que eu usar a palavra fora de citações, uso "discurso" num sentido descritivo, puramente não-enfático. Por outro lado, o termo "diálogo" no título deste texto é usado no sentido enfático que desenvolvi acima. O título, então, quer dizer que há um conceito de discurso escolar como uma forma de diálogo enfático.

As atividades escolares são, em grande parte, lingüísticas - tanto que pode-se caracterizar a escola como uma "instituição lingüística" (Elich e Rehbein 1977). Isso torna os processos comunicativos na escola - os discursos escolares - candidatos a escrutínio, tanto prático quanto teórico (da parte de professores e cientistas, respectivamente).

Não é surpreendente notar que a comunicação escolar - o discurso escolar - tem sido vista como diálogo no sentido enfático da palavra. É este o caso na pedagogia, o que pode acontecer de muitas maneiras e com vários termos.<sup>1</sup> Também aqui a designação terminológica não é fundamental. Objetivamente, o conceito de diálogo escolar como um meio de inculcar verdade e valores semelhantes é comum às teorias pre-valetentes na escola. Esse conceito é um meio notável de dar significado a atividades pedagógicas. Assim, se as atividades escolares de professores e alunos são vistas como parte de um diálogo (no sentido enfático da palavra), esse conceito responde às necessidades dos professores que desejam uma teoria que dê significado e justifique suas práticas verbais na sala de aula. Quanto mais a atividade da escola procurar livrar-se de restrições e inibições, mais óbvio torna-se o papel do "diálogo". Este não é o lugar para se desenvolver detalhadamente tal relação; os pensamentos de Rousseau e Pestalozzi encaixam-se aqui por sua prática do diálogo, assim como o "diálogo livre em sala de aula" de Otto (1963) (alemão freies Unterrichtsgespräch), entendido como um remédio para a escola que serve meramente como um "funil" do conhecimento e como os novos conceitos de educação em língua materna em discussões didáticas alemãs atuais (alemão erzzipativer Sprachunterricht).

Essas várias concepções compartilham a visão de que o diálogo é um em- preendimento mútuo de professor e aluno, educador e educando. É precisamente através dessa visão que o conceito de diálogo escolar participa da concepção teórica enfática de diálogo: conversar é falar junto, falar com um outro numa luta comum em busca de objetivos. Nesse texto, procurarei averiguar até que ponto esse conceito se concretiza, ou, mais especificamente, se ele pode ser concretizado na realidade escolar. Para antecipar a resposta: na minha opinião, o caso não é esse. E a razão é que tal conceito mascara alguns determinantes decisivos do discurso escolar.

No decorrer da discussão, farei referência a alguns aspectos da interação escolar, aspectos importantes para a prática escolar e que provavelmente pertencem àquelas formas de ação lingüística que são essenciais para este discurso. Procederei da seguinte maneira: primeiro, introduzirei uma distinção entre dois tipos de discurso, a saber, por um lado, o discurso de ensinar e aprender (ao qual farei referência como "discurso ensino-aprendizagem") e, por outro, o "discurso de sala de aula". O discurso de sala de aula é caracterizado por traços mutuamente contraditórios. Este fato tem conseqüências para atividades escolares, tornando necessárias soluções práticas por parte dos professores, assim como por parte dos alunos. Essas soluções são desenvolvidas especialmente através de múltiplos esquemas de ação lingüística, ou através da transformação de tais esquemas em padrões escolares específicos. Discuti-rei algumas dessas transformações.

## 2. Discurso ensino-aprendizagem

Uma das mais importantes manifestações lingüísticas do discurso escolar é o discurso de sala de aula. Aí realizam-se os objetivos oficiais da instituição "escola". Outros discursos como, por exemplo, entre estudantes nos intervalos ou entre professores na sala de professores ou em conferências parecem ser menos significativos.

De acordo com a doutrina oficial da instituição, suposta por seus representantes, o discurso de sala de aula é um discurso ensino-aprendizagem. O professor ensina, o aluno aprende - ambos através do discurso ou através do diálogo.

Mas, é correta essa equação de "discurso de sala de aula" e "discurso ensino-aprendizagem"? Acho que não. O discurso ensino-aprendizagem é um tipo de discurso em si mesmo. Acontece não só na escola (supondo por enquanto que aconteça na escola) mas também em muitas outras situações, tais como quando uma mãe ensina novas habilidades a sua criança. (Giesecke e Martens 1976) ou quando uma criança que sabe manusear um brinquedo passa essa habilidade para outra criança (cf. Klann-Delius 1979). Os discursos que ocorrem nessas situações são discursos ensino-aprendizagem e, entretanto, não têm nada a ver com a escola. Além disso, historicamente falando, discurso de sala de aula e discurso ensino-aprendizagem não coincidem de forma alguma. Nas sociedades em que não há escolas, há discursos ensino-aprendizagem sem haver nenhuma possibilidade para discursos de sala de aula.

Igualar discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula identifica portanto dois tipos de comunicação cuja relação precisa ser esclarecida.

Consideremos as características do discurso ensino-aprendizagem.

O discurso ensino-aprendizagem é realizado numa série de esquemas de ação lingüística com base numa distribuição desigual de conhecimento. Essa desigualdade na distribuição de conhecimento não é uma coincidência; pelo contrário, é uma conseqüência de uma diferença fundamental entre o conhecimento coletivo da sociedade

e a falta de conhecimento produtiva da nova geração que deve assimilar e desenvolver o conhecimento da sociedade, se se pretende que se mantenham as possibilidades de reprodução daquela sociedade. O discurso ensino-aprendizagem pressupõe assim a existência de dois grupos diferentes: aqueles que possuem conhecimento e aqueles que não o possuem mas que têm o desejo de possuí-lo. Para que o discurso ensino-aprendizagem desenvolva-se com sucesso, é necessário, por parte de ambos os grupos o reconhecimento recíproco dessas características de grupo e, com isso, o reconhecimento recíproco (no sentido de aceitação) daqueles que constituem os grupos. O discurso ensino-aprendizagem requer, assim, pelo menos uma coincidência fundamental de reconhecimento, por ambos os grupos, dos elementos básicos característicos desse tipo de discurso.

Para aquele que ensina, isso significa que ele deve estar pronto, em princípio, para passar seu conhecimento. Em outras palavras, o conhecimento em questão não é secreto, e quem ensina não deve encarar-se como algum tipo de "proprietário" do conhecimento.

Para aquele que aprende, por outro lado, isso significa:

- a) admitir sua falta de conhecimento;
- b) reconhecer aquele que ensina como quem possui mais conhecimento e
- c) pretender superar a diferença de conhecimento entrando no processo ensino-aprendizagem.

No discurso ensino-aprendizagem, portanto, os participantes encontram seu reconhecimento, ambos, um através do outro.

Em resumo, o discurso ensino-aprendizagem é o resultado de uma variedade de fatores: uma distribuição desigual de conhecimento entre os membros de dois grupos; a consciência dessas diferenças; reconhecimento recíproco e a necessidade de superar essa distribuição desigual empregando o discurso ensino-aprendizagem.

Essas condições gerais realizam-se em pelo menos dois aspectos:

- a) determinam as condições ilocucionais das ações lingüísticas possíveis que pertencem (ou podem pertencer) ao discurso ensino-aprendizagem e
- b) trazem conseqüências para o CONTEÚDO dessas ações lingüísticas.

Esses aspectos estão, ambos, intimamente relacionados, dado que as características proposicionais e ilocucionais da ação lingüística são mutuamente dependentes e dado que apenas a ocorrência simultânea de ambos constitui a ação lingüística como um todo.

As características proposicionais do discurso ensino-aprendizagem são um resultado direto da diferente distribuição de conhecimento entre os participantes. As formas nas quais o conteúdo das ações lingüísticas está organizado devem ser adequadas para a operacionalização da transferência de conhecimento dos que sabem para

os que não sabem. Aquele que ensina tem o conhecimento; aquele que aprende, não. Aquele que ensina, portanto, tem uma série de conteúdos proposicionais possíveis que faltam naquele que aprende. A questão essencial para aquele que ensina é como estruturar esses conteúdos proposicionais possíveis de tal forma que a transferência se proceda da melhor maneira possível. Aquele que ensina, portanto, tem eo ipso à sua disposição a organização do conteúdo do discurso.

