

O lugar do contexto em uma abordagem praxiológica do discurso: o caso da argumentação nas interações escolares

Laurent Filliettaz*

Resumo

Discute a problemática do contexto no conjunto de questionamentos dos linguistas como uma evolução incontornável do campo da linguística dos textos e dos discursos.

Palavras-chave: Contexto; Linguística; Textos; Discursos.

A integração progressiva da problemática do contexto no conjunto de questionamentos dos linguistas constitui uma evolução incontornável do campo da linguística dos textos e dos discursos. Essa evolução tem, como se sabe, origens teóricas claramente estabelecidas nos dias de hoje. Ela deve-se ao fato de que uma eliminação radical das informações extralinguísticas não pode dar conta nem da significação de certas unidades verbais (os dêiticos, os conectores, etc), nem do sentido comunicado pelos enunciados. Mas essa evolução teve, igualmente, consequências epistemológicas de grande importância, as quais merecem ser assinaladas. Em particular, parece que o próprio conceito de contexto constitui, hoje e ontem, um objeto de confronto maior entre diferentes paradigmas das ciências da linguagem. Esse é o caso, por exemplo, dos debates aos quais se dedicam, há alguns anos, os defensores de uma pragmática cognitiva (REBOUL; MOESCHLER, 1998), centrada em uma teoria da interpretação de enunciados, bem como os partidários da análise do discurso (ADAM, 1999; BRONCKART,

* - Université de Genève.

1 - Uma versão anterior deste artigo foi publicada em francês recentemente na Revista **Pratiques** (2006), consagrada à temática “Textos e contextos”, p. 71-88. Título original: “La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l’argumentation dans les interactions scolaires”. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio (PUC Minas).

1997), voltada sobretudo à descrição de realidades semióticas complexas, ligadas com situações sociohistoricamente indexadas. Esse é também o caso nos trabalhos anglo-saxões, das posições frequentemente antagonistas que adotam os defensores de uma concepção local e construtivista do contexto (SCHEGLOOF, 1992) face aos partidários de uma perspectiva principalmente macrossocial e, para alguns, determinista (FAIRCLOUGH, 1995). No conjunto desses debates, a noção de contexto e sua relação com os fatos linguageiros ocupam uma posição central na medida em que contribui para dividir os campos disciplinares, seus domínios de aplicação assim como suas relações mútuas.

Dando continuidade a essa constatação, este artigo propõe algumas reflexões sobre a noção de contexto, revisitando debates que estruturam atualmente o campo da linguística do discurso e da interação. Mais precisamente, visa a mostrar que a instalação progressiva da problemática da “ação” no campo da análise do discurso não deixa de ter efeito em relação à maneira de pensar as relações entre texto e contexto. Para realizar essa tarefa, o artigo será dividido em duas partes. Numa primeira parte, começaremos por lembrar duas concepções muito diferentes da noção de contexto, tais como emanam da pragmática cognitiva, de um lado, e das abordagens interacionistas do discurso, por outro. Seremos levados a focalizar duas noções, a de “contexto interpretativo” e a de “situação de ação”, que nos permitirão precisar o quadro geral no qual se desenvolveram nossos trabalhos, na perspectiva de uma abordagem modular da organização do discurso (ROULET, FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Essa abordagem praxiológica do discurso será aprofundada e ilustrada em uma segunda parte, consagrada à análise de interações escolares registradas em uma aula de francês como língua materna tratando do texto argumentativo. Com esse propósito, mostraremos as ligações complexas e sutis que se tecem entre as propriedades linguageiras das interações atestadas e o desdobramento progressivo das atividades coletivamente realizadas. Mais precisamente, procuraremos sublinhar o papel dos mecanismos argumentativos nesse processo de (re)fação progressiva do contexto no qual a interação escolar toma lugar.

Por esse procedimento, visamos, de maneira mais geral, ilustrar as relações de fertilização mútua que podem entreter, de um lado, as reflexões

teóricas em linguística do discurso e, de outro, as problemáticas didáticas ligadas com a análise das práticas de ensino. Fazendo isso, nossa reflexão portará igualmente sobre questões de natureza epistemológica e sobre o lugar da linguística do discurso no campo das disciplinas que contribuem com as ciências da educação.

1. A distinção texto/contexto revisitada

1.1 O contexto como ambiente cognitivo mutuamente manifesto

Entre as diferentes correntes que contribuíram para estabelecer as realidades extralinguageiras no centro das preocupações dos linguistas, a pragmática griceana e pós-griceana jogou, incontestavelmente, um papel determinante. Fazendo da problemática da interpretação dos enunciados seu objeto de estudo principal, essa tradição se detém, com efeito, principalmente, na descrição dos recursos cognitivos que mobilizam os indivíduos para levar ao termo o processo de interpretação. Além disso, rompendo explicitamente com uma concepção centrada no código da comunicação, a pragmática griceana e pós-griceana insiste nas dimensões “não convencionais” desses recursos. É somente efetuando raciocínios complexos a partir de premissas de origens diversas (formas linguísticas, informações enciclopédicas, etc) e de princípios conversacionais gerais (o princípio da cooperação e as máximas que lhes são vinculadas; o princípio da pertinência) que o interpretante poderá inferir o que o enunciador quer lhe comunicar.

Assim, encontra-se, na pragmática cognitiva de Sperber e Wilson (1989) uma concepção ao mesmo tempo muito específica e finamente teorizada da noção de contexto, que conduz, aliás, seus defensores a qualificar explicitamente seu procedimento de contextualista. Para Sperber e Wilson (1989, p. 31), o contexto se compõe do “conjunto das premissas utilizadas para a interpretação de um enunciado”, a saber, a totalidade das proposições que o interpretante assume como verdadeiras e que entram no cálculo lógico-dedutivo da intenção informativa. Essa construção psicológica apresenta, além disso, várias propriedades, que merecem ser sublinhadas. De um lado, constitui um “ambiente cognitivo mutuamente manifesto” e

não um conjunto de conhecimentos coletivamente partilhados. Por outro lado, deve ser vista como constitutivamente “dinâmica” e em perpétua reconfiguração. Com cada enunciado interpretado modificando os estados de crença (por eliminação ou reforço), o contexto não cessa de se transformar. É por essa razão, aliás, que se qualificam de “efeitos contextuais” o produto da interpretação e que se subscreve a ideia segundo a qual o contexto não é jamais dado, mas, ao contrário, construído.

Essa concepção do contexto como ambiente cognitivo mutuamente manifesto teve um conjunto de méritos para que se levasse em conta os processos extralinguísticos e mais globalmente na problematização das relações entre texto e contexto. Em primeiro lugar, contribuiu para sistematizar a consideração das informações contextuais e para tomá-las como uma peça chave de todo o processo de interpretação mais do que como uma demanda pontual e local, na ocasião do aparecimento de expressões linguísticas particulares. Em segundo lugar, essa abordagem permitiu estabelecer distinções bem-vindas entre vários níveis de apreensão dos fenômenos extralinguísticos: entre a infinita diversidade dos elementos materiais, psicológicos e sociais que caracterizam o “ambiente” e a “situação”, o “contexto” designa um subconjunto de representações que são mutuamente julgadas pertinentes para a interpretação dos enunciados. Enfim, insistindo no caráter construído do contexto interpretativo, as abordagens pragmáticas contribuem, a sua maneira, para uma concepção dinâmica do contexto, que contrasta com as visões por vezes muito estáticas que prevaleceram em certas abordagens de orientação estrutural (JAKOBSON, 1963).

