

O CARÁTER PERSUASIVO DA AULA DE LEITURA¹

MARIA JOSÉ RODRIGUES FARIA CORACINI
(UNICAMP)

ABSTRACT

This paper intends to present partial results of a classroom discourse analysis research, in the situation of interaction among teacher, students and pedagogical objectives, mainly when the teacher performs the task of intermediating between the scientific knowledge and the group of students. Data gave evidence that classroom discourse is argumentative specially in those moments.

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados parciais da análise do discurso de sala de aula (doravante DSA), na situação de interação professor-alunos-objetivo pedagógico, sobretudo nos momentos em que o sujeito-professor parece querer desempenhar o papel de intermediário entre o saber científico (inquestionável) e o grupo de alunos, na tentativa de interferir no processo de aprendizagem.

A literatura da área se refere, com certa frequência, à função sócio-profissional do professor de línguas como animador, avaliador e informador (cf. Cicurel 1985, Dabène, Cicurel et alii 1990). A função de informador se traduz, na fala do professor, por discursos explicativos, didáticos que, na verdade, estão longe da neutralidade que costumamos imputar à informação, constituindo discursos de persuasão. Assim, a crença tradicional na neutralidade do discurso de sala de aula e, sobretudo, a crença de que o professor consegue exercer, de forma isenta, o seu papel de intermediário entre a ciência (veiculada e representada pelo livro didático) e o aluno, mero receptor (= recipiente) desse conhecimento, parece cair por terra.

De fato, uma análise que levasse em conta unicamente a materialidade lingüística tal como ela se apresenta em nível explícito, nos levaria, com certa propriedade, a defender a posição da objetividade e neutralidade. Entretanto, se assumirmos a aula de línguas como uma formação discursiva, talvez sejamos levados a mudar de opinião e a postular a argumentatividade no DSA, e, mais especificamente, na aula de leitura: não raro

¹ Este artigo se insere no componente **Interação em aula de leitura**, parte do projeto temático FAPESP *Interação e Aprendizagem* e do Projeto Integrado CNPq *Da Torre de Marfim à Torre de Babel*, sob minha coordenação.

nos confrontamos com enunciados que procuram defender um ponto de vista sobre o conteúdo do texto, sobre a metodologia ou uma dada estratégia de leitura, sobre um aspecto teórico que o professor busca ensinar. Podemos ainda postular a hipótese segundo a qual o DSA de leitura é argumentativo e, portanto, persuasivo, na medida em que procura se adequar ao conceito de cientificidade que perpassa tanto o discurso científico primário (doravante DC)² quanto o discurso de divulgação (doravante DD), com o qual o DSA mantém relações de semelhança. Convém ressaltar que o discurso didático se torna persuasivo sobretudo quando se choca com as crenças e imagens (representações) dos estudantes; é o caso da aula de leitura quando o professor (doravante P) apresenta uma metodologia que não corresponde aos hábitos adquiridos pelos alunos durante a vida escolar.

Para estudar essa hipótese, servimo-nos de um corpus de dez aulas de leitura gravadas em áudio, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira. Como nossa preocupação é estudar a argumentatividade, o grau de escolaridade (1º, 2º ou 3º graus) não constituiu critério para seleção das aulas. Escolhemos, na verdade, aquelas que, seja pelo objetivo pedagógico, seja pela própria personalidade do professor, apresentam momentos de maior argumentatividade, independentemente do nível em que se situam.

Estudaremos, pois, num primeiro momento, sempre nos limites de nosso corpus, os recursos argumentativos mais recorrentes de que se serve o professor, ainda que inconscientemente, para mostrar ao aluno a pertinência desta ou daquela estratégia de leitura ou de uma certa interpretação do texto, ou ainda de um conselho. Em seguida, procuraremos analisar, ainda que brevemente, as reações do grupo de alunos no sentido de assimilar e/ou valorizar o que o professor quer ensinar.

Convém ressaltar que subjaz a este estudo a consideração das condições de produção que determinam esse tipo de interação, dentre as quais se encontram a formação do professor e as experiências prévias dos alunos, socio-historicamente (e, portanto, ideologicamente) constituídos.

Retomemos nossa hipótese de base e vejamos como e em que medida o discurso de sala de aula se relaciona com o discurso científico.

Em primeiro lugar, a fala do professor se caracteriza basicamente pela abundância de enunciados assertivos que nada mais são do que performativos no sentido que Austin (1962)³ dá ao termo: a todo enunciado assertivo subentende-se “eu digo que x”, cuja força argumentativa está na autoridade que o “eu” representa para seu interlocutor. São bastante comuns enunciados do tipo:

² Assumimos que o discurso científico primário é argumentativo e não informativo como faz crer uma visão positivista da ciência. Para uma mais ampla discussão a respeito, cf. Coracini 1991.

³ Para maiores informações sobre a performatividade dos enunciados assertivos em Austin, cf. Felman 1987.

