

AS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: INTERAÇÕES EM CONSTRUÇÃO*

*Maria de Lourdes Meirelles Matencio***

RESUMO

A pesquisa sobre as regularidades e as diferenças existentes no ensino de língua materna em diferentes países, que utilizem ou não uma mesma língua, faz parte de um campo novo, em plena expansão. Presupondo o interesse desse tipo de estudo para a compreensão dos mecanismos interativos particulares ao ensino de uma língua materna, nosso objetivo é discutir as possibilidades de uma pesquisa comparada nesse contexto. No presente artigo, procuramos refletir sobre as opções analíticas necessárias ao estudo desse objeto, com características transculturais e propomos um sistema analítico adaptado a esse tipo de pesquisa. Também discutimos o impacto de uma possível inclusão do estudo das interações em sala de aula na formação de professores de língua materna.

1 Os estudos discursivos e a interação em sala de aula

O interesse em pesquisar o funcionamento das práticas discursivas, suas regularidades estruturais e interpretativas cresceu bastante nos últimos anos.¹ No que diz respeito aos estudos versando especificamente sobre as relações entre as práticas discursivas e as práticas didáticas de ensino/aprendizagem de línguas, dois pontos não devem ser negligenciados: o primeiro, devido às modificações fundamentais que

* A pesquisa que deu origem ao presente texto, financiada pelo CNPq e pela CAPES, foi realizada no quadro de uma cooperação entre o Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP/São Paulo e o Centre Interactions Verbales, Ecriture – Lecture do Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles da Université Stendhal – Grenoble III, França. A versão original deste texto foi apresentada, sob o título “Les interactions en situation didactique”, em palestra no Troisième Séminaire de Recherches do Centre IVEL do Laboratoire LIDILEM da Université Stendhal – Grenoble III, em 26 de junho 1996. Uma versão ampliada deste texto foi apresentada para publicação pelo ELLUG, também da Université Stendhal.

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

¹ Esse desenvolvimento, presente na Lingüística e ciências afins, indica uma tendência geral (lenta) de alargamento dos domínios e de questionamento das fronteiras rígidas entre as disciplinas que trabalham com a linguagem.

já acarreta para a pesquisa em Lingüística Aplicada – ensino de línguas, o segundo, pelos deslocamentos que ele pode vir a operar no domínio.²

Para descrever brevemente o primeiro ponto, uma das conseqüências da integração das abordagens pragmáticas e conversacionais da linguagem às pesquisas em Lingüística Aplicada foi o aumento de pesquisas analisando a interação professor/aluno e os instrumentos didáticos utilizados em sala de aula. Dessa perspectiva, a implementação de novas metodologias de ensino e a análise da metalinguagem em sala de aula foram enormemente valorizadas.³

Para voltar ao segundo ponto, nós não podemos negar os efeitos benéficos que a Análise do Discurso de origem francesa pode produzir na pesquisa em Lingüística Aplicada, mesmo se a integração dessa perspectiva foi tardia no domínio. Sobretudo nos últimos anos, como seqüência dos estudos discursivos baseados em *corpus* de arquivo, os pesquisadores se interessaram pela pesquisa sobre as relações entre o discurso científico, o discurso de vulgarização científica e o discurso didático (ver, por exemplo, Moirand, 1990). Dessa perspectiva, a análise das diferentes formulações discursivas e das heterogeneidades constitutivas e mostradas nos textos — aspectos amplamente privilegiados nos estudos do discurso (Authier-Revuz, 1982; Maingueneau, 1989; Pêcheux, 1988) — podem contribuir com a reflexão sócio-histórica dos modelos descritivo-explicativos de situações didáticas no ensino/aprendizagem de línguas.⁴

Nossas reflexões se enquadram exatamente nesses dois movimentos, pois estamos interessados tanto no *discurso sobre a escola e naquele que se dirige à escola* como nas *práticas discursivas atualizadas na aula de língua materna*.

Na realidade, pressupomos que o estudo da interação em sala de aula de língua materna deve considerar a articulação – e as contradições – entre os discursos que, direta ou indiretamente, repercutem sobre as representações institucionais de seu ensino e as práticas educacionais que daí derivam. Por esse motivo, nosso interesse centrou-se não apenas na análise de interações, mas também nas condições em que elas são produzidas: baseamo-nos tanto em registros de sala de aula como em reflexões e estudos sobre a língua e a linguagem, o ensino e a aprendizagem.

² Na França, a obra *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (D. Coste et al., 1994) é particularmente interessante a esse respeito, pois é um histórico do domínio e de seu desenvolvimento a partir da contribuição dos diferentes atores do período compreendido entre 1968 e 1988 no país, sobretudo quanto ao ensino de línguas estrangeiras. Em relação a essa evolução no Brasil, o livro *Lingüística Aplicada: da aplicação à lingüística interdisciplinar* (M. Paschoal & M. Celani, 1992), comemorativo dos vinte anos do primeiro programa de Pós-graduação no domínio no País, dá informações sobre o mesmo período.

³ Nós não nos referimos ao “dogmatismo metodológico” característico da década de 70 (cf. M. Dabène, 1995), pois uma breve passagem pelos títulos das obras dos anos oitenta demonstra que durante essa década um discurso descritivo-explicativo de textos orais e escritos e das situações didáticas ampliou seu lugar no domínio da Lingüística Aplicada.