Essa caracterização, entretanto, é restringida por uma segunda pessoa que, em parte, vai contra ela, dado que a transferência de conhecimento daquele que ensina para o aprendiz não depende unicamente da verbalização do conhecimento e das atividades que isto requer. Ao mesmo tempo, a transferência depende da receptividade do aprendiz. Esse fator torna-se decisivo no discurso ensino-aprendizagem quando o conhecimento torna-se mais complexo e o processo de aprendizagem requer esforços específicos ao invés de fluir quase automaticamente.

Essa segunda tendência leva a uma distribuição diferente dos membros dos dois grupos - os que ensinam e os aprendizes: o aprendiz tem acesso direto a seu próprio processo de aprendizagem - dado que este é um processo mental, interno. Inicialmente, entretanto, aquele que ensina não tem conhecimento imediato do processo de aprendizagem. Esse conhecimento, entretanto, é essencial para que ele possa organizar da melhor maneira possível o processo de ensino.

Enquanto no primeiro caso aquele que ensina tem o conhecimento a sua disposição e o aprendiz tem meramente a possibilidade de acionar o processo de ensino através de atos de fala de segundo nível relacionados com o processo de ensino propriamente dito, tais como perguntas, elicitações, etc., no segundo, essa relação é invertida, uma vez que aqui é apenas aquele que ensina que tem a possibilidade de executar tais atos de fala (como por exemplo, você entendeu?; etc.).

O reconhecimento mútuo daquele que ensina e do aprendiz transforma-se, assim, numa dependência mútua. É claro que, em cada caso, essa inversão limita-se a áreas específicas, a saber, conhecimento (social) ou partes dele por um lado, e imediate experiência do processo de aprendizagem, por outro. A segunda área depende da primeira porque está funcionalmente relacionada com ela. Nesse sentido, apesar dessas características contrárias, a predominância daquele que ensina continua a existir.

Não é de se surpreender que o professor tente superar suas próprias deficiências. A história da pedagogia testemunha numerosas tentativas nessa direção.

### 3. Discurso de sala de aula

Chego agora ao discurso de sala de aula. À primeira vista - e apenas à primeira vista - o discurso de sala de aula apresenta as mesmas características que o discurso ensino-aprendizagem. Existe uma disparidade de conhecimento entre membros de dois grupos, os professores e os alunos. Os professores têm a sua disposição certos segmentos do conhecimento coletivo da sociedade. Aos alunos, falta esse conhecimento.

Os alunos têm a sua disposição a experiência com seus próprios processos de aprendizagem. Aos professores, falta esse acesso imediato. Já neste ponto, entretanto, surge uma primeira diferença, ou seja, em geral, os professores são treinados pedagogicamente. Isso significa que adquiriram um conhecimento que, espera-se, ajude-os - abstratamente - a compensar sua própria falta de conhecimento acerca dos processos de aprendizagem dos alunos. Isto acontece através da pedagogia. O nivelamento do conhecimento será tão bom quanto a habilidade dos pedagogos de verem através dos processos de aprendizagem reais e processá-los de maneira adequada à realidade. Este não tem sido sempre o caso - é o que nos mostram práticas de pedagogia passadas e presentes. A realidade dos processos de aprendizagem tem resistido a esforços pedagógicos como uma estrutura peculiar, refratária e de difícil trato. Mas, freqüentemente, isto só se torna evidente para o professor quando o seu conhecimento pedagógico abstrato é testado na prática de sala de aula. Quais são as conseqüências da profissionalização do processo de ensino para as condições transacionais do discurso ensino-aprendizagem? O discurso ensino-aprendizagem já é dominado pelo professor. Suas tentativas de compensar a experiência de aprendizagem dos aprendizes serve apenas para reforçar sua dominância.

A instituição escola, inteiramente desenvolvida, sempre procedeu desse estado do discurso ensino-aprendizagem, implícito no fato de que a eficiência do processo de aprendizagem em geral dificulta bastante ou até mesmo impede que se atente para as experiências individuais de aprendizagem de cada um dos alunos. Este fato é uma outra diferença importante entre o discurso de sala de aula e o discurso ensino-aprendizagem. O discurso de sala de aula exhibe, em geral, uma multidireção numérica para um grupo: os alunos. Isto também é verdade para e dentro do discurso individual: um professor é confrontado com um número de alunos, e supõe-se que ele encarregue-se da transmissão de modo eficiente.

A confrontação desse único professor com vários alunos, entretanto, constitui uma situação que pode ser reconciliada apenas até um certo limite com os objetivos e possibilidades do discurso ensino-aprendizagem. Seu caráter muda ao se considerar que este é apenas em parte conduzido com um único estudante e reconhecido e posto em prática por ele como seu próprio discurso.

A natureza voluntária do discurso ensino-aprendizagem fica perdida. Isto significa que mudam as condições de ação. A vontade dos aprendizes de superar seu deficit de conhecimento não está mais necessariamente presente. A dificuldade é complicada por outro fator: as escolas são estabelecidas quando o conhecimento total da sociedade torna-se altamente complexo. Frequentemente os aprendizes individualmente só podem perceber parcialmente que têm um deficit de conhecimento que valeria a pena compensar. Freqüentemente, também, eles ficam de alguma maneira perdidos quando deparam-se com a totalidade do conhecimento de sua sociedade, personificada, para eles, pelo professor - na mesma medida em que a totalidade de conhecimento da sociedade permanece como uma totalidade abstrata para eles. Assim, a aquisição de conhecimento muda de algo que é divertido, porque satisfaz uma necessidade, para algo que requer

algum esforço dos aprendizes. Os alunos não mais querem aprender, são forçados a aprender.

Descrevi duas circunstâncias que afetam as condições do discurso ensino-aprendizagem: a característica da quantidade de conhecimento desenvolvido no discurso ensino-aprendizagem organizado na escola (isto é, o discurso de sala de aula) e a complexidade do conhecimento coletivo da sociedade que o aprendiz está para adquirir. O resultado é que o aluno percebe o discurso ensino-aprendizagem cada vez menos como algo que diz respeito a ele. Com isso, entretanto, perde-se o pré-requisito para este discurso ser conduzido como um reconhecimento mútuo das partes envolvidas. O discurso não é mais uma expressão do reconhecimento daquele que ensina pelo aprendiz e do aprendiz por aquele que ensina. O aprendiz individual está apenas parcialmente "presente" no discurso de sala de aula, só às vezes tomando parte ativamente.

Assim que isto ocorre, aqueles participantes que estão parcialmente excluídos do discurso ensino-aprendizagem envolvem-se numa contradição com o discurso como um todo. Em termos concretos, isto quer dizer que um grupo de alunos não participa do discurso ensino-aprendizagem ou participa apenas por um tempo limitado. Ao mesmo tempo, a instituição requer que eles permaneçam fisicamente presentes num espaço de ação que não é mais deles. Em outras palavras, o discurso de sala de aula é marcado por uma flutuação entre a presença e a ausência (no que diz respeito a atividades práticas) dos aprendizes no discurso. Todos esses três fatores -

- a) o fim da voluntariedade;
- b) a perda do reconhecimento;
- c) a flutuação entre presença e ausência no discurso -

diferenciam o discurso de sala de aula do discurso ensino-aprendizagem. O discurso de sala de aula muda, assim, o discurso ensino-aprendizagem de maneiras bem específicas.

Devo, aqui, chamar a atenção para um ponto a fim de evitar um mal-entendido. O que descrevi aqui é uma análise sistemática que caracteriza dois tipos de discurso como tipos e procura descobrir em suas estruturas internas o que têm em comum e o que os diferencia. Isto não quer dizer que não haja discurso ensino-aprendizagem na escola. Todo professor será capaz de lembrar situações em que o discurso ensino-aprendizagem ocorreu em sua classe. Mas essas são, geralmente, ocorrências raras. O caso usual é o que vem sendo chamado aqui de discurso de sala de aula.