S.1 - P: *A nossa experiência / pessoal / vai nos permitir essa compreensão...*⁴

S.2 - P: *!.../ o fato de estar entre-aspas significa que a palavra está sendo usada num sentido especial // portanto é o texto que tem que fornecer / se 'cê for ao dicionário 'cê vai encontrar "sociais"/ tá?*

A autoridade do professor, que emana, de um lado, da instituição que lhe delega poder disciplinatório e avaliativo, de outro, do saber que lhe é, conseqüentemente atribuído, e culturalmente respeitado, se vê reforçada pelo caráter de verdade inquestionável que advém dos enunciados assertivos: tudo se passa como se aquilo que o professor diz correspondesse exatamente ao que dizem os livros científicos ou os livros didáticos, tidos como veiculadores e representantes dessa mesma verdade. Vejamos ainda alguns enunciados extraídos de uma aula de português em que P interpretava o poema “Nega Fulô” de Jorge de Lima:

S.3 - 1P: *Bom / pessoal / vamos continuar com a análise do poema “Essa nega Fulô”, tá? / Vamos terminar // Então nós vamos aqui recordando a aula passada / observando o aspecto formal do poema // Então como nós já vimos / gente / o poema / é um poema tradicional / é um poema igual aos outros? // É // que tem rima não tem métrica / que tipo de poema nós temos aqui? / Ahn? / Um poema narrativo / Por que narrativo? / Então nós já vimos que ele é narrativo / porque ...*

1A: *Porque tem personagens / uma ação*

2P: *Porque tem personagens / uma ação / tem um enredo e tem o próprio ...*

2A: *narrador*

3P: *O narrador / né? / Além disso / gente / que mais prova que o texto é narrativo além do narrador / personagens / ação?*

3A: *A passagem do tempo*

4P: *verdadeiramente uma estória // Quanto à linguagem nós também vimos / a linguagem é // Como que é a linguagem?*

4Axxx *(inaudível)*

5P: *Como que é a linguagem / pessoal / Acordem / bom dia? / Ahn?*

5A: *linguagem popular*

6P: *linguagem popular / Tem até um vocativo / né? / Ele repete sempre esse vocativo / Ô fulô / ô fulô // É um vocativo / É um chamamento // E temos até um discurso direto / quando aqui logo no início do poema*

Como se pode perceber pelo diálogo que se estabelece entre P e A - aquele querendo verificar a aprendizagem de A e, sem dúvida, querendo ensinar a A aquilo que ele acredita não fazer parte do seu saber - não há lugar para questionamentos: segundo P,

⁴ Atente-se para a legenda: S. = seqüência; P = professor; A = aluno; Axx = vários alunos; / = pausa breve; // = pausa mais prolongada.

o poema em questão é narrativo por apresentar características do romance - personagens, ação, narrador, estrutura temporal - e se apresenta em linguagem popular recorrendo ao vocativo, ao discurso direto etc. Percebe-se aí claramente a interferência do manual didático onde se acha o poema: este serve, aliás, de respaldo ao dizer do professor que, por isso mesmo, não tem dúvidas e não deixa que o aluno as tenha; cabe a este aprender o que lhe é dito; e como saber se de fato aprendeu? Respondendo às perguntas de P, que exigem apenas a devolução (objetiva) do que foi dito na aula anterior.

Nota-se, a partir daí, a relação simétrica que se estabelece entre P e A relação essa que pode ser comparada a uma simetria semelhante existente entre pesquisador (cientista) que realiza a experiência x, relatada num dado artigo, e o seu leitor, também cientista (ou futuro cientista) que, depois da leitura, supõe-se idealmente, deveria passar da categoria do /não saber/ à do /saber fazer/ (cf. Bastide 1981). É ao menos essa ilusão que explica o caráter assertivo dos dois tipos de discurso.

Convém lembrar que tomamos aqui simetria no sentido que acreditamos ter Foucault (1979) imprimido ao termo: A e B se encontram em relação de simetria quando a proporção entre a força exercida por A (no caso, de poder) e a força recebida (no caso, a opressão) é a mesma e corresponde ao que a estrutura social espera; nesse caso, o efeito é de homogeneidade, enquanto que, no caso da assimetria, onde as forças exercidas entre os sujeitos não são proporcionais e se encontram em estado de ebulição, o efeito de sentido é a heterogeneidade, o inesperado, o surpreendente.

No caso do DSA, a simetria, que caracteriza o discurso como aparentemente homogêneo, tem isto de particular: não se pressupõe conhecimento algum no interlocutor (grupo de alunos) a quem “tudo” deve ser ensinado; afinal, segundo palavras de P, *para entender este poema é preciso saber ler*. Este enunciado poderia ser parafraseado assim: “se quiserem compreender como se deve (isto é, como P e o manual didático), aprendam a ler como eu, professor, leio”

Ou ainda a S.4 extraída do início de uma aula de Francês Instrumental (cujo objetivo é o de ensinar a ler em língua estrangeira, no caso, francês):

S.4 - P: *O trabalho acima do texto, uma primeira abordagem do texto / tá? / uma primeira leitura / uma primeira olhada no texto // Procure fazer uma antecipação do conteúdo / tá? // E do que trata o texto / o que que a imagem do texto / o próprio título / eventualmente palavras como // que tenham letra maiúscula / números enfim todos os dados / nomes de cidades enfim todos os dados que possam estar sendo identificados numa primeira abordagem do texto // depois verificação de cada parágrafo / né? / de cada parte do texto /.../*

Esta seqüência se apresenta como uma série de conselhos introduzida pelo imperativo *procure fazer (uma antecipação do conteúdo e do que trata o texto...)*, conselhos esses que o professor transmite, a partir do que assimilou em cursos de formação para professores de francês, enfim, de seus conhecimentos prévios, filtro simplificador e, por vezes redutor, do que ouviu e/ou leu, como se fosse uma receita, sem o menor

questionamento. Sabe-se que a abordagem global não se define exatamente por essas etapas que se encontram na S.4 todas misturadas: P coloca em pé de igualdade elementos como a imagem do texto (o que seria aqui essa imagem?), do título, de palavras com letra maiúscula, números, nomes de cidades etc. como se todos esses índices exercessem exatamente a mesma função, a de colaborar para a formulação de hipóteses sobre o sentido do texto. A abordagem global já é verificação de hipóteses que se fazem num primeiro olhar sobre o texto, cujos índices são a priori imprevisíveis.