⁴ Mesmo se para alguns pesquisadores os aspectos sócio-históricos são absolutamente negligenciados nos modelos propostos pela Lingüística Aplicada até o momento (vide S. Moirand, 1994, para uma reflexão sobre esse tema no contexto francês), nós acreditamos que as contribuições da Sociolingüística e da Etnografia da Fala foram suficientemente amplas no domínio para refletirem sobre o estudo da dimensão sócio-histórica das situações mais e mais complexas encontradas nas salas de aulas, como resultado do processo de democratização da escola, tanto no Brasil quanto na França.

Nosso objetivo foi estudar *as características da interação verbal na aula de língua materna que nos permitem simultaneamente classificar a aula como um tipo de interação vinculado ao discurso didático e incluí-la no conjunto das interações verbais (orais)*. Mas pretendemos também refletir sobre o provável impacto da inclusão dos estudos interacionais nos cursos de formação de professores. Isso de uma perspectiva comparada, ou seja, por meio de um *corpus* constituído de textos e de interações em sala de aula de língua materna de dois países diferentes, particularmente a França e o Brasil.⁵

Para desenvolver a análise da interação em sala de aula, baseamo-nos sobretudo na organização interna das aulas de língua materna, procurando demonstrar, através do estudo das unidades que lhes são constitutivas, a coerência que lhe é particular. Interessamo-nos também pelos processos coesivos envolvidos na co-construção de sentidos, na interação em sala de aula. Assim, enfocamos a interação em sala de aula de língua materna tanto em relação à sua estruturação e às abordagens dos conteúdos, como também quanto ao gerenciamento do evento didático.

Devido à sua natureza transcultural, este tipo de pesquisa apresenta um certo número de dificuldades ligadas à produção de um sistema de análise que deve dar conta ao mesmo tempo do que é intrínseco às interações em sala de aula mas também da diversidade das práticas didáticas.⁶ Por isso, ao invés de desenvolver uma minuciosa análise dos dados de nosso *corpus*,⁷ apresentaremos neste artigo as noções teórico-metodológicas nas quais fundamentamos a caracterização da aula como evento discursivo.

2 Por uma tipologia da interação didática

Não se pode ainda considerar a existência de uma tipologia que dê conta de assinalar as regularidades e oscilações das interações verbais sem, para tanto, basear-se na mera oposição de alguns dos elementos característicos de cada evento discursi-

⁵ A opção pela França deve-se a diferentes razões. Inicialmente não se pode omitir a fundamentação histórica do sistema escolar brasileiro na tradição francesa de ensino. Em seguida, não se pode desprezar a influência sobre a pesquisa brasileira concernente à linguagem da Análise de Discurso francesa, que se encontra em plena expansão no País. De outro lado, no que refere-se à pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de língua materna, o contexto diferenciado de instauração da Lingüística Aplicada nos dois países e o crescimento da Didática de Línguas na França fornecem certamente elementos de comparação de interesse não apenas para a reflexão sobre a formação de professores nesses dois contextos mas também sobre as condições de produção do discurso didático. Finalmente, nossa hipótese inicial, que foi confirmada por nossas análises preliminares, refere-se à presença simultânea e conflituosa das abordagens originárias da gramática tradicional e daquelas baseadas em estudos do texto nas aulas de língua materna nos dois países.

⁶ É necessário dizer que, mesmo para a análise de aulas de língua materna realizadas no interior do sistema educacional brasileiro, devemos produzir modelos de análise que dêem conta da heterogeneidade presente em nossas salas de aula.

⁷ Os registros em sala de aula na França foram realizados entre dezembro/1995 e junho/1996 e são relativos a uma "sixième" (quinta série, no Brasil) e a uma "quatrième" (uma turma de sétima série). No Brasil, foram acompanhadas aulas de uma quinta-série, de duas turmas de sétima série e de uma turma de oitava série, em 1997.

vo-tipo. Pode-se, por exemplo, recorrer à simetria ou assimetria das relações interpessoais no evento, natureza predominantemente gratuita ou não de sua temática, maior ou menor número de restrições situacionais, que permitem, por exemplo, distinguir uma *conversação* de uma *entrevista*. (cf. Kerbrat-Orechioni, 1990)

De fato, quando o foco analítico recai sobre o gerenciamento das interações verbais e seus efeitos em termos das relações interlocutivas, cognitivas e discursivas, que aí se estabelecem, uma das distinções freqüentemente utilizada é aquela que as classifica em *simétricas* ou *assimétricas*. Quando, porém, consideramos que simetria e assimetria não são características estabelecidas somente *a priori* para um dado evento discursivo, mas co-construídas no decorrer da interação, com base nos recursos e estratégias mobilizados pelos diferentes interlocutores ao longo do jogo interativo, verificamos o inconveniente da adoção isolada desse princípio de classificação.

O mesmo ocorre quando, ao focalizar as restrições situacionais, o analista enfatiza apenas a distinção entre eventos rituais e espontâneos, que permitiria, somente com relativa dificuldade, distinguir uma entrevista de uma conversação. Afinal, neste caso, a homogeneidade da interação sobressai à heterogeneidade que lhe é também constitutiva, salvo com raras exceções, como ocorre, por exemplo, em um rito religioso.⁸

Finalmente, poderíamos ainda pensar que a natureza instrumental da interação e o caráter gratuito ou não gratuito de sua temática representariam problemas analíticos em conversações entre falantes que, por exemplo, exercem a mesma profissão ou trabalham em um mesmo local, pois, nessa situação, há restrições institucionais interferindo na interação.