Portanto, como não faltaram de salientar críticas provenientes de diversos horizontes disciplinares (ROULET, 2000; ADAM, 1998), essa concepção de contexto e, mais amplamente, o modelo da comunicação que a subentende não deixa de apresentar vários problemas. Para começar, pode-se lembrar que a pragmática cognitiva se fundamenta em uma unidade linguageira bastante idealizada: a noção de “enunciado”. Ela pressupõe, por exemplo, que os percursos interpretativos se efetuam sequencialmente, quando uma intenção informativa tomou forma em um segmento linguístico equivalente a uma proposição sintática. Ora, uma concepção como essa de comunicação nega as realidades hoje bem descritas pela

linguística interacional, a saber, que nas interações verbais as tomadas de turno se sobrepõem, se truncam mutuamente e não procedem, em caso algum, de uma delimitação unívoca entre os mecanismos de “enunciação” e de “interpretação”. O segundo problema reside na natureza necessariamente proposicional das informações contextuais em um modelo pragmático. Pode-se legitimamente questionar se o conjunto das representações que os indivíduos constroem das situações nas quais interagem recebem um formato como esse, principalmente quando são consideradas as dimensões emocionais ou experienciais da comunicação (ver AUCHLIN, 1999). Enfim, os modelos pragmáticos repousam, como se sabe, sobre uma visão essencialmente solipsista e informacional da comunicação (CARON, 1997; BANGE, 1992; FILLIETTAZ, 2002). Nessas abordagens, os contextos são concebidos como abstrações mentais que os indivíduos constroem para tratar a informação. Mas em momento algum se toma em consideração o fato de que esse tratamento de informações é, ele próprio, motivado e sobre-determinado pelo fato de que os indivíduos agem em situações socialmente indexadas, e que esse “esforço cognitivo” constitui para eles um meio de coordenar seus engajamentos em ações coletivas.

Essa restrição importante dos “efeitos contextuais” a categorias informacionais nos conduz a lembrar uma concepção sensivelmente diferente da noção de contexto, tal como progressivamente se impôs no campo da linguística da interação.

1.2 O contexto como situação de ação

No domínio interacionista, tal como se desenvolveu em um conjunto esparsa de disciplinas (a microsociologia, a etnografia, a fenomenologia social, a psicologia cultural, etc), impôs-se progressivamente uma concepção própria da noção de contexto, que reestruturou o campo da linguística do discurso e da interação. Mesmo que esses elementos sejam hoje claramente identificados (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990; DURANTI; GODWIN, 1992), parece-nos útil lembrá-los aqui e, sobretudo, colocar em evidência a concepção notoriamente diferente que aqui se impõe da comunicação humana. Faremos isso em articulação com o esquema seguinte, cujos elementos comentaremos progressivamente:



Figura 1: O contexto como situação de ação em uma abordagem praxiológica do discurso

a) A ação

Para os defensores de uma linguística interacional, comunicar não é nem codificar e decodificar mensagens nem enunciar e interpretar proposições, e sim consiste em operar transformações finalizadas no ambiente, enfim, em agir. Daí os mecanismos de comunicação aparecem como profundamente indexados a “situações de ação”. Eles não constituem um fim em si mesmo, mas, como assinala perfeitamente Brassac (2000, p. 24), um meio de realizar coletivamente “ações continuamente modificadoras do mundo interlocutório” e de se coordenar nesse processo. Essa dimensão praxiológica própria a todo ato de comunicação comporta implicações não negligenciáveis sobre a maneira de conceber as instâncias responsáveis pelos processos de comunicação. Essas não podem mais ser concebidos apenas como locutores e ouvintes, nem mesmo como enunciadores e interpretantes. Ao contrário, devem ser abordados igualmente como agentes² sociais, animados por intenções, motivos, desejos e emoções. É nesse sentido que eles endossam identidades situadas (ZIMMERMAN, 1999; BURGER, 2004) e que se apresentam como seres da experiência, capazes de construir sentido a partir de uma percepção da realidade (ver AUCHLIN; Simon, 2004; AUCHLIN *et al*, 2004).

2 - O termo “agente”, tal como é empregado aqui, não veicula o sentido que lhe conferem os debates em Sociologia, a saber, uma concepção do humano atravessada de restrições sociohistóricas (ver SHCURMAN, 2001). Ele deve ser, ao contrário, entendido em um sentido genérico, designando a instância à qual pode-se imputar a responsabilidade da ação.

b) A atividade

Contrariamente à postura explicitamente solipsista da pragmática cognitiva, que concebe os mecanismos linguageiros como uma capacidade individual e biologicamente fundada, a abordagem interacionista da comunicação põe, por sua vez, o acento na dimensão socioistórica própria a todo processo de comunicação. Nessa perspectiva, participar da interação implica não apenas os mecanismos de coordenação, mas também mobilizar saberes e o saber fazer cultural e historicamente determinados. É o que mostraram muito bem os trabalhos de Bakhtin (1984), levando a admitir que os discursos não emergem do nada e não são objeto de uma (re)invenção perpétua, mas repousam sobre *gêneros* e modelos intertextuais sociohistoricamente constituídos. E é isso igualmente o que a teoria goffmaniana de enquadre da experiência permite colocar em cena, mostrando que os indivíduos jamais apreendem a realidade como dado bruto, mas mobilizam “premissas organizacionais” com o objetivo, de um lado, de interpretar e, de outro, de conformar seu comportamento em relação “ao que se passa”:

A partir do momento em que compreendemos o que se passa, nós conformamos nossas ações e podemos constatar em geral que o curso das coisas confirma essa conformidade. São as premissas organizacionais – que nós confirmamos mentalmente e por nossa atividade – o que eu chamo de quadro de atividade (GOFFMAN, 1991, p. 242).

Na continuidade dessa definição, o termo “atividade” designa para nós, no plano socioistórico, práticas atestadas, que se distinguem por seu caráter recorrente, pelo fato que são coletivamente validadas e são próprias a um subdomínio da vida social. Nesse domínio, fala-se de atividades profissionais, atividades de serviço, atividades de lazer, para designar práticas que se repetem, cujo funcionamento obedece regras relativamente estáveis, e a propósito das quais os indivíduos elaboram representações com caráter tipificante permitindo-lhes “enquadrar” sua experiência. É nesse nível que os mecanismos de tipo genérico são colocados em funcionamento. Por contraste, os termos “ação” e “situação de ação” apreendem condutas com determinados fins assumidas pelos agentes particulares nas circunstâncias

efetivas e necessariamente singulares. Nesse sentido, pode-se dizer que a ação constitui uma ocorrência situada, única e particular de uma “atividade”.

c) O discurso

Mas a pragmática cognitiva e a linguística interacional se opõem igualmente em relação às unidades de análise pelas quais as produções linguageiras são estudadas. Para os defensores do interacionismo, os mecanismos de comunicação não procedem de um tratamento linear e sequencial dos enunciados. Eles repousam, ao contrário, sobre a construção de formas semióticas organizadas que são os “discursos”. Nessa segunda tradição, reconhecem-se geralmente duas propriedades importantes da discursividade. Em primeiro lugar, os discursos são apreendidos como unidades semióticas “complexas”. Sua complexidade decorre, de um lado, do fato que eles não resultam de uma simples adição de enunciados e, de outro, do fato que sua descrição necessita de uma combinação de informações emanando de planos de organização diferentes (ver ROULET, FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Em segundo lugar, os discursos são aqui concebidos como realidades “dialógicas”, e isso nas diferentes acepções que a célebre metáfora da orquestra lembrada por Winkin (1981) traduz perfeitamente: os discursos são necessariamente “endereçoados” e projetam assim uma imagem de sua instância de destinação; eles são em algumas circunstâncias “coconstruídos” e resultam de uma colaboração situada; enfim, eles aparecem como necessariamente “polifônicos” no sentido de Bakhtin, na medida em que “respondem” a vozes que já se fizeram ouvir³.