Nessa linha de pensamento, prosseguindo a analogia com o DC, acreditamos poder afirmar que, no caso do ensino instrumental de línguas, mais especificamente de francês, a aula toda, cada etapa, constitui a evidência ou a demonstração de que se serve o professor para convencer os alunos do valor da metodologia adotada ou do modo como P vê essa metodologia; se repetidas as estratégias, o efeito será o mesmo, isto é, a leitura será bem sucedida, mais ou menos como o que ocorre com o relato de experiências na ciência, na seção *Material e Métodos*, que funciona como uma receita (cf. Coracini 1991): repetida a experiência, o resultado deverá ser o mesmo (ou então a receita não estava correta; o cientista não soube realizar a experiência⁵; o aluno não conseguiu aprender ou o professor não conseguiu ensinar); é o que faz crer a série de enunciados narrativos, no caso do DC, e as várias observações que entrecortam a série de asserções e buscam conscientizar o aluno da utilidade da estratégia, no caso do DSA. Vejamos o exemplo seguinte:

S.5 - P: [depois de um momento em que P procurava induzir A a inferir o significado de uma palavra do texto em francês:] *Então é isso mesmo / Formularam a hipótese // Vejam que nem precisa escrever a tradução aí / né? / Se vocês raciocinaram de forma a fazerem inferência agora é porque seriam capazes de fazê-lo em qualquer outra hora / situação // É esse exercício / pessoal / /.../ que tem que treinar e que vocês vão entregar nas nossas avaliações / tá? / Essa capacidade de fazer / formular hipóteses e inferência quando aparecerem palavras desconhecidas que vão aparecer por muito tempo ainda //*

Note-se que, para defender a idéia e orientar para a conclusão de que os alunos são capazes de fazer inferência em qualquer outra situação (o que funciona como argumento em favor do objetivo pedagógico de tornar o aluno autônomo em leitura, tão decantado no ensino instrumental de línguas), P se serve do argumento-evidência *vocês raciocinaram de forma a fazerem inferência agora*. Atente-se ainda para o verbo *tem que* (*treinar*), que, mais do que necessidade, exprime obrigação, dever, justificado pelo caráter punitivo das avaliações (“você deve treinar essa forma de raciocínio por causa das avaliações, ou, se não o fizer, não se sairá bem nas provas”) e que vem, de alguma forma,

⁵ Kuhn alerta para o fato de que, na ciência normal, se a experiência fracassar a culpa é sempre do cientista e nunca da teoria vigente. Da mesma forma na sala de aula, se a aprendizagem não ocorrer a culpa é sempre do professor ou do aluno e nunca da teoria nem da metodologia adotada.

antecipar a possibilidade de alguém não considerar importante o argumento em favor da autonomia. Acha-se aí camuflado o tom ameaçador de um enunciado subjacente “se você não o fizer não se sairá bem nas provas” que equivale a dizer “terá más notas”, ou ainda “será reprovado”, argumento que, na cultura escolar brasileira, é sempre persuasivo.

Deixando de lado este último exemplo, que vem, mais uma vez, mostrar o recurso aos valores sociais do grupo de interlocutores - *é importante passar de ano* - por parte do sujeito locutor⁶, recurso esse que poderia ser aproximado do argumento por chantagem emocional, uma vez que não se alicerça em argumentos lógicos, como se acredita que a ciência faz, creio poder afirmar que, enquanto o discurso científico busca a evidência necessária funcionando como estratégia argumentativa para convencer o interlocutor (outro cientista) da “verdade” que enuncia, o DSA parece se apresentar como que desejoso de se constituir nessa verdade, exatamente no espaço existente entre a ciência (filtrada e representada muitas vezes pelo livro didático) e o público leigo, no caso, os alunos.

Passemos a outro tipo de recurso argumentativo cujo caráter persuasivo é bastante conhecido: trata-se das modalidades lógicas⁷ que explicitam o recurso ao saber partilhado como forma de inserir o outro-interlocutor no seu enunciado, que, aliás, guardadas as diferenças que existem, naturalmente, entre a comunicação oral e a escrita, é bastante freqüente tanto no DSA quanto no DC . Vejamos a seqüência 6:

S.6 - P: *É evidente que todo o texto tem uma lógica interna / né? / o autor tenta nos passar uma mensagem e é essa lógica que a gente tem que descobrir / tá? / A nossa experiência pessoal vai nos permitir essa compreensão e... e é esse trabalho inicialmente que a gente se propõe a fazer // Então primeira coisa pra*