Ainda de uma outra perspectiva (cf. Kerbrat-Orechioni, 1990), pode-se pensar que o modo de materialização da interação em termos da predominância do verbal (por exemplo, em uma conversação), do não verbal (como na dança) e do recurso aos dois, em uma interação “mista” (tal como nas consultas médicas) é de interesse analítico, desde que se leve em conta que qualquer interação inclui o recurso a elementos não-verbais. Em outras palavras, mesmo se em determinados tipos de interação sobressaem elementos verbais ou elementos não-verbais, não se pode negar que o processo de significação através da língua inclui uma série de recursos não exclusivamente verbais.

Sem ignorarmos a pertinência dos elementos tipológicos arrolados acima, mesmo que por vezes esses aspectos sejam considerados isoladamente, gostaríamos de considerar mais uma dimensão relativa à formulação e materialização de um texto, seja ele oral ou escrito, que é freqüentemente negligenciada.

⁸ Na realidade, os ritos religiosos, muito mais, por exemplo, do que os ritos jurídicos, parecem possuir unidades interativas com maior rigidez funcional, mesmo se em seus diferentes subtipos haja grande variação, uma vez que no rito jurídico o maior número de interactantes com direito à palavra permitem uma maior flexibilidade nas unidades funcionais. Não se pode negligenciar, entretanto, que muitas das religiões que se têm difundido internacionalmente, bem como o chamado movimento carismático no interior da Igreja Católica, têm como característica incluir uma participação maior dos fiéis no rito, o que demonstraria uma tentativa de tornar mais flexível a estruturação do evento.

Pressupondo-se que uma tipologia da interação em sala de aula deve sugerir simultaneamente o que lhe é específico e integrá-la ao conjunto das interações verbais, sendo capaz de caracterizar os traços constituintes de todas as interações do mesmo tipo, então precisamos também refletir sobre como o modo de apropriação do discurso incide sobre o processo de formulação textual e sua materialização, ou, em outras palavras, sobre a interação.

Nossas reflexões sobre uma tipologia viável à análise da interação em sala de aula partem de uma perspectiva cujo núcleo é a existência de duas ordens na configuração das interações verbais: a ordem do oral e a ordem do escritural.⁹ (Dabène, 1996)

Os estudos sobre o letramento têm, demonstrado que o processo de integração do sujeito falante ao universo da escrita vai muito além do que dão conta abordagens que indicam a existência de dois sistemas distintos, ou mesmo daquelas que propõem a existência de um contínuo entre fala e escrita. Este equívoco é muito provavelmente fruto de uma classificação que nivela a instância na qual um texto se origina, seu processo de formulação e sua materialização.

A esse respeito, Dabène (1996, p. 1) distingue, de um lado, o código e o canal de transmissão, de outro, a *mise en ouvre* da linguagem, o modo de acesso à comunicação, à expressão e ao saber. Considera, portanto, a necessária distinção entre o que procede dos recursos e estratégias do sistema lingüístico selecionados para a formulação textual e do suporte utilizado e o que deriva do modo de apropriação da linguagem e do conhecimento, do discursivo, enfim.

Como conseqüência, obtém-se uma classificação segundo a qual o verbal integrar-se-á necessariamente (e predominantemente) ou à ordem oral ou à instância escritural, e materializar-se-á, seja por meio de sistema e suporte sonoro, seja através do sistema e do suporte gráfico. Com efeito, o oral pode ser oralizado, conforme ocorre em um bate-papo, mas ele pode também ser um oral-escrito, caso, por exemplo, das primeiras redações escolares de nossos alunos. Por outro lado, o escritural pode se manifestar de forma escrita, caso deste texto, mas pode ainda ser oralizado, como, por exemplo em uma palestra.

No que diz respeito ao tipo de interação verbal que nos interessa, e dados os diferentes discursos engendrados em uma aula, qualquer uma dessas combinações pode ser encontrada nas formulações verbais aí realizadas. Quando os alunos conversam entre si (e às vezes com o professor), deparamos geralmente com o oral-oralizado. Quando eles trocam bilhetinhos entre si, nos defrontamos com o oral-escrito. Em suas avaliações, entretanto, espera-se que produzam o escritural-escrito.

⁹ Para distinguir a ordem do oral e a ordem do escritural, o autor sugere os seguintes termos: escrito/falado, para indicar o canal e o código utilizados, escritural/oral, para identificar a instância de onde emerge o texto. Com base, pois, nessa perspectiva, optamos por utilizar o termo "escritural" – embora seu uso mais corrente não seja o mesmo que lhe atribuímos, isto é, de ato verbal cuja característica intrínseca é vinculada ao ato de escrever – em uma tentativa de distingui-lo do termo "escrito", que para nossos propósitos representa a *manifestação escrita de um ato verbal que pode originar-se na ordem do oral ou do escritural*.

Finalmente, na apresentação de seus seminários (e em parte da interação que mantêm com o professor) a expectativa é de que produzam o escritural-oralizado.