#### 4. Formas de ação linguística no discurso de sala de aula

##### 4.1. Formas de ação escolares e não-escolares

O discurso de sala de aula é carregado de uma série de problemas que surgem das mudanças no discurso ensino-aprendizagem através das condições da escola. Os interagentes precisam estabelecer formas de ação que os ajudem a separar estes

problemas. Algumas dessas formas têm a ver, por exemplo, com a presença no discurso de sala de aula. Em última análise, esse problema é resolvido por coerção: a educação compulsória faz com que os alunos estejam presentes. Ausências são negociadas, justificadas (desculpas, pedidos, etc.) ou luta-se por elas. Isto, é claro, só tem relação com a presença física. É muito mais difícil fazer com que os alunos estejam mentalmente presentes enquanto estão fisicamente presentes na sala de aula e, certamente, a instituição obtém aí muito menos sucesso.

O discurso de sala de aula concreto consiste em várias ações linguísticas individuais. No momento, não se sabe exatamente quantas e que tipos de ações estão envolvidas.

As formas escolares de ação não são completamente novas; não são genuínas. Na minha opinião, isto as separa das formas de ações linguísticas observadas em outras instituições. As instituições de religião constituem, por exemplo, uma série de formas linguísticas (e de outras formas) próprias para a ação dessas instituições como um todo. Ato tais como batismo, funerais ou atos de culto em conexão com ritos de participação (por exemplo, a Sagrada Comunhão) são tipos de ação peculiares a essa instituição. Instituições tais como as cortes, ou as instituições políticas, também desenvolveram suas próprias formas linguísticas de ação, da mesma maneira que as instituições de religião, embora num grau menor. Todavia, provavelmente têm mais formas linguísticas de ação do que a instituição escola.

Assim, é mais provável que as formas escolares de ação linguística façam uso das formas de ação linguística desenvolvidas fora da escola. O arsenal comum de formas linguísticas serve à instituição "escola" como um reservatório do qual se retiram os meios para suas próprias ações linguísticas. (Além disso, há também algumas formas de ação linguística específicas da escola, por exemplo, o sistema escolar de avaliação de desempenho, que parece ser uma forma específica de aferição. Não aprofundarei este ponto por enquanto). Essencialmente, portanto, estamos falando de meios extra-escolares de ação que são utilizados na escola. Na seção anterior, tentei mostrar que o discurso de sala de aula como um tipo específico de discurso inclui várias contradições que ocorrem acima de tudo por causa da transformação específica que a escola faz do discurso ensino - aprendizagem. Para resolver essas contradições de alguma maneira, podemos pressupor que a escola realiza certas mudanças nos esquemas extra-escolares.

Essas mudanças podem estar relacionadas, pelo menos, com o esquema propriamente dito, com sua aplicabilidade, com suas condições e conseqüências. Em particular, isso significa que pode-se esperar as seguintes mudanças:

- (A) (a) Os esquemas podem ser mudados em sua estrutura interna. Acima de tudo, isto tem a ver com (1) os propósitos do esquema e (2) com sua completude;
- (b) A acessibilidade prática dos esquemas pode ser limitada de uma maneira específica - acima e além das restrições técnicas do discurso ensino-aprendiza-

gem;

- (c) (1) Os esquemas podem ser empregados quando faltam certas condições que devem ser preenchidas para seu uso; (2) pode acontecer que esquemas não sejam empregados embora as condições para seu uso estejam satisfeitas;
- (d) As consequências de ação prática dos esquemas podem ser mudadas tacitamente ou abertamente;

Ao mesmo tempo, há

- (e) formas de ação peculiares a escola.

Em todas as possibilidades, desenvolver-se-ão, na realidade escolar, métodos praticáveis e duradouros para que se trabalhem as contradições. Se assim o for, então temos, à disposição dos participantes que desenvolveram um conhecimento específico da instituição, formas de ação específicas da escola que resultam numa certa constância e, como resultado, uma expectativa recíproca. Espera-se, posteriormente, que as contradições levem a certas formas nas quais os opostos ficam abertamente manifestos ou, no mínimo, mostram-se relativamente de maneira clara sob a superfície. As formas do tipo mencionado por último têm a vantagem de melhor praticabilidade porque representam formas "mais suaves" de movimento das contradições e tiram a progressão do conflito.

Vamos agora deter-nos em algumas dessas formas individualmente.

#### 4.2. A pergunta didática

A pergunta didática é um fenômeno lingüístico que tem sido amplamente considerado na literatura pedagógica<sup>2</sup>, em que a questão de sua oportunidade é discutida extensivamente. À medida que o professor não se decide inicialmente a favor do ensino através de palestras, esta questão é, independentemente de todas as considerações teóricas, um componente importante do discurso concreto de sala de aula.

Que tipo de ação lingüística é a pergunta didática? Obviamente, esse tipo de questão não coloca simplesmente que um falante que expressa uma pergunta, e assim inicia uma seqüência pergunta-resposta, tem intenções didáticas ou é um professor. Ao contrário, esse é um subtipo específico do perguntar. É chamado de pergunta didática porque ocorre tipicamente no discurso de sala de aula. Recebe essa designação por estar envolvido com uma constelação de características que poderiam ser chamadas "didáticas". A pergunta didática não é usada pelo professor quando ele mesmo, o que fez a pergunta, não sabe a resposta. Isto violaria uma condição essencial para a pergunta, uma vez que é uma forma lingüística que serve para transmitir conhecimento.

O esquema da pergunta está em relação sistemática com o da asserção. A pergunta, através da comunicação, torna acessível a área de conhecimento de uma participante H a outro participante S (cf. Ehlich and Rehbein 1979:267). Por comparação a pergunta didática é usada quando quem pergunta, especialmente o professor, já tem o conhecimento, em contraste com o outro participante que ainda não o tem ou não o tem da maneira desejada. Gaudig (e outros autores que contribuíram com a chamada "Reforma Pedagógica") usa esta característica como base para se opor a todo o procedimento da pergunta didática:

"A pergunta é (...) uma forma escolar que é praticamente desconhecida na vida real. Na vida real ninguém nos faria uma pergunta querendo que soubéssemos o que essa pessoa sabe. Pelo contrário, quando alguém nos pergunta alguma coisa, quer descobrir algo que não sabe." (Gaudig 1909:14; citado em Aebli 1971:139).

A "Reforma Pedagógica" rejeita portanto o procedimento em sala de aula de desenvolvimento por perguntas e defende uma educação sem tal tipo de perguntas. A diferença, em condições fundamentais, entre a pergunta didática e a pergunta como tal é, na verdade, extremamente desconcertante.

O que está por trás desta mudança peculiar de condições? Façamos um exame mais profundo. Não é suficiente dizer que na pergunta didática, como na chamada pergunta de exame, a pergunta tem outro objetivo, diferente do perguntar do cotidiano. O propósito não está em descobrir se o destinatário sabe sobre o tópico em questão (chamemo-lo p), i.e., sobre o conhecimento que o examinador (ou, em outras palavras, quem pergunta) já tem, ao invés de tentar descobrir algo sobre p. No caso da pergunta de exame o propósito do esquema da questão é substituído por um propósito do mesmo tipo Aa (1), acima. A pergunta didática é diferente: seu propósito não é oferecer ao professor tal conhecimento de segundo nível.

Qual é, então, seu propósito? Examinemos um exemplo. Aebli discute o seguinte caso:

"Vamos pressupor que a classe tenha encontrado a planta beladona durante uma caminhada pelo bosque. O professor imediatamente chamou atenção para o fato desta ser uma planta perigosa. Entretanto, para deixar esse fato marcado na cabeça de cada aluno, algumas plantas foram levadas e são usadas como o assunto de uma aula de botânica (...) Entre outras coisas, o professor pergunta: "quantas sépalas a flor tem?" (...) O professor aparentemente considera importante que os alunos (...) determinem o número de sépalas, o que distingue beladona, entre outras coisas, da erva de Paris (quatro sépalas). Possivelmente o aluno pode não saber disso, então não ocorreria a ele determinar o número de sépalas; não necessariamente, mesmo se ambas as flores estivessem na sua frente. Agora, entretanto, ele conta as partes e responde à pergunta do professor: "na beladona podem ser vistas cinco sépalas". (Aebli 1971:140).