⁶ É importante esclarecer que não imputamos à argumentação o caráter de intencionalidade que normalmente se atribui ao locutor na teoria da argumentação; os valores socialmente adquiridos e as asserções subjacentes aos enunciados constituem os sujeitos de tal forma que recorrer a esses valores não implica numa atitude proposital, consciente para convencer o outro ou torná-lo cúmplice de seu dizer. Vale ressaltar que não é o sujeito centro, controlador, consciente que assumimos neste trabalho, mas aquele que, apesar do desejo de controle e de consciência plena, portanto, de verdade, deixa resvalar, pela ação do inconsciente, o indesejado, o inesperado, e, pela ação da ideologia (sempre inconsciente de si mesma) que o constitui, valores e formas de ver o mundo peculiares ao grupo social a que pertence. De modo que, quando falamos de recurso argumentativo não pensamos numa atitude proposital e consciente da parte do professor; é claro que ele deseja convencer seus alunos de que a metodologia por ele proposta é a mais adequada, mas isso não significa que ele tenha sempre consciência dos argumentos que utiliza.

⁷ Assumimos aqui modalidade na acepção da lingüística da enunciação liderada por Culioli, na França, como sendo a perspectiva que o sujeito locutor assume com relação ao que enuncia; assim, as modalidades lógicas corresponderiam aos elementos lingüísticos que situariam o enunciado no eixo que vai do provável ao não-provável, do necessário ao não necessário, do eventual ao não eventual (tal eixo recobriria o campo das modalidades aléticas e epistêmicas); as modalidades pragmáticas, aqueles que dão conta das relações locutor/interlocutor (que recobrem o campo das modalidades deônticas) e as modalidades apreciativas, as unidades lingüísticas que parecem exercer a função de trazer para o texto a opinião, a apreciação do sujeito enunciadador (cf. Maingueneau 1976 e Moirand 1979 e Coracini 1991).

eu compreender um texto / a primeira coisa que eu tenho que fazer é tentar descobrir / de que se trata? / quem fez o texto? / qual o objetivo desse texto?

Neste caso, P pressupõe que o que ele diz é sabido por todos os alunos, já que parece ser do conhecimento geral (*é evidente*) que **o texto tem uma lógica interna** e que **o autor tenta passar uma mensagem através dessa mesma lógica**. Percebe-se aqui a interferência das leituras ou dos cursos de formação que o professor frequentou, segundo os quais ler é descobrir a lógica interna do texto, descobrir a mensagem do autor (cf. visão interativa de leitura, tão propalada nos cursos de formação mais atualizados). Atente-se para o uso do operador argumentativo *então*, através do qual L introduz as estratégias de compreensão que decorrem “logicamente” (ao menos na aparência) da definição de leitura. Neste caso, como quase sempre ocorre no corpus analisado, a referência ao *outro* se dá implicitamente e a sua detecção depende do leitor, como voltaremos a comentar mais adiante.

De forma ainda mais freqüente são os enunciados que explicitam o conhecimento pressupostamente compartilhado, já que P faz referência ao que já foi ensinado:

S.7 - P: */.../ Este texto é bom porque dá pra ver como é que se indica o diálogo na redação // Quando nós construímos uma estória / queremos colocar personagens falando / né / já fizemos vários exercícios / aí nós vemos essa técnica de colocar dois pontos / abrir parágrafos / colocar travessão e aí colocar o que a personagem fala // Vejamos então quem começa agora? // Quem gostaria de começar?*

S.8 - P: */.../ Então é realmente **aquele** processo do vamos ver*

Observe-se o uso do demonstrativo *essa* em S.7 e *aquele* em S.8 para se referir respectivamente ao que o grupo de alunos deve ter aprendido com os exercícios ou à estratégia já conhecida, cuja denominação, bastante improvisada e numa linguagem coloquial, constitui mais uma tentativa de aproximar A dos propósitos de P.

O recurso às apreciações é também bastante freqüente como se pode perceber pela S.7, l.1 (*é bom porque...*) e pela seqüência seguinte (*bastante interessante, é interessante*):

S.9 - P: */.../ Depois / né? / essa série de coisas também **bastante interessante** /.../ essa questão não só da ... não só da união do Brasil com a Alemanha / mas a fundação da ... da Nuclebrás // E que dado é **interessante** a respeito da Nuclebrás ali por volta da linha 39-40? / Que que ela tem / essa Nuclebrás? Por que ela se chama dessa forma?*

As apreciações (modalidades apreciativas, cf. nota 7) constituem recursos argumentativos, já que P acredita - respaldado pela instituição e, portanto, pelo lugar que

ocupa na sala de aula - que A lhe atribui autoridade no assunto e que, como decorrência, valorizará aquilo que o professor coloca em destaque; entretanto, essas mesmas apreciações só ganham força argumentativa se A confiar de fato em P. O silêncio do grupo de alunos parece confirmar tal suposição. Note-se que a primeira apreciação expressa a opinião de P sobre uma parte do texto, enquanto que a segunda (*é interessante*) se baseia na crença de que a informação que é interessante para um o é para todos; manifesta-se, assim, a crença na objetividade das informações.