2.1 O projeto didático

Em nosso trabalho estamos pressupondo que **discurso** é um modelo teórico produzido pelo analista, que lhe permite verificar as posições ideológicas, as práticas sociais e as práticas discursivas, por meio da análise do lugar de onde se enuncia e da imagem que se produz do interlocutor. Esse modelo indica a configuração das relações discursivas que são (ou podem ser) mobilizadas pela enunciação, em termos das filiações dos sujeitos falantes às práticas sócio-históricas de significação. O **texto** é, pois, considerado como a materialidade discursiva e a unidade analítica do discurso. Ele está inserido no processo discursivo e é por isso dinâmico, correspondendo a um dos fios que constituem, através da linguagem, o sujeito falante, sua intersubjetividade e sua identidade social. Mas o texto representa também um momento de cristalização, porque, através dele, enuncia-se em um espaço e em um tempo. Nesse sentido, a **interlocução** professor-aluno é a unidade de análise da **interação em sala de aula**.

Certamente não é tarefa fácil para o analista desvendar, na interação didática, o movimento didático-discursivo de estruturação interna, sobretudo se, além da perspectiva que inclui as duas ordens constitutivas das interações verbais, nos remetermos ao livro didático como instrumento de mediação interativa.

Quanto a essa mediação Kleiman (1992b) salienta que nas últimas décadas, como uma das conseqüências da contínua desvalorização da figura do professor, o livro didático, antes um instrumento que mediava as relações entre professor-alunos, transformou-se em um fim. No Brasil, com freqüência cada vez maior, o professor cede seu espaço a um projeto que não é o seu, através do uso indiscriminado que pode vir a fazer do livro didático.

Essa constatação sugere que um dos elementos que definem a configuração da interação didática é a existência de um **projeto de interação** do professor, que gerencia efetivamente o evento, mas que pode ser mais ou menos passivo quanto à organização didático-discursiva do que lhe serve como fonte de referência para seu projeto prévio de gerenciamento.

Na realidade, é necessário salientar que qualquer interação verbal não é totalmente planejada anteriormente, mesmo se ela tem sempre uma finalidade (consciente) já estabelecida. Na sala de aula, a diferença vem do fato de haver, de um lado, as finalidades provisórias que orientam as unidades internas à lição, de outro, finalidades de um nível superior, que direcionam as lições, como o plano semanal, e as finalidades que motivam as subdivisões do programa anual. Assim, mesmo se o professor não mantém todas essas restrições em foco durante a aula, elas são o pano de fundo de suas ações, e o analista não pode esquecê-las quando examina as articu-

lações entre aulas e/ou entre as unidades internas de uma aula.

Dessa forma, mesmo se a interlocução em sala de aula não possui uma planificação rígida, que seja previamente estabelecida, ela faz parte do projeto didático do professor que acompanha, por sua vez, um programa orientado pela instituição escolar. Esse projeto didático, que se refere não somente aos objetivos do professor, mas ainda aos conteúdos selecionados, às abordagens e às estratégias de ensino e de avaliação, qualifica a aula como um tipo de interação verbal que visa sempre ao texto escrito, não somente como fonte de referência mas também para a verificação do que foi ensinado/assimilado.¹⁰

2.2 Um evento entre o ritual e o espontâneo

Paralelamente, uma reflexão sobre o contínuo entre eventos rituais e espontâneos pode ser de utilidade para nossos propósitos. Se, como afirma Erickson (1982), em eventos discursivos rituais, tanto os conteúdos como as posições das unidades funcionais são determinados anteriormente – o que indica sua diferença em relação aos eventos espontâneos –, uma aula deve ser considerada como um evento intermediário entre aqueles inteiramente ritualizados e os que são sobretudo espontâneos.

Afinal, no que se refere ao estatuto dos interactantes, essa rigidez tem sua origem na assimetria das relações de lugares – ou posições hierárquicas – e papéis – ou funções dos interactantes –, definidas institucional e previamente. Já quanto ao aspecto espaço-temporal, há verdadeiramente uma relativa rigidez quanto ao início e fim da interação. Além disso, no que diz respeito à finalidade da interação, podemos dizer que há rigidez relativamente à organização das etapas instrumentais das aulas – ou seja, quanto à introdução, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas – em termos de sua organização, tematização e das relações complexas que se estabelecem entre oral e escritural. Entretanto, há deslocamentos.

Por um lado, nós pensamos, por exemplo, em uma seqüência de nosso *corpus*, em que uma aluna, logo após a proposição da atividade pela professora, solicita-lhe uma especificação sobre o conteúdo de seu enunciado e, antes mesmo que a professora tenha tempo de lhe responder, fornece a resposta à solicitação que havia realizado. Em face disso, nos perguntamos: quais são os lugares e os papéis respectivos dos interactantes nessa situação? Não estaria a aluna assumindo, nessa ocasião, uma função que seria do professor?

Por outro lado, ressaltamos que as abordagens e as estratégias de ensino refletem, além de características sócio-históricas do **saber ensinar**, a objetividade.

¹⁰ Ao afirmar que a interação didática visa sempre ao texto escrito, não pretendemos negar, obviamente, que o professor de línguas (materna e/ou estrangeira) teria como um de seus possíveis (e prováveis) objetivos o ensino da modalidade oral, além do ensino da escrita. Nossa intenção é apenas salientar que, dadas as características da instituição educacional, dentre estas o modo de circulação dos conhecimentos ali (re)produzidos, o texto escrito é uma das formas privilegiadas para a aquisição e exposição dos saberes escolares.

Isso explicaria, por exemplo, as chamadas “variações de estilo”, que fazem com que alguns professores “gastem” seu tempo conversando com os alunos antes de dar início às etapas instrumentais da interação, e que outros optem por priorizar a interlocução de um ponto de vista estritamente didático.