Uma abordagem como esta dos processos de comunicação leva incontestavelmente a se propor uma concepção radicalmente diferente da noção de contexto. Em uma perspectiva interacionista, esta não se concebe mais, com efeito, como uma categoria estritamente psicológica ligada à

3 - O locutor ele próprio, enquanto tal, é, em um certo grau, em respondente, porque ele não é o primeiro locutor, rompendo pela primeira vez o silêncio de um mundo mudo na eternidade, e ele pressupõe não apenas a existência dos enunciados anteriores – emanando dele mesmo ou do outro –, aos quais seu próprio enunciado se vincula sob um tipo de relação qualquer (ele se funda neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele lhes supõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia bastante complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1984, p. 275)

interpretação dos enunciados – o contexto interpretativo – pois remete mais genericamente à situação de ação na qual os interactantes se encontram engajados no momento em que eles recorrem à mediação do discurso.

Ora, uma concepção como essa de contexto como situação de ação não deixa de ter consequências teóricas e metodológicas. Ela implica, de início, dar atenção preponderante aos parâmetros do contexto que permitem responder à questão “o que é que se passa aqui?”: quais são os “mecanismos” que presidem a produção do discurso? Quais são os “papéis” ou as “identidades” situadas que assumem os indivíduos implicados na produção e interpretação do discurso? Em que consistem suas contribuições respectivas esperadas e efetivas? Além do mais, remete a se conceber o contexto na interseção de uma dupla lógica de segmentação, a saber, como configurado ao mesmo tempo do exterior, pelos pré-construídos com caráter socioistórico que preexistem à produção do discurso, e do interior, pelos próprios mecanismos discursivos. Com efeito, segundo o esquema proposto na figura 1, as situações de ação remetem a atividades sociais, a propósito das quais os interactantes mobilizam saberes e um saber fazer já constituídos. Mas de maneira complementar, essas situações de ação remetem igualmente à capacidade dos agentes de dar sentido aos acontecimentos aos quais eles se veem confrontados. Desse ponto de vista, as situações de ação podem ser consideradas como: (a) coconstruídas pelo conjunto de participantes, (b) como dinâmicas, (re)negociáveis e evolutivas, e, enfim, (c) como um produto parcialmente emergente das produções languageiras. Em definitivo, é também no jogo da interação situada, então, e de seu funcionamento languageiro que os interactantes constroem as condições nas quais eles interpretam e tornam interpretáveis as atividades nas quais se encontram engajados.

Se tomamos um cuidado particular de detalhar aqui esta segunda acepção de contexto e de sua relação com os fatos languageiros é porque é nessa perspectiva interacionista que se fundamentam nossos trabalhos recentes e, de um modo geral, as pesquisas que se desenvolveram na Universidade de Genebra, em torno de um modelo modular da organização do discurso (ver ROULET, FILLIETTAZZ; GROBET, 2001). No que concerne a questão das relações entre texto e contexto, nossa proposição vincula-se a dois

pontos, que lembraremos como segue, tendo como referência a terminologia introduzida antes:

- Abordar a questão do contexto em linguística do discurso é, de início, dar conta das relações dialéticas que se tecem entre a organização dos discursos e o funcionamento das situações de ação. Em que as propriedades – semânticas, sintáticas, argumentativas, temáticas, estruturais, sequenciais, enunciativas ou ainda prosódicas – do discurso são influenciadas pelas situações de ação nas quais ocorrem? E reciprocamente, em que essas propriedades constituem-se para os interactantes como recursos para coordenar seus engajamentos, para se colocar em cena e para se orientar nas ações coletivas?
- Abordar a questão do contexto na análise do discurso é, em seguida, dar conta das relações dialéticas que se tecem entre a organização das atividades sociais e o funcionamento das situações de ação. Em que os pré-construídos com caráter socioistórico – os gêneros, os quadros, as tipificações próprias às atividades sociais – influenciam as condutas situadas dos participantes da interação? E reciprocamente, em que as condutas situadas, em suas dimensões languageiras e não languageiras, contribuem para avaliar e fazer evoluir esses pré-construídos, em suma, para construir e instituir fatos sociais?

Ao longo desses últimos anos, elementos desse questionamento foram abordados, em nossos próprios trabalhos a propósito dos diferentes tipos de produções languageiras, em sua relação com atividades sociais diversificadas: entrevistas midiáticas (BURGER; FILLIETAZZ, 2002), textos literários (BURGER *et al*, 2002), interações em serviço (FILLIETAZZ, 2004; AUCHLIN *et al*, 2004), interações em meio industrial (FILLIETAZZ, 2005a-2005b; FILLIETAZZ; BRONCKART, 2004), e mais recentemente em interações em formação profissional inicial (FILLIETAZZ, 2007; FILLIETAZZ; DE SAINT-GEORGES, 2006; FILLIETAZZ, DE SAINT-GEORGES; DUC, 2008a - 2008b). Na

continuidade dessas pesquisas, tentaremos mostrar, a seguir, como uma abordagem praxiológica do contexto e de sua relação com o discurso pode levar a vias de desenvolvimento estimulantes do lado das análises das interações escolares. Mais particularmente, mostraremos como os usos da argumentação nesses contextos não deixam de ter uma ligação com os mecanismos situacionais e podem, por vezes, dar lugar a reconfigurações inesperadas das ações em curso de desenvolvimento.

2. O estatuto da argumentação nas interações em ambiente escolar

2.1 A argumentação como objeto de ensino

Para ilustrar e precisar a maneira como concebemos aqui as relações entre texto e contexto – ou mais exatamente entre discurso e ação – recorreremos a um estudo de caso, que basearemos na transcrição de um *corpus* em áudio e vídeo recentemente constituído pelo grupo de pesquisa GRAFE da Universidade de Genebra⁴. Trata-se de um conjunto de cinco etapas de quarenta e cinco minutos dados de maneira consecutiva na primavera de 2003 por uma professora de francês como língua materna a alunos do nono ano do ciclo de orientação⁵ genebrino, com idade entre 14 e 15 anos. As aulas tratam do ensino do texto argumentativo e tomam a forma de uma sucessão de tarefas que a professora organiza em torno da análise de fábulas de La Fontaine e de seus precursores, Esopo e Fedro. Ao longo desses cinco períodos, muitas fábulas são submetidas aos alunos, sucessivamente – “Conselho de ratos” (1ª e 2ª etapas), “A novilha, a cabra e a ovelha, em sociedade com o leão” (3ª e 4ª etapas), “O lobo e o cordeiro” (4ª e 5ª etapas) e, enfim, “O lobo e o cachorro” (5ª etapa) – o que constitui um exercício avaliativo. Essas fábulas são trabalhadas segundo modalidades

4 - Esses dados estão ligados com um programa de pesquisa dirigido por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly subvencionado pelo Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (1214-068110). Agradecemos a Christophe Ronveaux e de modo geral ao grupo GRAFE que os colocaram a nossa disposição. Para uma apresentação do quadro conceitual e metodológico desse programa bem como de outras análises desse mesmo *corpus*, referiremo-nos a Schneuwly, Sales Cordeiro e Dolz (2005), bem como a Ronveaux e Simon (2007), Ronveaux e Schneuwly (2007) e Schneuwly e Dolz (s/d).

5 - Nota da tradutora: trata-se de série equivalente ao atual 9º ano do ensino fundamental no Brasil.

diversas (coletivamente e em subgrupos ou ainda de maneira individual), com a ajuda de questionários, que convidam os alunos a, progressivamente, atentar para os mecanismos de argumentação (o grau de explicitação, o grau de força dos argumentos, o uso dos conectores, etc).