Ainda a favor da hipótese segundo a qual o DSA parece desejar manter com o objeto, o distanciamento necessário para alcançar o ideal científico da objetividade (caráter meramente informativo da aula) - na medida em que essa mesma objetividade constitui um recurso persuasivo a favor da qualidade da aula - encontra-se o recurso à **terceira pessoa** que perpassa a maior parte dos enunciados que constituem a fala do professor. Isso ocorre sobretudo nas partes em que se procura compreender o texto, tido aqui como um objeto portador de significado, independentemente dos valores, crenças e opiniões do sujeito leitor (cf. S. 4, 6 e 7).

Mesmo quando o pronome de primeira pessoa do singular se faz presente é ou à terceira pessoa genérica, indeterminada, ou ao sujeito interlocutor ou ainda a ambos que remete o enunciado, como exemplificam as seqüências seguintes:

S.10 - P: *!.../ Então a primeira coisa pra eu compreender um texto / a primeira coisa que eu tenho que fazer pra abordar o texto é tentar descobrir: de que se trata? / quem fez o texto? / qual é o objetivo desse texto? !.../*

S.11 - P: *!.../ Quando vou fazer um teste num banco / mais tarde no vestibular o que que vai estar sendo avaliado? // Vai estar sendo avaliada a forma como é que aquele aluno conhece a língua portuguesa / se ele conhece a língua portuguesa culta // Agora se vocês estiverem escrevendo um livro / digamos que nós participemos desse jornalzinho mural que há aí no corredor e vocês fossem convidados a escrever uma estória / vocês escreveriam desta maneira?*

Nos dois casos, P parece desejar falar do lugar do aluno a quem se dirige ou de qualquer aluno-leitor (a primeira coisa que se tem (=a gente) que fazer...), simulando, assim, maior realismo. A seqüência 10, em especial, apresenta um jogo interessante de pronomes pessoais que, em última instância, remetem ao mesmo sujeito: eu (vou) = aquele aluno; ele = vocês; nós = vocês. Sem dúvida alguma, P exemplifica com situações próximas da realidade do aluno (teste no banco, vestibular, jornalzinho mural), o que torna a aula mais envolvente e, quando percebe que se serve de uma situação pouco provável para a maior parte dos alunos da escola pública estadual (cf. *se vocês estiverem escrevendo um livro*), corrige-se imediatamente, apresentando uma situação que julga bem mais próxima da vida escolar e o faz na primeira pessoa do plural, incluindo-se na situação (cf. *digamos que nós participemos do jornalzinho mural*). Não esqueçamos que envolver o outro constitui uma característica básica do texto argumentativo (cf. Osakabe 1980). Nos

dois casos, P procura induzir o aluno a raciocinar e a atingir a verdade da necessidade de adequação da linguagem ao tipo de texto e ao veículo.

Resta-nos, ainda, considerar o caráter argumentativo do raciocínio “lógico” que se acha lingüisticamente marcado na fala do professor. Vejamos a seqüência seguinte:

S.12 - P: *A palavra ‘logement’ cria dúvidas // Mas eu tenho ‘deux architectes et un ingénieur viennent d’adresser // Então ‘logements sociaux’ é alguma coisa que vai ser feita por ‘architectes et un ingénieur // E o título era Habitat Familial // Portanto, logement deve ser...*

Observe-se que, para levar A a inferir o significado do vocábulo ‘logement’, P faz uso de um raciocínio lógico indutivo: o operador argumentativo *mas* introduz uma ressalva à existência de dúvidas; *então* introduz uma consequência evidente à suposta compreensão por A dos termos *architectes* e *ingénieur* (pressupõe-se: se vocês compreenderam ‘architectes’ e ‘ingénieur’); o operador *e* (=além disso) põe em relação os vocábulos precedentes com a expressão ‘Habitat Familial’. Dessa relação de signos se infere, segundo estratégia apresentada por P, o significado do vocábulo *logement*.

Finalmente, apresentaremos um exemplo de enunciado argumentativo, que, na tentativa de não ferir suscetibilidades, faz uma avaliação negativa, administrando-a com doses homeopáticas. Vejamos a S. 13 que inicia uma aula de francês instrumental (3º grau) quando P devolve uma prova de compreensão de um texto aos alunos:

S.13 P: *Bom / eu fiquei bastante satisfeita com os resultados // da... da prova // ou seja / sim e não // o que deu para perceber é que / todo mundo entendeu o texto / todo mundo / compreendeu bastante o assunto do texto / só que na hora de responder / de colocar em palavras / em português nem sempre ficou muito claro né? / e também nem sempre vocês conseguiram / condensar o pensamento ou / conseguiram explicar / tá? / Pode até ser que vocês tenham encontrado onde se encontrava a resposta no texto / mas talvez não tenham transmitido muito bem// Bom / não há / em questão de nota / que vocês gostam sempre de saber de nota / não há notas horrorosas // há notas assim que em termos de aprovação têm de ser melhoradas um pouquinho / mas isso também eu considero porque tenha sido a primeira prova / vocês não estão habituados... enfim / esses probleminhas todos / a gente vai examinar um por um agora⁸*

Observe-se que, em vez de dizer diretamente que parte dos alunos não haviam compreendido o texto e por isso não haviam obtido nota suficiente para a aprovação, P foi introduzindo essa verdade paulatinamente, através de uma série de concessivas, que têm por efeito principal o de reduzir a força positiva das asserções *todo mundo entendeu o*

⁸ Os grifos são meus.