É justamente essa relativa mobilidade dos constituintes da interação didática que nos faz pressupô-la um evento intermediário entre os rituais e os espontâneos.

Conseqüentemente, de nosso ponto de vista, uma aula deve ser analisada tanto em sua organização macroestrutural como em termos da microestrutura da interação. A noção de macroestrutura engloba as ligações entre as etapas de uma mesma lição (ou entre duas lições), a definição de microestrutura vincula-se à organização interna das etapas. O quadro em que se encontra a macroestrutura de uma aula e de suas etapas possui ligações com o ano escolar inteiro: o programa anual e sua divisão em módulos, em lições e em etapas, ou seja, o conjunto, tendo como alvo, a aprendizagem. A análise dessa dimensão é relacionada aos conteúdos de ensino-aprendizagem, à sua disposição (em seqüências de lições ou internamente às lições) e às estratégias de ensino. Já o quadro de referências da microestrutura é de natureza discursiva. O estudo dessa dimensão é, pois, fundamentado na construção da interação, em sua organização e gestão, e também em seus aspectos operacionais, as improvisações perceptíveis nas intervenções, motivadas por um foco interativo ou um foco temático. Resumindo, poderíamos dizer que as articulações propostas entre os objetivos estabelecidos anteriormente, suas verbalizações pelo professor e sua compreensão pelos alunos, assim como a disputa pelo sentido e os mal-entendidos que aparecem aí, dão um caráter inusitado a cada seqüência dialógica, cuja homogeneidade é certamente bem mais difícil de se perceber.

Essa organização complexa da interação didática, cujo movimento pode levar a manter ou a reorientar o foco discursivo, explica a necessidade de se distinguir analiticamente o **ritmo didático** e o **ritmo social** da interação, segundo se analisem seus índices interativos em termos de conhecimentos mobilizados ou quanto à participação social (para a discussão da estrutura da participação social e sua contraparte didática nas lições, vide Erickson, 1982).¹¹ Ou seja, as aulas têm uma organização que inclui planos cognitivos e sociais, ligados aos conhecimentos sobre o objeto de estudo e o saber fazer e aos conhecimentos sobre as interações e o saber dizer.

O ritmo social refere-se ao movimento de regulação da interação em termos da contribuição individual (do locutor e/ou dos interlocutores), tendo em vista a organização do grupo. Por esta ótica, a relação interpessoal é vista a partir da configuração das identidades de professor e alunos, tendo como base o estatuto social particular de cada um, mas também a imagem mútua que eles possuem desses lugares.

¹¹ No artigo citado, o autor discute justamente esses dois componentes da interação didática: a natureza acadêmica e a natureza social das tarefas realizadas em uma lição. Entretanto, de nosso ponto de vista, o autor não realiza uma análise em que a perspectiva lingüística integre também as representações dos conhecimentos mobilizados pelos interactantes ao longo da interação.

Essa relação é vista também como um parâmetro acional, baseado nos papéis institucionais (e portanto didático-discursivos) de cada participante.

Já o ritmo didático remete-se à estruturação do evento didático, segundo sua subordinação ao conteúdo estudado e à sua compreensão como um objeto de ensino/aprendizagem. Além disso, essa dupla subordinação deve articular-se ao ritmo social da interação (organização do grupo, lugares e papéis). A complexidade do gerenciamento e da articulação desses elementos (lógica do conteúdo, lógica da interpretação, ritmo social) induz à realização de ações didático-discursivas de ajuste, cujos efeitos irão incidir sobre a (re)organização da tarefa ou sobre seu desenvolvimento, ou ainda ignorar essa dimensão do evento em determinados momentos, tendo em vista a necessidade de focalizar o ritmo social.

Do que foi dito até o momento, podemos concluir que a interação didática dirige-se em momentos distintos a uma das duas ordens constitutivas do conjunto de interações verbais e a uma de suas possíveis combinações em termos materiais, segundo a função atribuída ao instrumento didático que serve como mediação para a interação. Podemos complementar reafirmando que esse movimento interno à interação em sala de aula tem em suas dimensões sociais e cognitivas uma fonte de restrições.

2.3 Relações de lugares e papéis em sala de aula

Para refinar o quadro que estamos estabelecendo quanto à constituição da aula como evento discursivo, e situar os lugares e papéis do professor em relação à articulação entre seu projeto de interação e a interação efetivamente configurada, podemos pressupor a existência de três funções cardinais do professor, de **informador**, **animador** e **avaliador** (propostas por Dabène, 1984), que irão motivar a produção de combinações quanto à materialização discursiva da ordem do oral ou do escritural ao longo do gerenciamento da interação didática. Efetivamente, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e *avaliar a produção dos alunos*.

É importante, ainda, lembrar que o professor e os alunos possuem relações de lugares e papéis complementares e, em decorrência, as intervenções realizadas pelos alunos têm também uma natureza similar àsquelas realizadas pelo professor. Assim, mesmo se, ao longo da interação, os momentos de tensão sejam constantes e as tentativas de se reverterem lugares e papéis por parte dos alunos aconteçam, a fala dos alunos pode ser considerada como função das ações do professor, que é quem gerencia efetivamente a interação.