Na aula que reterá particularmente nossa atenção aqui (5ª etapa), a turma está engajada no estudo da fábula bem conhecida “O lobo e o cordeiro”. Os alunos receberam a proposta de responder individualmente e por escrito quinze questões, cujo objetivo é tecer as relações entre o campo de análise dos textos e o da prática da argumentação. O primeiro excerto, que apresentamos a seguir, concerne o episódio de correção coletiva desse exercício, e mais precisamente a correção da 11ª questão da proposta:

1) Professora: allez XXX ((l’enseignant revient devant la classe)) alors. Sophia la question suivante

2) Sophia: *qui du loup ou de l’agneau argumente selon vous de la façon la plus habile . justifiez la réponse.* je: moi j’ai dit l’agneau

3) Professora: oui d’accord

4) Sophia: parce qu’il a raison et il ne ment pas

5) Professora: d’accord donc l’agneau a raison il ne MENT pas ça serait donc la justification du fait que c’est lui qui argumente le mieux. parce qu’il ne ment pas. Manal

(...)

6) Professora: oui quelles sont les raisons données par le: si on retourne au texte . euh: Jessica aussi si on retourne au texte quels sont les arguments euh donnés par l’agneau qui vous semblent: indiscutables

7) Mia: ben

8) Professora: qui vous semblent de bons arguments. Mia

9) Mia: c’est que ben par exemple si: si: il boit de l’eau en bas de lui ben il peut pas vraiment salir son eau. et puis aussi c’est un bon argument parce que s’il était pas né il pouvait pas non plus euh et ben euh en fait un peu tous ces arguments parce que: fin: ouais. c’est pas vraiment des arguments qui se discutent quoi euh c’est:

10) Professora: oui c’est ça ce sont des arguments qui sont basés sur des FAITS hein. des faits indiscutables. s’il est pas né c’est pas lui qui a pu médire. s’il boit plus bas que le loup il peut pas salir son eau. il y a des FAITS qui sont indiscutables hein donc SON argumentation paraît effectivement de meilleure qualité par rapport à l’argumentation du loup donc on a bien vu à la question précédente euh qu’elle ne tient pas réellement debout hein il saute d’un argument d’un prétexte à l’autre euh sans que ça tienne vraiment debout⁶

Excerto 1: Etapa 5 (05:00). A argumentação hábil

6 - Nota da tradutora. As traduções aparecem em notas (ver próxima página). Ver as convenções de transcrição no fim do artigo.

No extrato aqui transcrito, a professora retoma a atividade convidando Sophia a responder a próxima questão (“então. Sophia a próxima questão”). Sophia começa por reler a questão (“*quem entre o lobo ou o cordeiro argumenta segundo você de forma mais hábil. Justifique a resposta.*”) antes de propor uma resposta (“Eu: eu digo que é o cordeiro porque ele tem razão e não mente”). Em (5), a professora ratifica essa resposta (“concordo”), reformula-a (“tudo bem então o cordeiro tem razão ele não MENTE mas essa seria então a justificativa de ele argumentar melhor. porque ele não mente”), antes de solicitar outros alunos para respostas alternativas (“Manal”). Segue-se um breve episódio, que não transcrevemos aqui, durante o qual vários alunos dão seu ponto de vista sobre a questão proposta. Em (6), a professora reformula a questão e convida os alunos a encontrarem elementos de resposta no próprio texto e não nas conjecturas interpretativas nas quais eles tendem a se lançar (“se a gente retoma o texto. euh: Jessica também se a gente retoma o texto quais são os argumentos euh dados pelo cordeiro que parecem para vocês: indiscutíveis”). Fazendo isso, ela coloca os procedimentos argumentativos do cordeiro e do lobo no centro da atenção dos alunos. E é finalmente Mia que propõe a resposta mais adequada em (9) (“não são verdadeiramente argumentos que se discutem puxa”),

1) Professora: vamos XXX ((a professora vai para a frente da sala)) então. Sophia a próxima questão.

2) Sophia: quem entre o lobo ou o cordeiro argumenta segundo você de forma mais hábil. Justifique a resposta. eu: eu digo que é o cordeiro.

3) Professora: sim concordo.

4) Sophia: porque ele tem razão e não mente.

5) Professora: tudo bem então o cordeiro tem razão ele não MENTE mas essa seria então a justificativa de ele argumentar melhor. porque ele não mente. Manal (...)

6) Professora: sim quais são as razões dadas pelo: se a gente retoma o texto. euh: Jessica também se a gente retoma o texto quais são os argumentos euh dados pelo cordeiro que parecem para vocês: indiscutíveis.

7) Mia: bem.

8) Professora: que parecem para vocês bons argumentos. Mia.

9) Mia: é que bem por exemplo se: se: ele bebe água embaixo dele bem ele não pode verdadeiramente sujar sua água. e além disso é um bom argumento porque ele não era é ele não podia mais euh e ben euh de fato um pouco todos esses argumentos porque: fin: bem. não são verdadeiramente argumentos que se discutem puxa euh é:

10) Professora: sim esses são argumentos que estão baseados em FATOS hein. fatos indiscutíveis. se ele não é se não é ele que pôde medir. se ele bebe mais embaixo que o lobo ele não pode sujar sua água. há fatos que são indiscutíveis hein então SUA argumentação parece efetivamente de melhor qualidade em relação à argumentação do lobo então viu-se na questão anterior euh que ela realmente não se sustenta hein ela passa de um argumento de um pretexto a outro euh sem que isso se sustente.

resposta que a professora se apressa a validar e a reformular (“sim esses são argumentos que estão baseados em FATOS hein. fatos indiscutíveis”).

A professora tem, nesse excerto, um papel determinante na organização das atividades da aula e mais particularmente na maneira de segmentar os discursos que são colocados em circulação. É ela que distribui os turnos de fala, que gerencia a abertura, o prolongamento e o fechamento das trocas, e que avalia as respostas propostas pelos alunos. Mais globalmente, as propriedades do discurso polilocal aqui em obra aparecem como estando estreitamente indexadas às tarefas em curso de realização na situação de ação, a saber, a correção de um exercício escolar. Em uma certa medida, o próprio formato do questionário age na situação como uma fonte forte de planificação da ação e joga um papel estruturante não negligenciável na organização dos procedimentos conversacionais atestados (ver FILLIETTAZZ, 2008b). Mais globalmente, observa-se ainda que a situação da tarefa em curso remete também a um quadro de atividade específica, a saber, a prática escolar sociohistoricamente indexada. Esse quadro estabelece uma relação contratual particular entre os interactantes. Ele ativa expectativas, regras do jogo específicas à instituição escolar e a propósito das quais os participantes da interação dispõem de um certo número de saberes e um saber fazer. Esses ingredientes praxiológicos constituem em nossa abordagem de análise elementos incontornáveis do contexto no qual a textualidade conversacional se desdobra.

Como assinala explicitamente a professora, os procedimentos argumentativos não estão ausentes dessa “situação de ação” (a correção do exercício) e da “atividade” à qual ela remete (a prática escolar). Para retomar uma expressão cara aos didáticos, pode-se considerar que elas se situam no centro do “objeto de ensino” (SCHNEUWLY, DOLZ e RONVEAUX, 2004), uma vez que o dispositivo em questão visa precisamente a familiarizar os alunos com a prática do texto argumentativo. Nota-se, entretanto, a esse respeito, que a argumentação é, aqui, abordada pela professora principalmente como uma “propriedade do texto estudado” e não como uma “propriedade geral do discurso”. Ou seja, ela aparece, nesse momento da aula, essencialmente como um “conteúdo focalizado”, para o qual a professora busca chamar a atenção dos alunos.