texto, Pode até ser que... texto, seguidas respectivamente pelas adversativas *...só que... e ...mas talvez não tenham transmitido muito bem*, que, como se sabe, contêm as idéias que o sujeito enunciador defende. Note-se o uso do explicitador *ou seja* seguido pela polarização *sim e não* restringindo o efeito positivo da asserção *eu fiquei bastante satisfeita com os resultados da prova*. Observe-se ainda o uso da locução de tempo *nem sempre* (*ficou muito claro; vocês conseguiram condensar o pensamento...*) e das modalidades *pode até ser* e *talvez*, reforçando o efeito de sentido de que P procura justificar a todo momento a sua avaliação e o desempenho dos alunos. Esta afirmação se acha reforçada pelo enunciado *há notas assim que em termos de aprovação têm de ser melhoradas um pouquinho* que vem amenizar o fato de que as notas não foram suficientes para aprovação, acompanhado da justificativa, introduzida pela adversativa *mas* (*eu considero porque tenha sido a primeira prova*). Para compreendermos melhor a S. 13, é preciso lembrar que a pedagogia moderna condena a avaliação negativa sobretudo no ensino da língua estrangeira como um fator de desânimo e desestímulo à aprendizagem.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Embora não tenhamos encontrado no corpus analisado referências explícitas a outras experiências ou a obras que apóiem o que está sendo dito, funcionando como um argumento por autoridade, como ocorre convencionalmente no DC, elas se fazem presentes na constituição mesma dos argumentos. Trata-se do recurso à “heterogeneidade reconhecida”⁹: basta conhecer a bibliografia da área para reconhecer um saber assimilado, ainda que, por vezes, de forma confusa e deformada, em cursos de atualização ou em obras teóricas sobre o assunto; por exemplo, o ensino instrumental, os níveis de linguagem ou ainda a teoria do poema. O que é dito, no entanto, aparece à superfície discursiva como se

⁹ Tomamos aqui heterogeneidade por oposição a homogeneidade, a unicidade, a univocidade características de todo texto tomado enquanto produto acabado e finito. Segundo Authier-Revuz (1984:60), estudar a heterogeneidade consiste em perceber *as formas sob as quais um discurso designa, na linearidade de sua cadeia, pontos de heterogeneidade que dão lugar, circunscrevendo-a, à presença do outro*. A presença do outro se dá na cadeia discursiva de duas grandes maneiras: de forma constitutiva e de forma representada (ou mostrada). À primeira subjaz o princípio de que todo enunciado é atravessado pelo dizer de outros, todo dizer remete a outras vozes, a outros textos, a outros discursos (interdiscurso), de modo que fica difícil a sua localização na cadeia discursiva; neste caso, apenas o estudo das condições de produção levaria à percepção de alusões, ironia, etc. A heterogeneidade representada, por sua vez, se manifesta por formas que marcam na cadeia enunciativa a presença do outro, como, por exemplo, as citações, as aspas, as referências, camuflando, pelo efeito de distanciamento, a heterogeneidade constitutiva que perpassa todo o texto, todo o discurso e o próprio sujeito.

Não consta da literatura o que estou chamando de heterogeneidade reconhecida (cf. Authier 1980; 1982; 1984), termo que acabei criando por considerar importante deixar clara a distinção entre esse tipo de heterogeneidade e as demais: afinal constitui um caso intermediário entre a heterogeneidade constitutiva e a representada; como não explicita de que texto foi extraído o enunciado, permanece constitutiva para aqueles que não a reconhecem e representada, estruturalmente localizável na materialidade lingüística, para os que a reconhecem.

fosse a verdade única, contida nos livros e repetida pelo professor para que seja aprendida pelo alunos que, por sua vez, devem saber repetir na prática do ato de ler. As seqüências 3, 4, 5, 6, 7 e 11, principalmente, constituem evidências para esta interpretação.

Do estudo dos recursos argumentativos utilizados abundantemente pelo DSA analisado pode-se concluir a favor de uma aproximação com o DD se concordarmos com o que Roqueplo (1974) afirma a respeito da divulgação científica:

Trata-se de fazer crer ao leitor que ele está na presença de fatos incontestáveis, prevenir suas objeções, transmitir segurança, persuadindo-o do acesso a esse saber e até mesmo de sua necessidade. (trad. minha)

Para isso, segundo o autor, é preciso fazer ver, fazer sentir, fazer viver: daí a aula ser sempre uma demonstração. Não entraremos aqui, por constituir estudo de outro artigo, na questão da simplificação ou da transformação dos conceitos proveniente da interpretação e da adaptação ao público-alvo e ao objetivo pedagógico, embora a questão nos pareça interessante sobretudo para um aprofundamento das relações entre o DSA e o DD.

Observemos mais de perto as reações dos alunos. Em nenhum momento, nas aulas analisadas, ocorre verbalmente qualquer tipo de reação negativa por parte dos alunos frente à metodologia adotada. O único indício é o barulho, a conversa paralela que constitui o pano de fundo de uma das aulas de português analisadas, em que P segue ortodoxamente o livro didático, pede aos alunos que leiam o texto em voz alta e formula questões de compreensão que não exigem senão operações cognitivas de nível inferior como o mero reconhecimento ou a decodificação. Embora isso também aconteça em algumas aulas de francês, a situação de ignorância em que A imagina se encontrar, face a uma língua desconhecida, faz com que ele tenha uma atitude aparentemente mais positiva, de maior respeito ao professor que, afinal, não precisa de muito esforço para mostrar que sabe mais do que A.