2.4 Características genéricas da interação didática

Para finalizarmos, podemos afirmar que a interação didática possui sua especificidade por basear-se em um projeto de gerenciamento do evento, definido de um lado pela existência de um objetivo global fundamentalmente didático e, de outro, pela consciência de que há alternância de papéis e lugares, mesmo se a palavra final sempre cabe ao professor.

Essas proposições nos levam a compreender a interação didática não apenas a partir de suas características de constituição de identidades sociais e de relações interpessoais, mas também sob um ponto de vista que contempla a imersão dessas duas dimensões nas restrições didáticas próprias do evento, que provocam efeitos nos focos temáticos e nas posições funcionais de seus constituintes. Além disso, sua especificidade é um efeito de restrições oriundas de seu caráter predominantemente oral, produzido coletivamente em situação institucional, e de seus aspectos acadêmicos, definidos no quadro heterogêneo de diferentes teorias e práticas e de seus impactos sociais. Finalmente, deve ser levado em conta seu movimento discursivo, cuja configuração varia sobre o eixo das situações rituais e das situações espontâneas e cujos focos podem ser baseados em elementos de origem social e/ou cognitiva, bem como as ações didático-discursivas que manifestam essas diferentes dimensões.

3 As unidades analíticas das interações verbais

Uma vez delimitada *a interação didática como um evento cuja materialidade discursiva reflete uma organização social relativamente estável e uma configuração temática predominantemente didática*, a análise deve ainda dar conta dos níveis hierárquico e funcional da estrutura de uma aula.

É também em termos hierárquicos e funcionais que Roulet (1981, 1991), em relação a um modelo de análise das interações verbais, afirma ser necessário averiguar a estrutura de todo tipo discurso (escritos e orais, dialógicos e monológicos) e englobar os diferentes níveis de organização do discurso e de suas inter-relações, além de explicar a heterogeneidade discursiva quanto à realização dos diferentes tipos de seqüência. Em outras palavras, uma tal análise deve dar conta da especificidade de cada componente e de suas relações.

No que se refere à estrutura hierárquica de uma interação verbal, Kerbrat-Orechioni (1990), que realiza um extenso estudo comparativo das diferentes abordagens na análise das interações verbais, propõe a existência de *três unidades dialógicas*, isto é, produzidas por dois ou mais participantes: **interação**, **seqüência**, **troca**. Propõe ainda a existência de duas unidades monológicas, ou seja, em que há a participação de um único interlocutor, a **intervenção** e o **ato de linguagem**.

Kerbrat-Orechioni (1990)¹² indica que a **interação** é habitualmente caracterizada, linearmente, como o encontro e a separação dos participantes. A pressuposição básica é a da não ruptura do quadro espacio-temporal e temática, além da não alteração do quadro de participantes.

Já a **seqüência**, segundo a autora, é compreendida como um bloco de trocas vinculado por coerências semânticas e/ou pragmáticas. Essas unidades são consideradas homogêneas por possuírem uma mesma finalidade, sendo que algumas dentre elas, como as de abertura e de encerramento, são altamente ritualizadas.

Por sua vez, a **troca**, a menor unidade dialogal, é considerada como constituída por intervenções que não representam turnos de fala tal como eles foram tradicionalmente conceituados, pois que elas têm como característica central serem unidades funcionais, indicando a contribuição de um dos participantes para a co-construção da interação. Assim, essa unidade pretende dar conta de situações de intromissão ou colaboração de um ou mais interlocutores durante a produção da fala por outrem. Já as **intervenções** são constituídas por atos de linguagem.¹³

3.1 A organização da aula

As unidades analíticas propostas pela análise da conversação foram retomadas e reformuladas para a produção do modelo de análise do seqüenciamento da interação.

A noção de **interação didática** é talvez a mais simples a identificar no que se refere às aulas, pois sua abertura e seu encerramento são definidos no nível temporal por outros atores que os interactantes, *sendo constituída em termos de organização didática por um módulo ou submódulo do conteúdo a ser estudado*.

Para nós, em termos ainda da macroestruturação didática, uma interação didática é dividida em *etapas determinadas por grupos de atividades didáticas que visam ao objetivo interativo da interação* como mostra o Quadro 1.

Há uma etapa de **abertura** que não visa ao objeto de estudo: é a abertura (temporal) da interação, com função preliminar em relação às atividades didáticas. Há também uma etapa de **introdução** para a(s) atividade(s) do dia, que é a abertura efetiva da interação quanto a seus objetivos didáticos. Há ainda uma etapa em que há o **desenvolvimento** da(s) atividade(s) e uma etapa de **conclusão** dessa(s) atividade(s). Finalmente, pode haver uma etapa cuja única função é o **encerramento** (temporal) do encontro. A pesquisa em sala de aula demonstra que essas etapas podem ser consideradas como a base macroestrutural de uma lição. Contudo, isso não sig-

¹² A autora realiza um extenso estudo, indicando não apenas as variações terminológicas relativas às unidades interacionais mas também seus efeitos conceituais.

¹³ A noção de ato de linguagem recobre a sugerida para ato de fala, embora, dentro do modelo proposto por Roulet (1991), essa noção refira-se a unidades analíticas que são analisadas não apenas em sua linearidade mas também em seu aspecto hierárquico, em ato diretor e subordinado(s).

