

UM MODELO DE ANÁLISE DA AULA DE LÍNGUA MATERNA ¹

Maria de Lourdes Meirelles MATENCIO

RESUMO *Este trabalho apresenta um modelo para a análise da aula de língua materna, considerada como um gênero discursivo típico do discurso didático. Parto da revisão das contribuições de estudos que tratam de diferentes formas de interação oral, para investigar as relações de articulação e de hierarquização das unidades constituintes de uma aula, suas particularidades e funções.*

RESUME *Cet travail présente un modèle permettant l'analyse du cours de langue maternelle, le considérant comme un genre discursif typique du discours didactique. Il part de la révision des contributions des travaux sur les différentes formes d'interaction orale, afin d'étudier l'articulation et la hiérarchie des unités constitutives d'un cours, ses particularités et ses fonctions.*

1. APRESENTAÇÃO

Nas duas últimas décadas, os avanços dos estudos da linguagem estimularam a realização de estudos sobre o funcionamento dos discursos — através da investigação de práticas e atividades discursivas —, de suas regularidades estruturais e interpretativas. Já o estudo das relações entre práticas discursivas e práticas didáticas de ensino/aprendizagem é de interesse mais recente.

No Brasil, durante esse período, os trabalhos sobre o ensino de língua materna no Brasil abordaram a questão sobretudo revendo os objetivos do ensino de Português e refletindo sobre os conteúdos e práticas priorizados na aula. É certo que esse interesse foi desdobrado em muitos outros estudos, dentre estes os que tratam de questões relacionadas ao texto como objeto de ensino.

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado, intitulada “Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos”, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 31 de março de 1999, sob orientação da Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman, e co-orientação do Prof. Dr. Michèl Dabène (Université Stendhal – Grenoble III).

Uma tradição mais recente, mas nem por isso menos promissora, é a que prioriza a investigação da interação verbal na aula de língua materna. Esses trabalhos têm aberto caminhos, por exemplo, para que se explorem tanto a dupla função da linguagem na aula de língua materna – ao mesmo tempo objeto de ensino/aprendizagem e de trabalho – como as determinações institucionais que fazem do professor o intermediário entre instituição e aluno (Matencio, 1994), ou ainda entre o autor do livro didático e aluno (Kleiman, 1992). Ao discutir a organização da interação, esses estudos têm tratado predominantemente da distribuição da fala na aula (Bortoni, 1995; Kleiman, 1994, 1998). Um outro percurso das pesquisas que privilegiam a interação – não necessariamente na aula de língua materna – é o da análise das repetições e paráfrases (cf. *ANAIS DA 49ª SBPC*), da construção do tópico (Barros, 1994) e dos mecanismos de explicitude e implícitude na aula (Rafael, 1997).

Essas pesquisas permitem que se compreenda, principalmente, o processo de co-construção de sentidos na aula sobretudo a partir da microanálise da interação. Entretanto, pouco se tem dito sobre a articulação entre a micro e a macroorganização da interação; por exemplo, sobre como um mal-entendido nos passos dados para a realização de uma tarefa pode comprometer a hierarquização tópica. E mesmo os estudos que procuram relacionar micro e macroanálise deixam de lado uma questão central: como as restrições lingüístico-discursivas – tanto as vinculadas aos discursos engendrados na prática de ensino como à situação de interação e aos participantes – interferem e fazem funcionar o evento de interação.

A proposta da pesquisa que deu origem a este trabalho foi exatamente apresentar um modelo analítico da aula que pudesse descrever sua estrutura e seu funcionamento, incorporando, de forma sistemática e articulada, tanto as condições de emergência do discurso didático quanto o processo de formulação e execução do texto oral dialogado aí produzido. Enfim, minha intenção foi estudar as características da interação verbal na aula de língua materna que permitem, simultaneamente, classificá-la como um gênero identificado ao discurso didático e relacioná-la ao conjunto das interações verbais.

2. A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

Considerando o interesse da pesquisa em descrever a aula de língua materna, houve a adoção de um *corpus* constituído de textos e de interações em sala de aula de dois países diferentes – no caso, Brasil e França. Foram registradas, no total, trinta e sete aulas (vinte e cinco de Francês como língua materna e doze de Português como língua materna). Embora todas essas aulas tenham sido analisadas, para a exposição do modelo analítico proposto são utilizados unicamente dados de quatro aulas, duas de Francês e duas de Português.