Na maioria das aulas analisadas, então, percebe-se, no aluno, uma atitude aparentemente passiva de acato total aos conselhos, à metodologia adotada, enfim, ao saber do mestre. Isso se faz notar pelas respostas lacônicas às perguntas de P¹⁰, restringindo-se a dizer apenas o que lhe é solicitado, ora completando a resposta já iniciada por P como só ocorrer nas aulas de francês instrumental analisadas (por exemplo: P: *Vejam o primeiro desenho: o Brasil inserido na ... A: América do Sul*)¹¹, ora repetindo o que foi ensinado na aula anterior como ocorre na S.3, sem nenhuma demonstração de reflexão ou questionamento.

Esse comportamento de silêncio (pois muitos alunos não se manifestam nenhuma vez durante as aulas) pode ser interpretado como desinteresse, dificuldade de compreensão ou ainda como um endosso às regras pré-estabelecidas por um acordo tácito

¹⁰ Com respeito às perguntas do professor, ver, entre outros, Coracini 1993.

¹¹ Para uma análise tipológica das respostas dos alunos em aulas de francês, cf. Coracini 1994.

entre os membros da instituição escolar e convencionalmente mantidas de geração em geração, sob pena de punição; dentre essas regras estariam aquelas que estabelecem de antemão o lugar do professor e o lugar do aluno, quem pode e deve falar, o que pode ser dito e em que momento¹². Entretanto, sabe-se que isso nem sempre ocorre: por vezes, o silêncio indica o desagrado consciente, e, não raro, o conformismo amargo proveniente da sensação de que não adianta questionar, de que nada vai mudar; tal atitude refletiria, no nosso modo de ver, a situação social em que vivemos há anos em nosso país. Afinal, a escola parece reproduzir a estrutura social atravessada pela ideologia dominante, como bem lembram Althusser (1983) e Bourdieu & Passeron (1970)¹³.

Nesse sentido, é interessante notar a força das experiências anteriores, ou melhor dizendo, a força da ideologia que nos constitui enquanto seres sociais e que determina nosso comportamento. Isso explica porque, mesmo em situações de ensino ainda consideradas novas, como é o caso do instrumental, percebe-se a tendência do professor a recorrer às regras da instituição para manter o interesse e o comportamento como formas de interferir na aprendizagem (cf. S.5); tal recurso que poderíamos chamar de recurso à argumentação autoritária¹⁴, está, em alguns casos, muito próxima, como já dissemos, da chantagem emocional.

Pode-se dizer que, hoje, embora ainda se mantenha a força institucional que dá respaldo ao professor, concedendo-lhe uma certa autoridade (é ele ainda quem detém a palavra, quem retém a atenção, quem mantém a ordem e a disciplina, valores impostos pela classe dominante da sociedade e conservados pela instituição escolar¹⁵), embora o conhecimento ainda seja um valor respeitado e até mitificado por aqueles que ainda não galgaram sequer alguns degraus do “reconhecido saber”, essa autoridade é, muitas vezes, questionada sobretudo pela juventude ou pelos adultos que, instintivamente, confrontam suas experiências prévias com as propostas metodológicas que exigem, ao menos em teoria, uma relação nova entre professor-alunos e língua a ser ensinada, como é o caso do ensino instrumental.

¹² Cf. Foucault 1969 sobre o conceito de formações discursivas: “conjuntos de regras anônimas, históricas, determinadas no Tempo e no Espaço, que definiram numa determinada época e para uma determinada camada social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa”.

¹³ A obra de Althusser, *Aparelhos Ideológicos de Estado*, e a de Bourdieu, *A Reprodução*, são exemplos interessantes de como marxistas estruturalistas vêem a escola e as diversas instituições: reproduzoras da ideologia dominante, contra a qual parece impossível lutar a não ser que a consciência de classes tome conta de um grupo de oprimidos. Prefiro pensar como Foucault que considera que todas as relações humanas são perpassadas pelo poder; trabalhar na microfísica, em vez da macro-estrutura, favorece ao mesmo tempo a compreensão da dificuldade de mudanças e abre brechas para a emergência de resistências e de contradições capazes de gerar conflitos no seio de uma dada formação discursiva. Assim, não queremos defender a impossibilidade de mudanças, mas explicar sua lentidão que, evidentemente, é pouco estimulante.

¹⁴ Não confundir com argumentação por autoridade que se apóia no lugar que ocupa o locutor na sociedade ou na instituição, também usado para se referir ao recurso a outros autores, personalidades reconhecidas no meio acadêmico de uma determinada área (cf. Ducrot 1984).

¹⁵ Ler Foucault 1989 e Jones 1990 sobre a formação do professor da escola urbana.

Decorre daí a necessidade que parece sentir o professor de argumentar verbalmente seja para convencer o aluno de que o que está sendo dito é importante e verdadeiro, seja para convencê-lo de que a metodologia adotada é a que melhor atende aos objetivos pedagógicos que pressupostamente coincidem com suas necessidades. Em qualquer um dos casos, P antecipa um possível questionamento por parte de A, silenciando-o de antemão, *já que o ideal da argumentação consiste fatalmente em reduzir seu auditório ao silêncio* (Charolles 1980: 10); isso significa simular no que é dito um espaço para o outro, ao mesmo tempo em que se tira do outro-interlocutor a possibilidade de refutação. Afinal, defender seu ponto de vista, prever o pensamento do outro, criar no outro uma adesão necessária, provocar a evidência constrangedora, forçar o acordo, impô-lo, constituem, finalmente, aspirações daquele que argumenta¹⁶.