Ora, esse não é o caso na aula seguinte. Como mostraremos a seguir, a argumentação extrapola rapidamente o âmbito restrito de um “conteúdo ensinado” e endossa funcionalidades novas na situação. De forma que nos parece bastante interessante, ela (conta)mina progressivamente os próprios fundamentos da atividade escolar e aparece, por isso, como uma fonte determinante para se deslocar e (re)negociar o quadro no qual a interação toma lugar. É esse processo de recontextualização progressiva da situação de ação que procuramos explicitar, também progressivamente, nos parágrafos que se seguem.

2.2 As migrações funcionais da argumentação

No momento em que tem início o excerto 2, a sala aborda a correção da última parte do questionário sobre a análise da fábula “O lobo e o cordeiro”, que se encontra assim formulada: “No mundo humano e na época atual, em que situação essa fábula faz pensar?”. A professora introduz como segue a questão, anunciando de imediato que ela permite considerações mais gerais:

1) Professora: (...) alors on en arrive à la dernière question qui ouvre un peu euh: la fable donc qui est: ancienne hein qui a été écrite il y a plusieurs siècles . sur l’actualité enfin sur ce qu’on peut vivre actuellement . alors il y a plusieurs réponses possibles bien sûr chacun peut penser à différentes choses donc la question était *dans le monde humain et à l’époque actuelle à quelle situation cette fable vous fait-elle penser* Phi- euh Laurent pardon.

2) Lau: à un procès.

3) Professora: pardon.

4) Lau: à un procès.

5) Professora: alors essaie de donner une situation concrète hein.

6) Lau: euh ben un procès injuste quoi.

7) Ale: à un bon procès.

8) A1 : procès injuste procès juste.

9) Professora: oui bon d’accord mais là tu es pas très concret là tu restes quand même dans le: l’abstrait quand tu dis UN procès injuste bon . moi j’aimerais que vous soyez plus dans la: la réalité précisément. Mia.

10) Mia: euh ben moi j’ai mis que c’était un peu comme: euh c’est un peu euh. bon voilà c’est un peu comme Bush parce que i- il cherche un peu un: un: une justification enfin maintenant enfin il a trouvé quoi mais il cherchait une justification pour attaquer l’Irak quoi et puis euh.

11) Professora: mhm mhm.

12) Mia: enfin voilà quoi il a pas vraiment de raison mais:

13) Professora: mhm.

14) Mia: enfin voilà.

15) Professora: donc si on on fait des: des parallèles euh loup agneau alors essaie de ((fait des gestes avec sa feuille)).

16) Mia: euh loup agneau et puis euh et puis Bush et puis ben en fait ceux qui souffrent le plus c'est le peuple irakien quand même.

17) Professora: mhm mhm .. qu'est-ce que vous pensez de cette comparaison que fait Mia.

18) Ale: très juste.

19) Professora: essayez de: d'intervenir là par rapport à ça . Martina².

Excerto 2: Etapa 5 (13:00). A questão que “abre um pouco”

Se essa última questão leva a uma “abertura”, não é apenas, como afirma a professora, porque ela convida os alunos a se reapropriarem do sentido da fábula no universo que lhes é familiar (o mundo humano; a época atual), mas igualmente porque o estatuto da argumentação como objeto de ensino se encontra a nosso ver progressivamente redefinido. Com efeito,

7 -

1) Professora: (...) então a gente chegou a última questão que abre um pouco éh: a fábula então que é : antiga que foi escrita há muitos séculos sobre a atualidade/ enfim sobre o que se pode viver atualmente/ então há muitas respostas possíveis é claro cada um pode pensar diferentes coisas então a questão era no mundo humano e na época atual em que situação essa fábula faz pensar? Phi. éh Laurent desculpa.

2) Lau: em um processo.

3) Professora: como.

4) Lau: em um processo.

5) Professora: então tente dar uma situação concreta/ hein ?

6) Lau: éh bem um processo injusto puxa.

7) Ale: em um bom processo.

8) A1 : processo injusto processo justo.

9) Professora: tá certo bem está certo mas aí você não é muito concreto você termina ficando no abstrato quando diz UM processo injusto bem/ eu preferia que você ficasse mais próximo da da realidade precisamente. Mia.

10) Mia: éh bem eu eu coloquei que era um pouco como : éh é um pouco como éh. Bem vai é um pouco como Bush porque e ele procura um pouco um: um: uma justificativa enfim agora enfim ele encontrou puxa mas ele procurava uma justificativa para atacar o Iraque puxa e pois éh .

11) Professora: hum hum.

12) Mia: enfim táí embora ele não tenha razão de verdade mas:

13) Professora: hum.

14) Mia: enfim táí.

15) Professora: então se a gente a gente faz paralelos éh lobo cordeiro então tente ((faz gestos com a folha)).

16) Mia: éh lobo cordeiro e pois éh pois éh Bush e pois bem de fato os que sofrem mais é o povo iraquiano na verdade.

17) P: hum hum .. o que vocês pensam dessa comparação que a Mia fez.

18) Ale: muito certa.

19) Professora: tentem intervir em relação a isso. Martina.

observa-se a esse respeito que, contrariamente aos outros catorze itens do exercício, essa última questão não visa a estudar os procedimentos argumentativos atestados no discurso do lobo e do cordeiro (Qual é o objetivo do lobo? Identifique os versos em que o lobo passa de um pretexto a outro. Identifique no discurso do lobo um conector argumentativo marcando a consequência., Quem, o lobo ou o cordeiro, argumenta, de seu ponto de vista, de forma mais hábil? etc), mas a exercer a prática da argumentação oral pelos próprios alunos. Essa prática é encorajada pela professora ao menos em dois níveis. No plano individual, de início, sob a forma de retomadas que convidam os alunos a precisar suas respostas e a argumentar em relação a elas (“certo bem está certo mas aí você não é muito concreto você termina ficando no abstrato quando diz UM processo injusto bem/ eu preferia que você ficasse mais próximo da realidade precisamente”, (9)). No plano coletivo, em seguida, por uma clara vontade de confrontar uma pluralidade de respostas possíveis e de colocá-las em discussão (“o que vocês pensam dessa comparação que a Mia fez”, (17); “tentem intervir em relação a isso”, (19)). Em outros termos, parece que o objeto de ensino da professora passa, nesse excerto, por uma reconfiguração significativa, na medida em que a argumentação deixa seu estatuto de “procedimento discursivo próprio do texto literário” para assumir o de “procedimento discursivo próprio da atividade linguageira em curso de realização”.

Entretanto, importa notar que, se as modalidades de apreensão da argumentação pelos alunos mudam, o quadro da atividade que subentende esse uso da argumentação continua estável, ainda se ancora na tarefa escolar que constitui a correção do exercício, como lembra, aliás, a própria professora em (1): “há muitas respostas possíveis é claro cada um pode pensar diferentes coisas”.

Na sequência da aula, entretanto, a professora confronta-se com mudanças de outra natureza, sobretudo após a intervenção de um aluno, Jonathan, que endossa progressivamente uma posição antagonista e polêmica em relação às respostas de seus colegas:

- 1) **Professora:** hein mhm / Jonathan.
- 2) **Joh:** euh moi c'était pour répondre à: enfin déjà deux choses . pour euh Bush moi je trouve que: je suis pas trop d'accord parce que: il a il a des très bons il a des très bons arguments hein déjà première chose euh et pis il y a une chose pour les: pour les sectes. euh qu'est-ce que je voulais dire déjà.
- 4) **Mart:** il a c'est quoi ses arguments Jonathan.
- 5) **Professora:** voilà bon alors écoutez je sens que ((rire)).
- 6) **Joh:** mais pas le débat pas débattre sur Bush là hein.
- 7) **Professora:** ça va XXX je sens que ça va de- déraper voilà je moi c'est pas du tout chut chut.
- 8) **A1:** le sujet.
- 9) **Professora:** non écoutez c'est pas du tout le but que maintenant qu'on fasse un énorme débat sur la guerre en Irak d'accord chttt Léon . Martina s'il vous plaît c'est pas mon but . d'accord on va pas commencer à faire ça . maintenant . j'avais évidemment pris un peu le risque en posant cette question je savais bien que ça allait sortir ((rire de Jonathan)) et pis je savais bien que ça allait: fai- enfin donner⁸.