Aebli esboça a seguinte conclusão a partir do seu exemplo: o aluno, diante de um fenômeno novo, deve agarrar-se ativamente a esse fenômeno. A questão é, portanto, "se o aluno sabe que pontos de vista e que atividades de percepção podem ser empregados de maneira significativa e proveitosa dado o objeto que têm em mãos" (1971:140). É importante para o aluno determinar o número de sépalas, para que ele - nas palavras de Aebli - "empregue a atividade de percepção que é contá-las" (140). Em geral, o aluno, diante de muitos dados novos, não sabe que pontos de vista e que atividades de percepção deve empregar". O professor, diz Aebli, nesta situação usa a PERGUNTA da seguinte maneira: "ele simplesmente chama a atenção do aluno para olhar para o objeto em questão de um certo ponto de vista" (140). Aebli, então, desenvolve esses pensamentos com relação a vários pronomes interrogativos.

O que, então, a análise de Aebli significa lingüisticamente? O esquema da ação de perguntar foi afastado de sua relação de propósito original, que geralmente representa uma forma lingüística, e serve para outro propósito (Aa). Para descobri-lo é necessário uma reflexão adicional, uma vez que na descrição de Aebli esse propósito não é claramente reconhecível, dada a peculiaridade do exemplo. Isto é, o exemplo que Aebli escolheu não é exatamente típico da comunicação escolar, à medida que o objeto de aprendizagem foi levado para a sala de aula numa forma que pode ser prontamente percebida pelos sentidos: as plantas trazidas podem ser tocadas, observada, consideradas separadamente. Uma ação pode, portanto, ser praticada sobre um objeto que se apresenta aos sentidos, no espaço de percepção imediato. Isso, entretanto, acontece apenas com um subconjunto pequeno de objetos educacionais. A educação em sala de aula, pelo contrário, é precisamente caracterizada pelo fato de que muitos de seus objetos estão apenas lingüisticamente presentes, no mundo da fala, leitura ou, mais fortemente ainda, na imaginação ou no pensamento dos participantes. Agora, no exemplo - e também na descrição de Aebli - parece que o professor meramente usa uma forma de pergunta como um meio de realizar uma ação diretiva, i.e., para fazer com que os alunos realizem uma certa ação. Isso, entretanto, não é a conclusão correta a ser tirada do exemplo, uma vez que em todas as situações nas quais dirige-se aos alunos através de uma pergunta didática sem a presença de objetos fisicamente perceptíveis, a estrutura não é essencialmente diferente. O que se supõe ser realizado pela pergunta didática, portanto, é algo diferente. Ela não substitui simplesmente uma diretiva para realizar uma ação.

Sua característica decisiva é apenas indiretamente revelada no tratamento de Aebli. Em seu exemplo, esta característica está ligada com a operação de contar (inglês counting). Contar é uma das muitas operações mentais que tem a ver com o processamento do conhecimento. A função da pergunta didática torna-se mais evidente no que falta aos alunos: eles não sabem como obter o conhecimento (presente na cabeça do professor) que é essencial no que diz respeito ao objeto. Com isto, chegamos à característica crucial da pergunta didática: a pergunta didática é um meio de estimular operações mentais nos alunos. Essas operações são necessárias para transferir o conhecimento relevante em relação a uma certa parte da realidade P para as cabeças dos

alunos. Como a pergunta didática é adequada para fazer isso?

É necessário caracterizar a pergunta em si mais detalhadamente para podermos entender como a pergunta didática pode ser dotada de uma função que contrasta inteiramente com o objetivo original da pergunta. A pergunta didática não age para liberar o conhecimento dos alunos de seu próprio conjunto de conhecimentos, mas para integrar conhecimento nesse conjunto (esse tipo de pergunta tem, assim, exatamente o efeito oposto daquele inerente ao esquema da pergunta). A pergunta, como a asserção, é especificamente adequada para processar a transferência de conhecimento, como foi afirmado acima. Através do conteúdo proposicional da pergunta e da forma de pergunta usada em cada caso (cf. Wunderlich 1969), quem pergunta mostra àquele a quem se dirige não só que este não tem certa informação, mas também em que área está seu deficit no conhecimento. Através da estrutura proposicional e tipológica da pergunta o falante (quem pergunta) dirige as atividades mentais do ouvinte (aquele a quem se dirige) para várias áreas do conhecimento (usando uma metáfora técnica tirada do campo da computação, o falante faz com que estes estoques de informação sejam transferidos, por assim dizer, para uma espécie de "Working storage". Infelizmente sabemos muito pouco, psicologicamente falando, sobre essas questões).

Tendo se tornado acessíveis, os objetos do conhecimento podem ser examinados pelo indivíduo a quem se fez a pergunta para que se verifique se itens de informação pedidos estão presentes. Se estão, a resposta pode ser dada na forma de uma asserção, se a pessoa a quem se pergunta assim o deseja. Se não, a pergunta como um meio para se atingir um fim não foi empregada com sucesso por quem a fez (no sentido de que o propósito de ação do esquema não foi realizado).

Essas várias características de perguntas e respostas são praticamente adquiridas pelas crianças quando aprendem a linguagem, i.e., quando aprendem a realizar os esquemas de ação lingüística. A realização dos vários aspectos dos esquemas é padronizado relativamente cedo, tornando-se quase automático. É nessa característica das perguntas em geral que a efetividade da pergunta didática no discurso de sala de aula está baseada. Como uma realização da forma lingüística que caracteriza uma pergunta, esse tipo de pergunta movimentava certas atividades mentais, trazendo à mente certos itens do conhecimento. Tendo obtido esse efeito, a pergunta didática começa a separar-se da pergunta fora do discurso de sala de aula: na medida em que pede-se aos alunos que examinem itens de informação, faz-se também com que experimentem sua própria falta de conhecimento. Uma vez que alunos, através de sua experiência com o discurso de sala de aula, sabem que professores, geralmente, quando dizem algo, querem alguma coisa, os alunos, mesmo quando não está exatamente claro para eles o que o professor quer, tentam agir de acordo com a máxima: "descubra o significado didático do que o professor faz e aja de acordo".

No caso da pergunta didática, isso quer dizer que os alunos, reconhecendo esse deficit de conhecimento, implicitamente reconhecem a necessidade de compensar este deficit. Isso pode acontecer à medida que usam uma determinada operação mental tal como aquelas empregadas para descobrir se uma pessoa tem um determinado

elemento do conhecimento pedido por uma pessoa que pergunta. Tal reflexão, entretanto, é exatamente o que o professor espera realizar. Se o aluno consegue encontrar o item de conhecimento indicado na pergunta didática como aquele que está faltando (faltando no sentido de que o aluno não o tem até então), para o professor isto é uma vitória didática. Se o aluno não consegue descobrir esse item, o mínimo que se conseguiu foi que o aluno ficasse sabendo que ele não sabe p. E isso, no sentido do discurso de sala de aula, o levará a desenvolver um interesse real, coisa que é sempre pressuposta no caso do discurso ensino-aprendizagem, mas que é frequentemente perdida no transporte para o discurso de sala de aula devido à abstração dos objetos do conhecimento.

Resumamos o que foi descoberto sobre a pergunta didática: um esquema à disposição do aluno é integrado em novas funções específicas da instituição. É funcionalizado para a instituição. Consegue-se isto à medida que o esquema como uma forma realmente relevante de ação lingüística movimenta certas operações de processamento mental por parte do ouvinte (o aluno). Essas operações estão de acordo com funções de nível mais alto do tipo de discurso específico da instituição. O esquema é particularizado da seguinte maneira: seu propósito primeiro é colocado a serviço de outro propósito. E empregado para realizar algo que é, a princípio, externo a ele. O professor assim emprega, com a pergunta didática, uma tática específica (cf. Ehlich e Rehbein 1977: 70) que permite a ele compensar uma consequência negativa da transição do discurso ensino-aprendizagem para o discurso de sala de aula, em que os objetos de ensino/aprendizagem estão a uma certa distância para os aprendizes e permanecem externos a eles. Usando a tática da pergunta didática, o professor pode tentar preencher esse espaço. Assim, ele é um instrumento que impede que uma contradição no discurso de sala de aula leve a um impasse: a falta de interesse do aluno, por um lado e a necessidade de passar conhecimento social, por outro.