As duas aulas de Francês – ministradas em uma quinta série – organizaram-se em torno de um exercício cujo objetivo foi estudar os recursos gráficos indicativos do discurso direto e basearam-se em capítulo de *Tistou, les pouces verts* (*Tistu, o menino do dedo verde*, de M. Druon). Já as duas aulas de Português – ministradas em uma sétima série – foram constituídas de um seminário de leitura, com perguntas dos próprios alunos, baseado no livro *O cavaleiro da Távola Redonda* (de T. Malory, adaptação de A. M. Machado) e no filme *Excalibur*. A fim de trabalhar com dados que me permitissem analisar diferentes formas de organização de uma aula, a seleção das aulas cujos trechos ilustram o modelo analítico proposto seguiu apenas duas restrições: as aulas deveriam ser de séries diferentes — no caso, uma quinta série e uma sétima série —, portanto com alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes níveis; as aulas deveriam possuir uma abordagem diferente de uma mesma prática – a primeira aula é baseada em exercício proposto pela professora, já a segunda é fundamentada em questões propostas pelos alunos.

3. A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Inicialmente, apresento um panorama dos estudos sobre o ensino de língua materna, para demonstrar que uma das demandas mais recentes é justamente a de que seja feita, de forma sistemática, a análise da especificidade da aula de língua materna. Em seguida, identifico os mecanismos de homogeneização da interação didática, discutindo os principais conceitos de língua e de linguagem com os quais operam os meios acadêmicos desde o advento da chamada Linguística Moderna e as categorias essenciais ao funcionamento desses conceitos, a fim de situar o quadro teórico deste trabalho no interior dos estudos das interações e relacionar as práticas discursivas na aula de língua materna às disciplinas científicas.

Tendo como referência os demais eventos de interação verbal, passo, então, a investigar as complexas relações discursivas que se estabelecem na aula entre os *interlocutores* – seus lugares e papéis –, entre *tradição oral e escrita* – as diferentes formações culturais e seus efeitos na configuração de um evento didático – e, também, entre *palavra escrita e fala* – os instrumentos de mediação e planificação do evento e sua realização efetiva.

Posteriormente, dedico-me a investigar a heterogeneidade característica do gênero aula, procurando articular a macro e a microanálise da interação. Proponho, então, a análise hierárquica e funcional da interação didática, o que viabiliza a identificação e classificação das diferentes etapas de uma aula e o estudo de sua constituição interna, e investigo a natureza das ações didático-discursivas realizadas por professor e alunos. A parte final do estudo trata da análise dos processos envolvidos na construção de tópicos discursivos e de estratégias de gerenciamento do evento.

4. O MODELO DE ANÁLISE DA AULA

Para delimitar a aula como um dos gêneros do discurso didático e situar os lugares e papéis do professor em relação à articulação entre seu projeto prévio e a interação efetivamente configurada, deve-se considerar a existência de três funções cardinais do professor – a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador* (propostas por Dabène 1984, Dabène *et alii*, 1990), pois o professor tem, efetivamente, ao longo de uma aula, a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*.

Dadas as funções institucionais e a posição hierárquica dos participantes, o professor tem o objetivo de ensinar, e o aluno, por sua vez, de aprender; intenções complementares. Como o professor e os alunos possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares, as intervenções realizadas pelos alunos têm natureza similar àquelas realizadas pelo professor. Logo, as intervenções dos alunos são classificadas, também, como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e de suas respostas.

Deve-se complementar que aula se baseia em um projeto de gerenciamento do evento, definido, de um lado, pela existência de um objetivo fundamentalmente didático e, de outro, pela consciência de que há alternância de papéis e lugares, embora a palavra final sempre caiba ao professor. O tipo de gerenciamento do evento, as abordagens e as estratégias didático-discursivas propostas intervêm, obviamente, no processo de ensino/aprendizagem. Finalmente, a própria organização lógica dos conteúdos, direta ou indiretamente vinculados às fontes de referência, interfere tanto nas atividades propostas, em sua hierarquização e na seleção de instrumentos de ensino, como no processo de aprendizagem. Além disso, na aula há a articulação entre as duas ordens constitutivas do conjunto de interações verbais (oral ou escrita), fenômeno relacionado justamente à função atribuída aos instrumentos didáticos. Em outras palavras, a organização de uma aula inclui *dimensões cognitivas e socioinstitucionais* – ligadas tanto ao *conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer* como ao *conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer* – que orientam o processo de planejamento e execução desse gênero.