Excerto 3 : Etapa 5 (17:00). Eu não estou totalmente de acordo

A posição explicitamente contra-argumentativa apresentada por Jonathan em (2) opera transformações importantes na atividade desenvolvida nesse momento da aula. Mais particularmente, ela conduz progressivamente a uma autonomização da prática argumentativa e significativamente à colocação do referencial da tarefa escolar em um segundo plano. Observe, a este propósito, que, em (4), é Martina que se autoseleciona como locutora (“há o que que argumentos são esses Jonathan?”), negando à professora seu poder de orquestração de turnos de fala, dando à interação a forma de um debate contraditório mais que de uma sessão de correção de

8 -

- 1) Professora: hein ? hum / Jonathan?
- 2) Joh: éh eu era para responder a : enfim de início duas coisas. por éh Bush eu acho que : eu não estou totalmente de acordo porque há há há muitos bons há muitos bons argumentos hein ? já a primeira coisa éh e depois há uma coisa das das seitas éh que eu já queria dizer.
- 4) Mart: há o que que argumentos são esses Jonathan?
- 5) Professora: tá bem então escutem eu sinto que ((rire)).
- 6) Joh: mas não o debate não se fala de Bush hein.
- 7) Professora: tá bom XXX eu sinto que vai de derrapar tá eu eu não é de jeito algum chut chut.
- 8) A1: o assunto.
- 9) Professora: não escutem o objetivo não é de jeito algum que agora que a gente faça um enorme debate sobre a guerra do Iraque está bem ? chttt Léon . Martina por favor não é meu objetivo. está certo a gente não vai começar com isso. agora. eu tinha evidentemente tomado um pequeno risco colocando essa questão eu sabia bem que isso ia aparecer ((riso de Jonathan)) e depois eu sabia bem que isso ia : fa enfim dar.

exercício. Nessas circunstâncias, compreende-se que é a própria natureza da atividade linguageira, de seus mecanismos e de suas tomadas de papéis que se encontra profundamente redefinida. O referencial do debate contraditório se sobrepõe, de algum forma, ao da correção do exercício, atingindo progressivamente as regras do jogo das próprias práticas escolares. Face ao enquadramento da atividade, a professora intervém sem tardar, e de maneira particularmente interessante, a nosso ver. Num primeiro plano, ela explicita metadiscursivamente os desvios perceptíveis na situação de ação, designando-os como tais (“eu sinto que vai de derrapar”, (7)), categorizando-os em um gênero de atividade linguageira particular (o objetivo não é de jeito algum que agora que a gente faça um enorme debate sobre a guerra do Iraque”, (9)), e enfim indicando o caráter antecipado – ou mesmo calculado – dos riscos assumidos na tarefa em curso (“eu tinha evidentemente tomado um pequeno risco colocando essa questão eu sabia bem que isso ia aparecer”, (9)). Num segundo plano, ela traz os alunos a ordem (*chut, s’il vous plaît*, etc) e tenta recolocar a prática da argumentação no quadro da tarefa escolar indicando de maneira explícita em que residem os objetivos da atividade, ou mais precisamente onde eles não residem: “o objetivo não é de jeito algum que agora que a gente faça (...) não é meu objetivo. está certo a gente não vai começar com isso”, (9)).

A reorientação imposta aqui pela professora não atua, entretanto, de maneira decisiva, como comprova o que se segue nessa sequência, que reproduzimos a seguir:

1) Professora: moi j’ai pas envie qu’on: entre dans un débat euh de politique ((regarde sa montre) d’autant plus QUE J’AIMERAIS BIEN qu’on lance euh le travail ((Ens sourit, les élèves s’agitent)).

2) Als: non non non non.

3) Mar: c’est pas par rapport à ça.

4) Professora: chutt alors s’il vous plaît □ .. mais oui oui je vais les laisser s’exprimer mais alors vous: vous me promettez que vous commencez pas à faire un énorme débat on: on: boucle avec ça . alors Alexandre⁹.

Excerto 4 : Etapa 5 (18:15). Eu não quero que a gente entre num debate

9 -

1) Professora: eu eu não quero que : a gente entre num debate euh de política ((olha seu relógio)) o QUE EU PREFERIRIA é que a gente dê início euh ao trabalho ((sorri, os alunos se agitam)).

A professora se encontra aqui numa bifurcação significativa no curso da aula, na qual ela oscila entre duas vias possíveis: colocar a termo o “debate político” e iniciar a redação pelos alunos de um exercício avaliativo (“eu não quero que : a gente entre num debate euh de política o QUE EU PREFERIRIA é que a gente dê início euh ao trabalho”, (1)), ou continuar a discussão num quadro redefinido e com orientações claramente especificadas. Face às solicitações dos alunos, ela opta nesse momento pela segunda solução, não sem lembrar as regras do jogo que ela define em oposição ao “enorme debate”, que tendia a reproduzir. Pode-se pensar que, nessa configuração, a menção ao trabalho avaliativo assume uma dupla função: de um lado, a de antecipar a sequência da lição, anunciando aos alunos uma tarefa a ser feita; e igualmente a de dar peso a essas recomendações, fazendo projetar-se a ameaça de um trabalho avaliativo se, por acaso, a discussão vier a “derrapar” de novo em debate. A argumentação encontra, então, novas formas de expressão, daí que ela não qualifica somente mais as práticas de linguagem dos interactantes, mas igualmente as regulações metadiscursivas que garantem o quadro de funcionamento.

Durante cerca de dois minutos a discussão continua, incidindo tanto sobre justificativas da guerra do Iraque quanto sobre o funcionamento de seitas. Portanto, uma vez ainda a prática da argumentação ultrapassa o quadro do exercício escolar para formas de expressão inaceitáveis para a professora. Ela deve, então, novamente, regular a interação, como mostra o seguinte excerto:

- 1) **A2**: mais Jonathan t'es en train de dire n'importe quoi.
- 2) **Joh**: mais n'importe quoi mais n'importe quoi ((brouhaha)).
- 3) **A2**: et un exemple . tu vois.
- 4) **Ale**: tu te casses.
- 5) **Joh**: hein.
- 6) **Ale**: XXX si tu te casses.
- 7) **Joh**: mais on n'est pas dans un camp de concentration ici.
- 8) **Professora**: alors on arrête on arrête non non non ça va pas.
- 9) **Man**: s'il vous plaît mais Jonathan tu te.
- 10) **Joh**: mais Jonathan quoi.
- 11) **A2**: John John John.

2) Als: não não não não.

3) Mar: não é em relação a isso.

4) Professora: chut então por favor ... mas sim sim eu vou deixar que eles falem mas então vocês vocês me prometem que vocês não vão começar a fazer um enorme debate a: a: gente acaba com isso. então Alexandre.

12) Man: mais tu te tais tu me laisses parler.

13) Professora: alors chtt ... alors ((l'enseignante distribue des feuilles, les élèves continuent le débat, 6 sec.)) chtt s'il vous plaît alors je vous distribue euh la consigne .. de la suite ((l'enseignante distribue les feuilles)) ça sera donc l'exercice noté ... on va lire ensemble voir si vous avez des questions.