De fato, o sucesso da tática não é evidente por si mesmo. Isso não só porque esse fato é verdadeiro empiricamente, mas também por causa das características intrínsecas e estruturais do esquema. Sua implementação parcial é apenas condicionalmente possível. O emprego da tática pode também ter um efeito oposto a seu propósito institucional pela seguinte razão: perguntas dirigidas a um público de sala de aula causam eo ipso uma divisão do auditório em dois grupos - um grupo dos que têm o conhecimento e um grupo dos que não têm o conhecimento. Esse é um resultado do emprego de perguntas em geral. Se a pergunta é usada na forma da pergunta didática, o professor em geral não supõe, como vimos, que os alunos já possuem o conhecimento em questão. (Supõe-se que irão aprendê-lo agora). Assim uma nova contradição passa a existir: o aluno descobre, quando a pergunta didática é colocada, que ele não sabe p. Na vida cotidiana, a experiência de pertencer ao grupo dos que não têm o conhecimento leva a desobrigar-se do discurso subsequente como uma consequência do fato de não se saber a informação pedida. Responde-se, então, simplesmente com um ato de fala substituto como não sei. Na vida cotidiana, portanto, o fato de se pertencer ao grupo dos que não tem o conhecimento faz com que a pessoa se desobrigue de atividades comuni-

cativas adicionais dentro da seqüência "pergunta-resposta". Entretanto, é justamente esse aspecto do comportamento do cotidiano que o aluno não deve adotar aqui, porque o desobrigar-se da atividade subsequente significaria o fim do discurso de sala de aula. Temos, assim, um paradoxo: agindo de acordo com os padrões lingüísticos do cotidiano, o aluno comporta-se de maneira inadequada dentro da instituição.

Além disso, esse conflito algumas vezes torna-se evidente quando o aluno responde algo como não sei. Os professores freqüentemente reagem abandonando a tática e pedindo diretamente o que esperam do aluno: então tente um pouco mais!

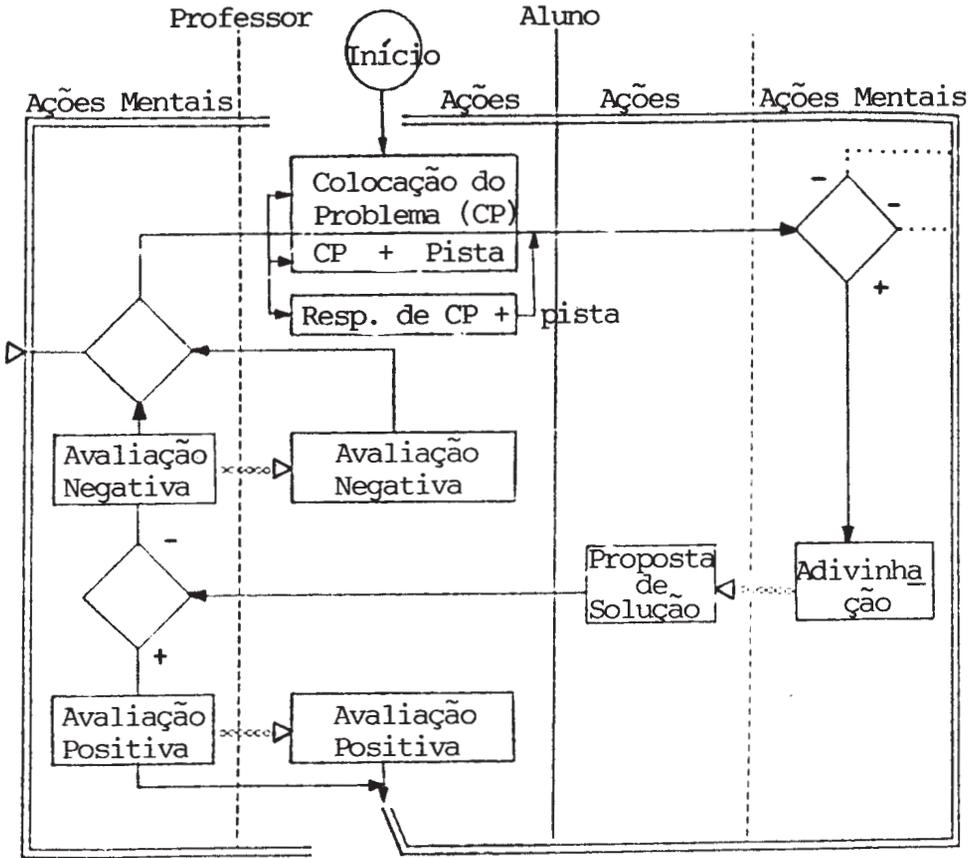
Não entrarei nas muitas conseqüências que surgem da tática das perguntas didáticas; abordarei apenas uma delas. Do ponto de vista da comunicação seria legítimo que o discurso terminasse com a indicação de que o aluno não sabe o que se perguntou a ele. No discurso de sala de aula, entretanto, não se pode chegar a essa conclusão a partir do fato de que o aluno pertence ao grupo dos que não tem o conhecimento. Este é um caso Ac(2), mencionado acima: um esquema ou parte de um esquema não é utilizado, embora as condições para uso do esquema ou parte dele estejam satisfeitas.

#### 4.3. "Apresentando soluções"

Introduzo, a seguir, um exemplo no qual um esquema não é acionado em sua totalidade (Aa(2)) e que envolve um fenômeno que, de acordo com dados de professores, é relativamente comum no discurso de sala de aula.

O esquema envolvido é o de problema e solução<sup>4</sup>. É um esquema característico do discurso ensino-aprendizagem e é freqüentemente empregado no discurso de sala de aula. Suas fases são, essencialmente: colocação do problema pelo professor, proposta de solução dos alunos como uma conseqüência de procedimentos apropriados de investigação mental, apreciação (avaliação) pelo professor, levando, em caso positivo, a ações subseqüentes e, em caso negativo, a uma renovação da colocação do problema (a menos que o professor interrompa o processo). Assim, o esquema requer que o professor faça uma avaliação para os alunos visando mostrar a eles a qualidade das propostas de solução que apresentaram (cf. diagrama 1). Isto requer, entretanto, que os alunos anotem a avaliação, o que, por sua vez, pressupõe condições normais de input/output: acima de tudo, pressupõe que os alunos prestem atenção. Entretanto, até certo ponto, a realidade escolar revela um comportamento completamente diferente por parte dos alunos. Examinemos um exemplo (B 1). O exemplo B1 é de uma aula de sétima série de "Política e Sociedade". Está reproduzida de forma segmentada. Os segmentos individuais são numerados: "4". Os segmentos s8 a s17 são os que interessam por ora.

# DIAGRAMA 1



Seqüência Problema-Solução

- |    |  |   |                                 |
|----|--|---|---------------------------------|
| ◇  | Ponto de decisão (com saídas alternativas) | ▷ | Símbolo de interrupção          |
| ▭  | Ação                                       | ≡ | Limites do esquema de ação      |
| ⋯▷ | Exothesis                                  | ≡ | Ações Subseqüentes              |
| ○  | Símbolo de início                          | → | Direção de progresso            |
|    |  | ⋯ | Possibilidades não investigadas |

Exemplo (B 1)<sup>5</sup>

11-18-74 / Política e Sociedade / ES / 7a.série / 2º Período /

Sony AV - 3670 CE

250177 / ASC 5004 (Sound Track Video) / Ehlich 1:60

260177 / ASC 5004 (Sound Track Video) / Rehbein 1:60

L= professora, S<sub>p</sub>= Petra (aluna), S<sub>s</sub>= Sylvia (aluna)

[ L : Wir wollen jetzt nur mal zusammentragen ... ist Interessenvertretung  
Agora vamos só resumir ... a representação de interesses (especiais) é

[ L : Volksvertretung? (1) () aber nochmal auf auf das zurückzukommen, was  
representação do povo? mas para voltar de novo ao que

[ L : der ah Christoph und der Ralf sachten ... (2) Petra! (3)  
ã Christoph e Ralf disseram Petra!