Nessa medida, a argumentação se aproxima da coerção, como lembra ainda Charolles (op.cit.:10), já que L, no caso P, faz o que pode para convencer A a colaborar e, assim, interferir positivamente (segundo os padrões vigentes e os valores partilhados e autorizados) no processo de aprendizagem:

Se a coerção é, num certo sentido, o último dos argumentos, ela é também, de uma certa maneira, o horizonte de toda argumentação. Com efeito, aquele que argumenta, embora reconheça no outro o direito de decidir em última instância, faz tudo o que pode para obrigá-lo a concluir em seu favor. (tradução minha)¹⁷

Quanto ao caráter objetivo da informação que parece caracterizar tanto o DD quanto o DSA, no desejo de resguardar o conceito de cientificidade, resta-nos perguntar se é possível conceber operações estritamente objetivas e politicamente neutras. Parece-nos que a resposta é evidente, ao menos para o DSA: filtradas pelo livro didático e pelo professor que tenta adaptar o seu conhecimento ao público alvo e ao seu objetivo pedagógico, as informações sofrem alterações e, certamente, serão retidas de modo particular por cada aluno na sala de aula, a não ser que o professor exija, como vimos em nosso corpus, a mera repetição de uma interpretação tida como a verdadeira, de um conhecimento visto como absoluto e inquestionável. Seria necessário que a escola e, portanto, o professor tivessem condições de colaborar para a transformação do aluno em leitor (e não em mero decodificador), crítico e, portanto, questionador dos textos e da realidade que o cerca. Mas, para isso, é preciso que se ofereçam ao professor oportunidades de reflexão sobre a natureza do discurso de sala de aula e, portanto, sobre suas atitudes e sobre as conseqüências de seu fazer pedagógico.

¹⁶ Ler a esse respeito, Charolles 1980.

¹⁷ Em francês: *Si la coercion est, en un sens, le dernier des arguments, elle est aussi d'une certaine manière l'horizon de toute argumentation. En effet, celui qui argumente, s'il reconnaît bien à l'autre le droit de décider en dernier ressort, fait néanmoins tout ce qu'il peut pour l'obliger à conclure dans son sens.*

Esperamos que este trabalho tenha sido capaz de apontar para o caráter persuasivo e, portanto, argumentativo do DSA, em detrimento do caráter informativo que se costuma atribuir ao discurso didático de modo geral; que ele tenha sido capaz de evidenciar alguns estratagemas manipulatórios (ainda que inconscientes), próprios da formação discursiva que constitui a sala de aula, indicando, assim, alguns aspectos relevantes para a reflexão sobre a interação professor-alunos na aula de leitura, na busca da emergência da assimetria, da heterogeneidade, da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1983) **Position**. Trad. Bras. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- AUSTIN, J.L. (1962) **How to do things with words**. Trad. franc. **Quand dire c'est faire**, Paris:Seuil, 1970.
- AUTHIER, J. *Paroles tenues à distance. Matérialités Discursives*. Presses Universitaires de Lille. Université de Paris X (Nanterre), 1980.
- _____. *Hétérogénéité montrée et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. **DRLAV**, 26. Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, 1982.
- _____. *Dialogisme et Vulgarisation Scientifique*. **DISCOSS** 1: 117-122, 1984.
- BASTIDE, F. *La Démonstration*. **Documents III**, 28. Paris:EHESS-CNRS, 1981.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *La Reproduction*. Paris:Les Editions de Minuit, 1970.
- CHAROLLES, M. *Les Formes Directes et Indirectes de l'Argumentation*. **Pratiques**, 28, pp.7-44, 1980.
- CORACINI, M.J.R.F. **Um Fazer Persuasivo - o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo:Pontes/EDUC, 1991.
- _____. *Les Questions du Professeur dans un cours de lecture en langue étrangère*. **Carnets du CEDISCOR** 2. Paris:Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle, 1993.
- _____. *Le Parler de l'Etudiant en Classe de Lecture en FLE: une Approche Discursive*. **Revue Canadienne des langues vivantes/Canadian Modern Language Review**, 1994.
- DUCROT, O. **Le Dire et le Dit**. Paris:Minuit, 1984.
- FELMAN, S. **Le Scandale du Corps Parlant**. Paris:Seuil, 1980.
- FOUCAMBERT, J. **Questions de Lecture**. Paris:Retz, 1989.
- FOUCAULT, M. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1979.
- JONES, D. *The Genealogy of the Urban Schoolteacher*. In S.Ball (ed.) **Foucault and Education**. London and New York:Routledge, 1990.
- MAINGUENEAU, D. **Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours**. Paris:Hachette, 1976.
- MOIRAND, S. **Situations d'Ecrit**. Paris:Clé International, 1979.
- OSAKABE, H. **A Argumentação no Discurso Político**. São Paulo:Kairós, 1979.
- ROQUEPLO, P. **Le Partage du Savoir**. Paris:Aux Editions du Seuil, 1974.