Quadro 1
Unidades macroestruturais de uma aula

Descrição	Etapas				
	Abertura	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Encerramento
Função na interação	Abertura da interação em termos interacionais ¹⁴	Abertura da interação em termos transacionais	Desenvolvimento da transação	Encerramento da interação em termos transacionais – pode coincidir com a etapa de encerramento	Encerramento da interação em termos interacionais – não ocorre sempre
Função didática	Função interacional – seqüências preliminares em relação às atividades didáticas	Função instrumental – seqüências de introdução das atividades e de produção de articulações entre o que já foi trabalhado e o que será estudado imediatamente após	Função instrumental – seqüências de desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) do dia	Função instrumental – seqüências de encerramento das atividades do dia e de produção de articulações entre o que foi estudado nessa aula, o que havia sido estudado antes e o que será estudado após	Função interacional – seqüências de encerramento do encontro
Tipo de foco privilegiado	Foco nas relações interpessoais, temas variados ligados ou não à instituição	Foco nas relações acadêmicas, temas centrados nas tarefas e atividades	Foco nas relações acadêmicas, temas centrados nas tarefas e atividades	Foco nas relações acadêmicas, temas centrados nas tarefas e atividades	Foco nas relações interpessoais, temas variados ligados ou não à instituição

nifica que elas sejam encontradas em todas as lições analisadas, ou ainda em todas as lições de um mesmo professor.

Ressalte-se que grande parte dos pesquisadores, seja no que se refere ao conjunto das interações verbais (cf. Kerbrat-Orechioni, 1990), ou especificamente à interação didática, propõem a existência de três etapas: introdutória, instrumental e final (com relação à organização da aula, vide por exemplo Sinclair & Brazil, 1982).

Nesse caso não se leva em conta que a etapa de abertura de uma aula inclui geralmente seqüências sobre assuntos que não se vinculam ao objeto de estudo, como a chamada ou os comentários sobre atividades extra-classe. Assim, por acreditarmos

¹⁴ Roulet (1981, 1991) e os pesquisadores do grupo de Genebra sugerem a existência de dois tipos de relações internas às interações (vide A. Zenone, 1981), a primeira entre as unidades que lhes são constitutivas, denominadas interativas, a segunda entre interlocutores, ditas relações interacionais.

que a etapa de abertura tem sobretudo a função de estabelecer os contatos preliminares entre os interlocutores, sem que venham a restringir-se à ocorrência de uma única seqüência discursiva, pressupomos que ela pode ser contrastada com as etapas instrumentais quanto às relações de lugares e papéis dos interlocutores e ao foco discursivo das seqüências. Isso se aplica também à etapa de encerramento.¹⁵

É importante precisar que as três etapas instrumentais são divididas em *seqüências discursivas cujos limites são determinados pela coerência relativa aos focos discursivos e ao desenvolvimento das tarefas que constituem a(s) atividade(s) proposta(s)*.

Da perspectiva desta pesquisa, as atividades didáticas são consideradas como operações de ensino/aprendizagem complexas, englobando ao mesmo tempo várias transações didático-discursivas, as tarefas, cujos objetivos são justamente de realizar a atividade. Em resumo, uma tarefa corresponde, na maior parte dos casos, a uma seqüência com várias trocas que, analisadas independentemente, são pouco informativas do movimento didático-discursivo do evento e de suas dimensões social e cognitiva. Dadas, pois, as particularidades transacionais das aulas, em que uma tarefa pode ser considerada como a contraparte didática da seqüência discursiva, *a troca enquanto unidade dialogal mínima não foi considerada como um recorte analítico pertinente à nossa análise*.

Finalmente, mesmo se, em termos organizacionais da aula, a compreensão dos mecanismos de tomada de fala é fundamental, isso não significa que os segmentos de fala possam ser encarados apenas em termos formais como tem sido proposto com relação à noção de turno. Por esse motivo, essa unidade foi substituída pelo conceito de intervenção, muito mais produtivo, pois contempla simultaneamente o aspecto formal, de maneira a dar conta de seu movimento interno, e o aspecto funcional, pois parte-se do princípio de que *a intervenção de um dos falantes é sempre uma contribuição para a co-construção de sentidos que ocorre em toda interação verbal*.

4 À guisa de conclusão: a abordagem interacional e a prática em sala de aula

Para terminar, examinaremos os três objetivos essenciais do professor de língua materna que nos permitirão demonstrar nossa posição quanto ao espaço que acreditamos dever ser ocupado pelos estudos interacionais nos cursos de formação de professores.

Inicialmente, é necessário lembrar que, no ensino de línguas, a linguagem é simultaneamente instrumento e objeto. O professor realiza uma atividade que inclui um **trabalho sobre a linguagem**, pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e

¹⁵ É possível prever o interesse de uma análise das etapas e introdução e de conclusão em relação ao seu tamanho e à importância atribuída às operações de retrospectão e de projeção (de articulação) quanto aos conteúdos estudados.

saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida cotidiana. Sua atividade pressupõe também um **trabalho com a linguagem**,¹⁶ porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrir a língua (e a linguagem), aperfeiçoando sua utilização (oral e escrita), deve continuamente propor ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, o professor realiza ainda um **trabalho através da linguagem**, já que a linguagem é justamente seu instrumento de trabalho e lhe serve para a realização das duas outras tarefas.