[ S<sub>p</sub> : Es gibt verschiednen Parteien: die ham ja alle ne andre Meinung ehm  
Existem partidos diferentes; todos eles tem uma opinião diferente hum

[ S<sub>p</sub> : deswegen is das Volk / das wählt die, damit / wo d / also wo die Meinung  
é por isso que as pessoas / elas os elejem então onde / quer dizer onde

[ S<sub>p</sub> : von denen / dem Volk am besten / zu den Leuten / äh zu den Parteien  
A opinião deles / das pessoas melhor / para as pessoas / ã pertencendo ã

[ S<sub>p</sub> : äh gehören (wo dann also sozusagen) also, was sie meinten, also daß  
aos partidos (onde então sabe) quer dizer o que eles pensam, quer dizer que

[ S<sub>p</sub> : sozusagen sie ei ntlich an der Macht, wären, also daß man /  
eles sabe, realmente estavam no poder, quer dizer, que

[ L : Jaha... (5a) vielleicht schreiben (wir mal den Begriff)  
Éééé ... talvez nós devamos só escrever o termo

[ S<sub>p</sub> : ..... ihre Meinung vertreten (würde) (4)  
a opinião deles é representada

[ L : an die Tafel (5b) (schreibt an: "Macht (kämpft)" (6) Seid ihr damit einverstanden,  
no quadro. ((escreve: "poder (luta)")) Vocês todos concordam

[ L : oder trifft das nicht zu bei Wahlen?  Sylvia!, ja hast  
ou isto não se aplica às eleições? Sylvia!, agora, você tem

[ L : noch was? 

mais alguma coisa?

[ S<sub>S</sub>: (Ja, ich meine also, Politik / es gibt) verschiedene Politiken...  
(Sim, eu acho / quer dizer política / ha) políticas diferentes...

[ L : <sup>sh</sup> ssssh 

sh ssssh

[ S<sub>S</sub>: ... $\angle_1$  also zum Beispiel äh in Deutschland is ja ne andere Politik als zum  
... $\angle_1$  quer dizer por exemplo ã na Alemanha há uma política diferente do que por  
 $\angle_1$  lehnt sich wartend zurück...leans back expectantly

[ S<sub>S</sub>: Beispiel in Polen / oder in / in China  $\angle$  oder weiss ich da / wo dat alles  
exemplo na Polônia ou / ou na / na China  $\angle$  ou o que eu sei / onde tudo isso  
 $\angle_2$  Handbewegung zur Seite ... gesto para o lado

[ L : ((nick)) 

((faz que sim com a cabeça))

[ S<sub>S</sub>: is. also in anderen Ländern is ne ganz andre (Richtung), zum Beispiel  
está. Quer dizer em outros países há uma (linha) completamente diferente, por  
exemplo

[ L : ((nick)) 

((faz que sim com a cabeça))

((nick)) 

Selbst-

((faz que sim com a cabeça)) É

[ S<sub>S</sub>: in England. In England is nämlich 'ne Königin.   
na Inglaterra. Na Inglaterra, sabe, há uma rainha.

[ L : verständlich, (s gibt) verschiedene politische Systeme. Aber alle politi-  
claro, (existem) diferentes sistemas políticos. Mas todos os sistemas políti-

[ S<sub>S</sub>: ((Wegwenden)) 

((vira-se para a direita))

[ L : schen Systeme haben ganz bestimmte Ziele, die in den meisten Ländern  
cos têm certos objetivos que são os mesmos na maioria dos países.

[ L : Übereinstimmen. Über die einzeln politischen Systeme werden wir noch  
Nós vamos discutir os sistemas políticos individuais

L : sprechen. (Wir werden uns) / (das Könn) wer heut noch nich alles be -  
mais tarde. (Nós vamos) / (nós não podemos) entrar em tudo isso hoje.

L : handeln.  Tobias! ...  Wer wollen uns heute mal (uber / damit) be-  
Tobias! ... Hoje nós queremos lidar (com)

S<sub>S</sub>:  

∠<sub>1</sub> formelles Nicken (90 sec.) ... aceno formal com a cabeça (90 seg.)

∠<sub>2</sub> S<sub>S</sub> wendet sich L wieder zu ... S<sub>S</sub> vira-se para L

L : schäftigen: Was versteht man so allgemein unter Politik? Die naheren ...  
o que se entende em geral como política? Nós vamos

L : ãh Aspekte besprechen wir noch. in einer der spateren Studen. Aber  
ã falar de mais detalhes em outra aula. Mas

L : denkt maldaran,. in unserer Regierung zum Beispiel, wer trifft denn  
pensem sobre isso. em nosso governo por exemplo quem toma as decisões

L : da Entscheidungen?  Christoph!   
nele? Christoph!

SS: ((Larm, ca 105 sec.))   
((barulho por aproximadamente 105 seg.))

A professora começa a discussão pedindo aos alunos que contribuam: "a representação de interesses especiais é representação do povo?" (s1) Assim, a questão foi posta, o problema foi colocado e o esquema iniciado. A contribuição da aluna Petra é aceita e registrada no quadro-negro de forma modificada (proposta de solução e avaliação positiva). A aluna Sylvia apresenta, então, uma outra proposta de solução (s10). Sua proposta é bastante complexa e sua verbalização é, obviamente, a expressão do fato de se "compor pensamentos à medida que se fala" ou, colocando em outros termos, é o resultado do "pensar em voz alta". Em s15, a professora expressa sua avaliação dessa proposta de solução: a proposta de Sylvia não é inteiramente rejeitada, explicitamente, mas a resposta, novamente numa forma relativamente complexa, mostra que esta não está de acordo com a solução que o professor tem como objetivo e que, a esta altura, não pode ser aceita como a solução real. A proposta de Sylvia, portanto, é, por enquanto, deixada de lado ("não podemos abordar tudo isso hoje").

Examinemos o comportamento de Sylvia durante a complexa avaliação de sua proposta. Na realidade, seria necessário gravar essa seção em vídeo para se obter uma impressão melhor: a professora apenas começou a verbalizar a avaliação. Ela ainda está em suas observações iniciais - já caracterizando a contribuição como uma contri-

buição que (simplesmente) afirma o óbvio - e essas observações indicam que ainda haverá mais avaliação. Enquanto o professor ainda está dizendo tudo isso, entretanto, a aluna desvia-se do contato comunicacional típico e dirige-se a outro parceiro, o aluno atrás dela. Enquanto a professora está apresentando seus complexos comentários sobre a proposta de solução, a aluna está envolvida, do ponto de vista da comunicação, com outro parceiro. Só quando se aproximam as últimas observações da professora é que a aluna volta a virar-se para ela. A aluna deu sua solução. O que acontece posteriormente com essa solução não mais a interessa.

De acordo com a transformação do discurso ensino-aprendizagem em discurso de sala de aula, o aluno não mostra mais necessariamente seu interesse. Para ele, ocorre uma mudança: é importante apresentar uma contribuição que mostre ao professor que ele, aluno, está participando. A avaliação torna-se interessante apenas quando vale alguma nota. No exemplo anterior, isto não é possível porque a aula ainda está numa fase chamada fase de grupo, na qual, enquanto atenções especiais são pouco prováveis, a participação geral é muito mais notada.

Isto significa que o aluno retira-se do discurso, afastando-se do modelo e realizando outras ações subsequentes (cf. diagrama 2). No que diz respeito a cada aluno individualmente, um trabalho temático mais profundo é deixado de lado.