14) Joh: madame je peux en avoir une deuxième s'il vous plaît pour euh Yvan.

15) Professora: oui ((l'enseignante distribue les feuilles, le débat reprend de plus belle, 34 sec.)) voilà ((donne la feuille à Jonathan, 6 sec.)) voilà .. chtt Jonathan ça suffit ((Ens se troune vers Jonathan)) / Manal ça suffit ((Ens se tourne vers Manal)) . s'il vous plaît . MIA .. chtt Tatiana . voilà s'il vous plaît on arrête ça maintenant . alors on va demander à: Jessica de lire euh le début¹⁰.

Excerto 5: Etapa 5 (20:00). Então a gente para

Aqui, também, as operações de reenquadramento da atividade estão em jogo e pode-se traçar seu desenvolvimento progressivo. Num primeiro momento, as propriedades dos discursos mantidos rompem de novo com as regras da tarefa em curso e da atividade escolar: os propósitos mantidos por certos alunos (1) e (7) se distanciam da argumentação e terminam em insultos. Aliás, as tomadas de fala se efetuam de maneira desgovernada, sem a mediação da professora. Frente a essa situação, a professora toma a decisão de terminar o “debate” e anuncia explicitamente o encerramento da tarefa: “então a gente para a gente para não não não assim não dá”, (8). Entretanto, não obtém sucesso, pois os alunos continuam a lutar pela tomada da fala (“mas fica quieto me deixa falar”, (12)), sem considerar as injunções da professora. Uma relação de força se desenrola, então, entre os alunos, que continuam a debater, e a professora, que inicia uma nova tarefa, de início anunciando-a metadiscursivamente (“por favor então eu estou entregando euh a orientação.. da sequência esse será então um exercício avaliativo... a gente vai ler juntos ver se vocês têm dúvidas”, (13)), depois, realizando-a silenciosamente enquanto os alunos continuam o debate. Nesse encontro

10 -

1) A2: mas Jonathan você tá fazendo qualquer coisa.

2) Joh: mas qualquer coisa o quê qualquer coisa o quê ((bah bah)).

3) A2: e um exemplo. você vê.

4) Ale: cala a boca.

5) Joh: hein?

6) Ale: XXX sim cala a boca.

7) Joh: mas a gente não tá num campo de concentração aqui.

8) Professora: então a gente pára a gente pára não não não assim não dá.

9) Man: por favor mas Jonathan você se.

10) Joh: mas Jonathan o quê.

entre dois tipos de atividade (o debate polêmico e a tarefa escolar), as relações de força aparecem enviesadas e “a razão do mais forte é também a melhor”; a professora conseguindo impor o exercício avaliativo abafando progressivamente, pela distribuição das orientações, as fagulhas de debates ainda vivas até então: “pronto por favor o gente para com isso agora. então a gente vai pedir a: Jessica para ler euh o início” (15). Começa, então, a avaliação, durante a resolução da qual os alunos descobrem os primeiros versos da fábula de La Fontaine, “O lobo e o cachorro”, e recebem a orientação de inventar um fim para ela.

Note-se no excerto que a argumentação parece claramente ausente desse episódio de reenquadramento. A professora impõe, com efeito, a nova tarefa por atos languageiros diretivos (chtt Jonathan chega, Manal chega, por favor, a gente para com isso, etc) e com ações não languageiras (a distribuição de folhas), cortando o debate e economizando o esforço de uma custosa justificativa languageira. A fábula **O lobo e o cordeiro** tende, então, nesse momento, a ser um curioso espelho para a atividade da aula, cujas regras de funcionamento mimetizam precisamente as que La Fontaine narra em sua moral: o jogo de oposição permanente entre o ato de poder e a argumentação racional que constitui, precisamente o objeto de ensino, mas que se encontra, aqui, ao contrário de qualquer expectativa, e sem ser explicitamente tematizada, no centro do próprio funcionamento da situação de ação. Momento particularmente interessante a nosso ver, em que o objeto efetivamente ensinado cerca, como uma armadilha, aquela que estava disposta a desdobrá-lo “pela razão” e sobretudo pelo discurso.

11) A2: John John John.

12) Man: mas fica quieto me deixa falar.

13) Professora: então chtt... então ((a professora distribui folhas, os alunos continuam o debate, 6 segundos)) chtt por favor então eu estou entregando euh a orientação... da sequência ((a professora distribui as folhas)) esse será então um exercício avaliativo... a gente vai ler juntos ver se vocês têm dúvidas.

14) Joh: senhora eu posso pegar uma outra por favor para euh Yvan.

15) Professora: sim ((a professora distribui as folhas, o debate recomeça como antes, 34 segundos)) pronto ((dá a folha a Jonathan, 6 segundos)) pronto... chtt Jonathan chega ((a professora dirige-se a Jonathan)) / Manal chega ((a professora se vira para Manal)) . por favor . MIA... chtt Tatiana . pronto por favor a gente para com isso agora . então a gente vai pedir a: Jessica para ler euh o início.

3. Conclusão

Este breve estudo de caso permitiu colocar em evidência as relações estreitas que se tecem entre procedimentos discursivos e as configurações contextuais nas quais eles são atestados. Em particular, visou a mostrar como, no espaço de uma aula de língua, a argumentação não remete necessariamente a um “conteúdo representado no discurso”, mas pode funcionar igualmente como um “processo colocado em prática pelo discurso”. Na ocasião dessas mutações, a argumentação não se liberta jamais das regras do jogo que presidem as atividades em curso. Ao contrário, ela as reconduz, desloca, desafia, comenta, impõe. Em síntese, a argumentação funciona para os atores como um potente “índice de contextualização”, permitindo-lhes colocar a ação coletiva tanto sob a égide da tarefa escolar (responder a um questionário) quanto ao do debate político (polemizar) e sob a das práticas avaliativas (impor um exercício para nota).

No plano teórico, uma concepção particular da noção de contexto e de sua relação com o discurso provém dessa maneira de abordar os mecanismos languageiros. Uma concepção na qual a problemática da ação e sua rede conceitual jogam um papel estruturante e uma concepção na qual as propriedades do contexto não são vislumbradas simplesmente como ingredientes estáticos, que pesariam sobre as tomadas de fala. Nosso estudo de caso mostra, com efeito, como, os atores, eles próprios (re)elaboram progressivamente as condições nas quais eles agem coletivamente, e, para fazer isso, recorrem aos recursos languageiros.

Ora, parece-nos precisamente que uma tal permeabilidade das relações entre texto e contexto assim como o desenvolvimento de uma semiologia da ação não deixa de ter relações com as questões atualmente debatidas nas ciências da educação. Esses ingredientes poderiam, sobretudo, contribuir para esclarecer duas grandes questões que estruturam hoje os debates no campo das didáticas escolares. Em que as práticas de ensino reconduzem formatos sociohistoricamente herdados? Em que aspecto elas escapam necessariamente, em uma certa medida, à prescrição, de um lado, e à planificação do trabalho, de outro? Como se sabe, várias vias se oferecem aos que buscam responder a esse questionamento: as teorias da transposição

didática (CHEVALLARD, 1991; DOLZ; CHNEUWLY, 1998), a análise da atividade de ensino (TARDIF; LESSARD, 1999), etc. Sem querer aqui arbitrar, parece-nos que esses debates não poderão avançar verdadeiramente a não ser que se compreenda melhor os processos linguageiros a partir dos quais se desdobram as atividades escolares. E é com esse objetivo que poderia contribuir, finalmente, uma abordagem praxiológica do discurso.