Os cursos de formação de professores integram em seus currículos, de forma um pouco variável, a preparação para as duas primeiras tarefas do professor, focalizando em alguns casos o trabalho sobre a linguagem ou então o trabalho com a linguagem. A formação literária durante muito tempo privilegiada nesses cursos é certamente muito mais próxima de uma concepção de formação em que o trabalho sobre a linguagem é prioritário, se não para formar escritores ao menos para inserir os estudantes na cultura nacional e no mundo da escrita legitimada. A formação lingüística, mais recente, focaliza sobretudo o trabalho com a linguagem, pois pressupõe exatamente a linguagem como objeto de estudo. Porém, de nosso ponto de vista, não supomos que formar os professores dentro da tradição literária e cultural ou, então, dentro da tradição lingüística seja suficiente para que ele possa realizar bem essas três tarefas (difíceis certamente, pois que a heterogeneidade de nossos alunos está aí para não nos deixar esquecer-la). É exatamente aí que os estudos interacionais podem ganhar espaço na formação de professores, que devem ser capazes também de perceber e compreender o que fazem através da linguagem, em sua prática em sala de aula, e utilizar esse conhecimento como um instrumento de trabalho a mais.

Voltemo-nos, ainda, à importância do ponto de vista comparado em nossa pesquisa. Com a perspectiva de inclusão, na formação de professores, dos estudos interacionais, esse tipo de estudo ganha força graças a dois aspectos: nós temos a necessidade de definir e também de caracterizar os mecanismos particulares à interação em situação didática. Essa tarefa é viabilizada exatamente a partir de procedimentos que motivem a desnaturalização das práticas didáticas, pois eles nos convidam a olhar criticamente as diferentes formulações dos discursos relacionados (engendrados) ao ensino/aprendizagem de uma língua materna.

¹⁶ Geraldi (1993) discute as atividades sobre e com a linguagem, realizadas (ou possível realização) por professores brasileiros.

RÉSUMÉ

La recherche sur les régularités et les différences existantes entre l'enseignement de langue maternelle dans différents pays, utilisateurs ou non d'une même langue, fait partie d'un champ nouveau en pleine expansion. En présupposant l'intérêt de ce type d'étude pour la compréhension des mécanismes interactifs particuliers à l'enseignement d'une langue maternelle, notre objectif est de discuter les possibilités d'une recherche comparée en didactique de langue maternelle. Nous commençons par réfléchir sur les options analytiques nécessaires à l'étude de cet objet, avec des caractéristiques transculturelles. Ensuite nous proposons un système analytique utilisable dans ce type de recherche. Finalement, nous discutons l'impact d'une possible inclusion de l'étude des interactions didactiques comme une discipline à part entière dans la formation des professeurs de langue maternelle.

Referências bibliográficas

- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**. Paris, v. 26, 1982.
- BASTOS, L. K. X., MATOS, M. (Org.). **Trabalhos em lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 22, 1993.
- CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 17, 1991.
- CHAREAUDEAU, P. Eléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours. In: **Connexions 38**. Paris: ARIPEPI, 1982.
- CHAREAUDEAU, P. Rôles sociaux et rôles langagiers. In: MACHADO, I. (Org.). **Análise do discurso: sedução e persuasão**. Belo Horizonte: NAPQ/Fac. Letras, UFMG, 1993.
- CICUREL, F. **Parole sur parole: ou le métalangage dans la classe de langue**. Paris: Clé Internationale, 1985.
- COSTE, D. et al. **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. Paris: CRÉDIF & Hatier-Didier, 1994.
- DABÈNE, M. et al. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Crédif/Hatier, 1990.
- DABÈNE, M. La formation au métier d'enseignant: l'enfant pauvre de la didactique des langues. Eléments pour une théorie de la formation. In: COSTE, D. et al. (Ed.). **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**. Paris: CREDIF & Hatier-Didier, 1994.
- DABÈNE, M. Quelques étapes dans la construction des modèles de la didactique du français: repères et perspectives. In: CHISS, J-L et al **La didactique du français; état d'une discipline**. Paris: Nathan, 1995.

- DABÈNE, M. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: **Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire**. Paris/ Bruxelles: INRP/de Boeck, 1996.
- ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: **Communicating in the classroom**. Nova Iorque: Academic Press, 1982.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990. T. 1.
- KLEIMAN, A. O ensino de línguas no Brasil. In PASCHOAL, M. S. & CELANI, M.A. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação à linguística interdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992 a.
- KLEIMAN, A. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. **D.E.L.T.A.** São Paulo: EDUC, v. 8, n. 2, p. 187-203, 1992b.
- MAINGUENEAU, D. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Seuil, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MATENCIO, M. L. M. Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP. v. 18, 1981.
- MATENCIO, M. L. M. **A formação contínua do professor de língua materna e seus reflexos na (re)configuração da práxis**. Campinas: UNICAMP, 1994. (Dissertação. Mestrado em Linguística)
- MOIRAND, S. Une linguistique de discours au service de l'histoire récente? **Etudes de linguistique appliquée**. Paris: Didier Erudition, v. 78, 1990.
- PASCHOAL, M. S., CELANI, M. A. (Ed.). **Linguística aplicada: da aplicação linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.
- ROULET, E. Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. **Etudes de Linguistique Appliquée**. Paris: Didier Erudition, v. 44, 1981.
- ROULET, E. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. **Cahiers de linguistique française**. Genève: Université de Genève, v. 12, 1991.
- SINCLAIR, J. M., BRAZIL, D. **Teacher talk**. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- ZENONE, A. Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles. **Etudes de Linguistique Appliquée**. Paris: Didier Erudition, v. 44, 1981.