Encerremos esta seção citando um comentário característico de professores: "é muito comum um aluno apresentar uma solução parcial e perder o interesse no resto. Eles perguntam, mas assim que você abre a boca, eles já estão conversando com o vizinho ou fazendo coisas do gênero".

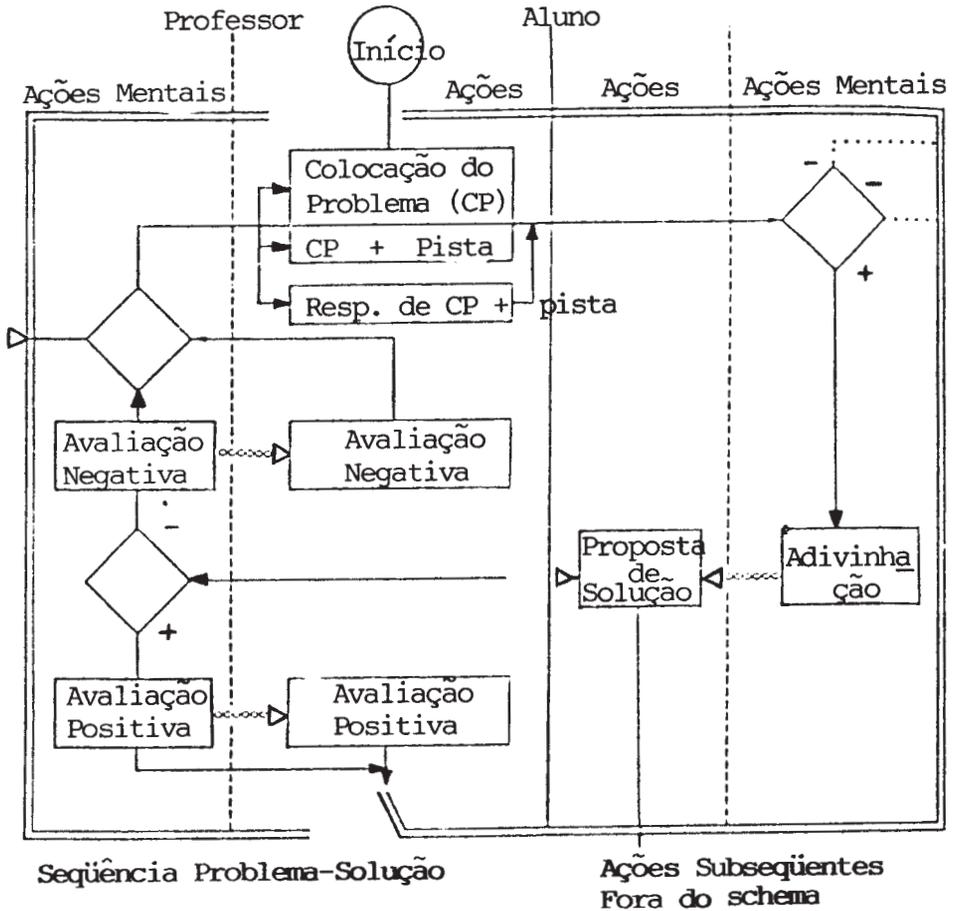
#### 4.4. Organização de turnos

Na seção 4.1 apresentei outra característica do discurso de sala de aula: a acessibilidade prática de um esquema de ação linguística pode ser limitada de maneira específica (Ab). Para exemplificar, apenas farei referência aqui ao aparato regulador dos turnos da fala. Esta regulamentação está sujeita, na escola, a restrições especialmente estritas, as quais tendem a fazer com que a distribuição de turnos concentre-se nas mãos do professor, que a administra durante a aula de acordo com suas idéias (cf. Mazeland 1982, que contém uma discussão crítica de Mc Houl 1978).

#### 4.5. A futilidade da crítica que o aluno faz do professor

As conseqüências práticas das ações de fala podem ser mudadas de maneira específica dentro da instituição (Ad). Pode-se notar isso, por exemplo, no processamento da crítica que os alunos fazem do professor: onde ocorre, sem que seja completamente regulada com base nas condições de comunicação da instituição (Ac (2)). Considere o exemplo seguinte, também de uma aula de "Política e Sociedade" da 7a. série.

DIAGRAMA 2



Legenda

- ◊ Ponto de decisão (com saídas alternativas)
- ▢ Ação
- ⋯ Exothesis
- Símbolo de início
- ▴ Símbolo de Interrupção
- ▬ Limites do action schema
- ▬ Ações Subseqüentes
- Direção de progresso
- ⋯ Possibilidades não investigadas

O exemplo contém uma crítica clara e explícita feita pela aluna Petra a sua professora. A professora está discutindo relações de dominância e subordinação entre seres humanos. Para isso, ela distribuiu para os alunos cópias de um trecho extraído de Robinson Crusoe que descreve a relação entre Robinson e Sexta-feira. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e receberam perguntas para responder. As respostas a que chegaram eram colocadas para toda a classe. Os alunos, persistentemente, introduziam o que sabiam de maneira geral da estória de Robinson Crusoe, conhecimento que ia além do trecho dado, o qual deveria servir como base para a discussão. A professora, por outro lado, advertia-os repetidamente para que se referissem apenas ao trecho que tinham recebido.

Nessa situação é dito o seguinte:

### Exemplo (B 2):<sup>5</sup>

L = professora, P = Petra (aluno), S<sub>1</sub> = outro aluno

[ L : Petra!  
Petra!

[ P : Ja, ich wollt ma in ganz Grossen dazu sagen: Ich find  
Sim, eu agora só queria dizer alguma coisa geral sobre isso: eu realmente

[ P : eigentlich, man hätte da nicht Robinson Crusoe lesen sollen, man hätte  
não acho que nós devíamos ter lido Robinson Crusoe, nós poderíamos ter

[ P : eine Geschichte nehmen können. Denn Robinson Crusoe, die / die kennen  
pegado outra estória. Porque um número terrível de pessoas conhece Robinson Cru  
soé

[ P : unheimlich viele, ne, also fast sozusagen jeder zweite kennt die Geschichte  
sabe, quase todo mundo, sabe, conhece a estória de

[ P : Robinson Crusoe. Un wenn man jetzt die Geschichte hat, und man soll  
Robinson Crusoe. E quando você tem a estória agora, e você tem que

[ P : da ein Thema / also man soll da (in Punkt) drüber besprechen, dank kommt  
discutir alguma coisa, quer dizer, alguma coisa específica sobre ela, então você  
vai



bilidade de organizar o conteúdo do discurso de sala de aula e, por outro, das considerações econômicas que dizem respeito à transmissão do material de ensino. Essas obrigações, entretanto, em geral quase não permitem espaço para iniciativas substanciais dos alunos de organizar o material de acordo com seus próprios processos de aprendizagem. O comentário de Petra exemplifica um caso no qual seu acesso àqueles processos, como foi discutido na seção 2, acima, é expresso de maneira competente na forma de sua crítica. O discurso de sala de aula com as obrigações que mencionei como componentes integrais faz com que o esquema de ações linguísticas perca suas consequências e, assim, sua coesão e sua efetividade. Isso, entretanto, quase que certamente terá algum efeito no uso posterior que os alunos possam vir a fazer dele.

## 5. Discurso de sala de aula e diálogo

Discuti alguns exemplos tirados da realidade de comunicação na escola. Muitos outros poderiam ser dados; outros foram analisados em outros lugares. Mencionando apenas dois: Hurrellmann (1980) mostrou que recontar (inglês retelling) é uma variante de contar específica da escola, a qual perde características essenciais do esquema contar no processo de transformação. Mais uma vez, o padrão específico da escola vai em direção oposta ao discurso ensino-aprendizagem. Klein (1980) mostrou que o contar da escola leva a outras formas diferentes daquelas a que leva o contar extra-escolar, sem que essas novas formas levem a qualquer variante melhor de contar.