Abstract

Discusses the problem of context in the set of questions of linguistics as an inevitable evolution of the field of linguistics of the texts and discourses.

Key words: Context; Linguistics, Texts, Discourses.

Convenções de transcrição

:: : Alongamento vocálico

. : Pausa de duração variável

□ : Intonação ascendente

□ : Intonação descendente

la po- : Truncamento

XXX : Segmento inaudível

MAJ : Acentuação

sublinhado : Sobreposição de turno de fala

((ação)) : Ação não verbal

Italique : Segment durant lequel le locuteur lit un texte

[...] : Interruption dans la transcription

Referências

ADAM, J-M. La qualité des productions discursives: réflexions théoriques et étude de cas. **Cahiers de linguistique française**. Genebra, v. 21, 1998. p. 13-29.

ADAM, J-M. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

AUHLIN, A. Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans

une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In : VERSCHUEREN, J. (Ed.). **Pragmatics in 1998**: selected papers from the 6th International Pragmatics Conference. Anvers: IPRA, 1999. p.1-22.

AUCLIN, A.; SIMON, A.C. Gabarits prosodiques, empathie(s) et attitudes. **Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain**. Genebra, v.30, n.1-3, p. 81-206, 2004.

AUCLIN, A. *et al.* (En)action, expérientiation du discours et prosodie. **Cahiers de linguistique française**. Genebra, v.26, 2005. p.217-249.

BAKHTINE, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BANGE, P. **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Paris: Hatier-Didier, 1992.

BRASSAC, C. Interprétation et communiacion. In BERTHOUD, A.-C.; MONDADA, L. (Ed.). **Modèles du discours en confrontation**. Berne: Peter Lang, 2000. p. 219-228.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

BURGER, M. La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours. **Cahiers de linguistique française**. Genebra, v.26, 2004. p. 177-196.

BURGER, M.; FILLIETTAZ, L. Media interviews. An intersection of multiple social practices. In: CANDLIN, C.N. (Ed.) **Research and practice in professional discourse**. Hong Kong: City University of Hong Kong Press, 2002. p. 267-588.

BURGER, M. *et al.* La mise en forme du *brouillage*. In: ROULET, E. ; BURGER, M. (Ed.). **Les modèles du discours au défi d'un dialogue romanesque**: l'incipit du roman de R. Pinget. Le Libera. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 2002. p. 265-305.

CARON, J. Psychologie cognitive et interactions conversationnelles. In: BERNICOT, J. CARON-PARGUE, J.; TROGNON, A. (Ed.). **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy: Presses

Universitaires de Nancy, 1997. p. 221-237.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage, 1991.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

DURANTI, A. ; GOODWIN, C. (Ed.) **Rethinking context**: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. Londres: Longman, 1995.

FILLIETTAZ, L. **La parole en action**: éléments de pragmatique psychosociale. Québec: Editions Nota bene, 2002.

FILLIETTAZ, L. Le virage actionnel des modèles du discours à l'épreuve des interactions de service. **Langage et Société**. n.107, 2004. p. 31-54.

FILLIETTAZ, L. **Discours, travail et polyfocalisation de l'action**. In: FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J.-P. (Ed.) **L'analyse des actions et des discours en situation de travail**. Louvain : Peeters, 2005a. p. 155-175.

FILLIETTAZ, L. Langage et travail en milieu industriel. **Babylonia**, v.4, n.04, 2005b. p. 43-46.

FILLIETTAZ, L.. On peut toucher?: l'orchestration de la perception sensorielle dans des interactions en formation professionnelle initiale. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, n. 85, 2007. p.11-32.

FILLIETTAZ, L. La co-construction des requêtes en contexte commercial. Le cas du service à la clientèle dans les grandes surfaces. In: KERBRAT-ORECCHIONI, C.; TRAVERSO, V. (Ed.) **Les interactions en site commercial**: invariants et variations. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 2008a. p. 77-103.

FILLIETTAZ, L. Des loups, des élèves et des arguments. Une enseignante de français prise au piège de la fable. In : RONVEAUX, C. (Ed.) **Lire la fable, du texte littéraire à l'argumentation**: points de vue didactique, littéraire et praxéologique sur un objet récalcitrant. Disponible en : <[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/5B669D1904761D35C125704900590B58/\\$FILE/FILLIETTAZ-Grenoble-2.doc](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/5B669D1904761D35C125704900590B58/$FILE/FILLIETTAZ-Grenoble-2.doc)>.

FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J.-P. La construction des significations dans l'activité située : l'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In: MORO, Ch. ; RICKENMAN, R. (Ed.) **Situation éducative et significations**. Bruxelles: De Boeck, 2004. p.35-58.

FILLIETTAZ, L.; DE SAINT-GEORGES, I. La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale: le cas du trempage de l'acier. **Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée**, n.84, 2006. p.121-144.

FILLIETTAZ, L.; DE SAINT-GEORGES, I.; DUC, B. **Vos mains sont intelligentes !** interactions en formation professionnelle initiale. Genève : Université de Genève, 2008a. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n.117).

FILLIETTAZ, L.; DE SAINT-GEORGES, I. ; DUC, B. Mais vous tapez comme un pharmacien ! Des analogies en formation professionnelle initiale. In: FILLIETTAZ, L. ; SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (Ed.) **Processus interactionnels et situations éducatives**. Bruxelles: De Boeck, 2008b.

GOFFMAN, E.. **Les cadres de l'expérience**. Paris, Minuit, 1991.

JAKOBSON, R. Linguistique et poétique. In: JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris: Seuil, 1963. p.209-248.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. Paris: Colin, v. 1, 1990.

REBOUL, A.; MOESCHLER, J. **Pragmatique du discours** : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours. Paris: Colin, 1998.

RONVEAUX, C. ; SCHNEUWLY, B. Approches de l'objet enseigné : quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. **Education & Didactique**, v.1, 2007. p.55-72.

RONVEAUX, C.; SIMON, A.-C. La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné, 2007. In : MONDADA, L. (Ed.) **Interacting bodies: / Le corps en interaction**: actes du colloque de Lyon, juin 2005. Disponible em : <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/IMG/pdf/Ronveaux_Simon_def2706.pdf>

ROULET, E.. Enoncé, tour de parole et projection discursive. In: BERTHOUD, A.-C.; MONDADA, L. (Ed.). **Modèles du discours en confrontation**. Berne: Peter Lang, 2000. p.5-22.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Peter Lang, 2001.

SCHEGLOFF, E. In another context. In: DURANTI, A.; GOODWIN, CH. (Ed.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge : Cambridge University Press, 1992. p.191-227.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Ed.) **A la recherche de l'objet enseigné: la subordonnée relative et le texte d'opinion**. Berne: Peter Lang, 2006.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J.; RONVEAUX, C. Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés, document manuscrit présenté au séminaire. In: PERRIN, M.J.; REUTER, Y. (Ed.). **Méthodes de recherche en didactiques**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2005.

SCHNEUWLY, B. ; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. **Les dossiers des Sciences de l'Éducation**, v.14, 2005. p. 77-93.

SCHURMANS, M.-N. La construction sociale de la connaissance comme action. In: BAUDOIN, J.-M.; FRIEDRICH, J. (Ed.). **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 157-177.

SPERBER, D. ; WILSON, D. **La pertinence : communication et cognition**. Paris: Minuit, 1989.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le travail enseignant au quotidien**. Montréal: Presses de l'Université de Laval, 1999.

WINKIN, Y. **La nouvelle communication**. Paris: Seuil, 1981.

ZIMMERMAN, D.H. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, CH.; WIDDICOMBE, S. (Ed.) **Identities in talk**. Londres: Sage, 1998. p. 87-106.