Podemos agora voltar à questão inicial relacionada com a conexão entre diálogo enfático e discurso de sala de aula. Acontece que a escola, como uma esfera de ação linguística que contém a si mesma, produz uma série de contradições. Essas contradições aparecem especialmente na transformação do discurso ensino-aprendizagem em discurso de sala de aula. Essa transformação faz com que a conexão dos alunos com as atividades linguísticas em curso torne-se difícil. Os tópicos frequentemente ficam extrínsecos para eles. O conhecimento social parece abstrato e estranho e é difícil para os alunos desenvolver sua própria relação com ele. Ao mesmo tempo, o reconhecimento mútuo de professor e aluno também fica difícil. A "problemática" do discurso de sala de aula resulta num grande número de formas específicas de ação linguística devidas a suas contradições inerentes. Elas nos deixam ver a realidade do discurso da escola que dificilmente estará de acordo com o conceito enfático de diálogo.

O conceito de diálogo para a escola pode, por essa razão, muitas vezes, somente ser aplicado à realidade escolar como uma espécie de postulado. Esse conceito insiste, do ponto de vista da ética da comunicação, num significado de discurso da escola que muitas vezes não pode ser concretizado. Apenas raramente ele realmente chega aos esforços mútuos de professor e aluno que o conceito enfático de diálogo requer.

Pode-se argumentar que esse postulado funcionará como um tipo de medida corretiva. Todavia, acho que aqui é necessário um cuidado extremo, dado que tais pos-

tulados levam freqüentemente a tensões consideráveis por parte dos participantes que percebem suas próprias ações adequadas à instituição como falhas subjetivas.

Com isso em mente, parece-me mais sensato procurar possibilidades de discurso ensino-aprendizagem, em vez de discurso de sala de aula, dentro da instituição (especialmente considerando-se a intenção que está por trás do conceito enfático de diálogo). Isso leva a uma "comunicação bem sucedida" na sala de aula, como às vezes os professores têm a sorte de experimentar. No final das contas, entretanto, a expansão do discurso ensino-aprendizagem, como oposto a sua variante escolar, muito provavelmente requererá grandes mudanças institucionais. Essas mudanças serão necessariamente de natureza complexa e exigirão atenção especial e fantasia comunicativa, devido ao fato de que muito da dificuldade com o discurso de sala de aula resulta da complexidade enormemente aumentada do conjunto do conhecimento social. Não seria uma solução simplesmente ignorar ou negar a existência desse fato. Qualquer solução "simples" para o problema dificilmente será efetiva e tenderá a tornar-se uma espécie de reação "nostálgica" sem nenhuma capacidade real de melhora.

---

#### NOTAS

- \*. Uma versão anterior, mais longa, desse artigo foi publicada em Schröder e Steger (1981). Agradecemos ao autor pela autorização para publicar a tradução portuguesa feita a partir da versão em inglês, em nossos Cadernos de Estudos Linguísticos.
- 1. Acho que seria interessante compilar uma história sistemática dos conceitos de diálogo enfático na pedagogia e na ciência educacional, seus determinantes extra e intrapedagógicos e seus objetivos. Behre (1977) contém um material bibliográfico de valor e perspectiva um tanto estreita. A discussão mais antiga é apresentada em parte na dissertação, infelizmente não publicada, de Stimpel (1955). Mais recentemente, por exemplo, a exposição crítica de Jourdan (1976) refere-se especialmente à didática comunicativa de Baacke (1973) e Schafer e Schaller (1971). Os conceitos de Buber, inicialmente candidatos a uma teoria do "diálogo" pedagógico, foram aplicados à discussão escolar no trabalho de Schorb (1958), cf. Reger (1966).
- 2. Bloch (1969) oferece um tratamento extensivo do problema numa perspectiva histórico-pedagógica mostrando como a literatura pedagógica tem tratado a forma linguística (começando com questões analíticas, passando por um tratamento da questão didática na reforma pedagógica e chegando até concepções mais novas).
- 3. Desenvolvi sistematicamente o conceito de espaço do discurso, espaço do texto, e espaço do imaginar com referência ao procedimento dêitico em Ehlich (1979); cf., para uma versão curta, Ehlich (1982).

4. Para mais discussão, cf. Ehlich e Rehbein (1977, 1978).

5. Para obter o conjunto completo das convenções da transcrição, ver Ehlich e Rehbein (1975).

#### BIBLIOGRAFIA

AEBLI, H. 1971 Gründformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

BAACKE, D. 1973 Kommunikation und Kompetenz. München. Juventa.

BEHME, H. 1977 Zur Theorie und Praxis des Gesprächs in der Schule: Eine Bibliographie. Kastellaun: Henn.

BLOCH, K.-H. 1969 Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit: Problemgeschichtliche Untersuchungen. Wuppertal: Henn.

EHLICH, K. 1979 Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Frankfurt/Bern/Las Vegas: Peter Lang.

\_\_\_\_\_, 1982 "Anaphora and deixis: Same, similar, or different?". In R.J. Jarvella and W. Klein (eds), Speech, place, and action. Chichester: John Wiley and Sons, 315-337.

EHLICH, K. (ed.) 1980 Erzählen im Alltag. Frankfurt: Suhrkamp.

EHLICH, K. and J. Rehbein 1975 "Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen". Linguistische Berichte 45.21-41.

\_\_\_\_\_, 1977 "Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule". In H.C. Goeppert (ed.), Sprachverhalten im Unterricht. München: Fink UTB, 36-114.

\_\_\_\_\_, 1978 Problemlösen und Aufgabenstellen-Aufgabenlösen. Düsseldorf: Mimeo.

\_\_\_\_\_, 1979 "Sprachliche Handlungsmuster". In H.-G. Soeffner (ed.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften Stuttgart: Metzler, 243-274.

GAUDIG, H. 1909 Didaktische Präludien. Leipzig/Berlin: Teubner.

GIESECKE, M. and K. Martens 1976 "Zur Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeit des Kindes". Papiere zur Linguistik 15.120-138.

- GUDOPP, W.-D 1975 Martin Bubers dialogischer anarchismus. Bern: Lang.
- HARTUNG, W. et al. 1974 Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft. Berlin: Akademie.
- HURRELMANN, B. 1980 "Erzählverarbeitung im schulischen Handlungskontext". In K. Ehlich (ed.). 296-334.
- JOCHENS, B. 1979 "Fragen im Mutter-kind-Dialog: Zur Strategie der Gesprächsorganisation von Müttern". In K. Martens (ed.), Kindliche Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp, 110-132.
- JOURDAN, M. 1976 Kommunikative Erziehungswissenschaft. Bad Heilbronn: Winkhardt.
- KLANN-DELIUS, G. 1979 Explaining games. Nijmegen: Mimeo.
- KLEIN, K.-P. 1980 "Erzählen im Unterricht: Erzähltheoretische Aspekte einer Erzahldidaktik". In Konrad Ehlich (ed.). 263-295.
- MAZELAND, H. 1982 "Sprecherwechsel in der Schule". In K. Ehlich and J. Rehbein (eds.) Kommunikation in der Schule und Hochschule: Linguistische und ethnomethodologische Analysen. Tübingen: Narr.
- McHOUL, A. 1978 "The organisation of the turns at formal talk in the classroom". Language in Society 7.183-213.
- OTTO, B. 1963 Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Schöningh.
- \_\_\_\_\_ 1965 "Ratschläge für den häuslichen Unterricht". In H. Holstein (ed.). Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Heidelberg.
- REGER, A. 1966 "Der unterrichtliche Dialog". Pädagogische Welt 20:5.226-234.
- REHBEIN, J. 1977 Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.
- SCHÄFER, K.-H. and K. Schaller 1971 Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer UTB.
- SCHORB, A.O. 1958 Erzogenes Ich - Erziehendes Du. Stuttgart: Klett.
- SCHRÖDER, P. and H. Steger (eds.) 1981 Dialogforschung Jahrbuch 1980 des Institut für Deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann.

STIMPEL, H.-M. 1955 Das Gespräch in der reformpädagogischen Bewegung und seine Bedeutung für die Erziehung. Dissertation. Göttingen. Mimeo.

WUNDERLICH, D. 1969 "Unterricht als Dialog". Sprache im Technischen Zeitalter 32.263-287.