Essa organização complexa explica a necessidade de se distinguir analiticamente o *ritmo acadêmico* e o *ritmo social* da interação, segundo seja analisada quanto aos conhecimentos mobilizados ou à participação social (cf. Erickson, 1982). Esses dois movimentos presentes na interação são sinalizações de ajustes e de gerenciamento do evento relativamente às chamadas relações *interativas* – entre segmentos do texto – e *interacionais* – entre os interlocutores.

A distinção entre os *níveis comunicativo e metacomunicativo* da interação (cf. Dabène, 1984) pode completar o quadro analítico da interação na aula. Dessa perspectiva, o nível comunicativo, como o nome o diz, é aquele através do qual se

pode analisar a comunicação entre os interlocutores, aquele que representa a ação discursiva realizada na interação (de informar, demandar, avaliar). Já a análise do nível metacomunicativo remete ao gerenciamento da interlocução, por meio de ações discursivas que agem tanto sobre o conteúdo comunicativo das intervenções como sobre sua pertinência. Devo ressaltar, ainda, que as intervenções realizadas na aula podem ser analisadas também quanto à representação do alvo didático por meio do que se diz e aos efeitos que esse dizer provoca na estruturação do evento.

4.1. As unidades de análise

Como os modelos hierárquicos da análise das interações verbais propostos até o momento têm privilegiado a análise estritamente estrutural, é possível questionar se os componentes sugeridos representam de fato categorias para análise ou orientam, na verdade, sobretudo a organização prévia dos dados.

Em uma das principais obras de referência para a análise das interações verbais, *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils* (1975), de Sinclair & Coulthard, essa lacuna era já perceptível. Nesse estudo, os autores sugerem que uma aula é constituída por cinco unidades, hierarquicamente dispostas: lição, transação, troca, movimento e ato. Porém, ao delimitarem esses constituintes, distinguem o que consideram como advindo da organização não-lingüística de uma aula – curso, período e tópico – e o que seria efetivamente discursivo, desconsiderando, assim, o fato de que as unidades discursivas estão, em uma aula, inexoravelmente vinculadas à dimensão didática.

A proposta original de Roulet (1985) e suas revisões (1991a,b; 1997) alteram esse quadro. Para Roulet (1991b), a estrutura hierárquica de uma interação verbal dialógica caracteriza-se por ser constituída de três *unidades dialogais* (produzidas por dois ou mais participantes) – incursão, transação e troca – e por duas *unidades monológicas* (com a participação de um único interlocutor) – intervenção e ato de linguagem. Mesmo com as alterações sugeridas pelo modelo, entretanto, a análise estrutural parece ainda sobrepor-se à análise funcional.

Por essas razões, este trabalho apresenta uma revisão de diferentes propostas – tanto a de Sinclair & Coulthard e a de Roulet como as de Kerbrat-Orecchioni (1990) e Vion (1992), dentre outros – e adota uma caracterização funcional e estrutural das seguintes unidades, consideradas as constituintes de uma aula: *interação, seqüência, intervenção e operação didático-discursiva*. As noções de *etapas, atividades e tarefas didáticas* são também incorporadas à análise, a fim de articular a dimensão discursiva à dimensão didática na descrição da aula e demonstrar seu esquema de organização global.

A delimitação do início e do fim da *interação (didática)* é a mais simples a identificar no que se refere a uma *aula: sua abertura e seu encerramento são definidos, quanto às dimensões espaço-temporais, institucionalmente, sua*

organização temática é centrada no(s) módulo(s) do conteúdo a ser(em) estudado(s).

O início e o fim de uma aula são marcados pela ocorrência de seqüências cuja função é, respectivamente, estabelecer os contatos preliminares e finais entre os interlocutores. Já em termos instrumentais, uma aula divide-se em etapas que, determinadas por uma ou mais atividades didáticas, visam ao objetivo interativo da interação (no caso, seu objetivo acadêmico), e lhe conferem, quanto à organização global, sua especificidade.

As etapas instrumentais são configuradas a partir de uma atividade didática, que se organiza por intermédio de uma série de tarefas. Portanto, a distinção hierárquica entre a atividade didática e a tarefa deve ser também ressaltada: *a atividade didática é uma operação de ensino/aprendizagem complexa, englobando ao mesmo tempo várias unidades didático-discursivas, as tarefas, que têm como objetivo justamente realizar a atividade.*

Há uma etapa de *abertura* que é a abertura (temporal) da interação. Há também uma etapa de *preparação* para a(s) atividade(s) do dia, que é a abertura efetiva da interação quanto a seus objetivos didáticos. Há 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 com a função de *encerramento* (temporal) do encontro. Quando mais de uma atividade é trabalhada em uma mesma aula, as etapas instrumentais se repetem.

É importante, pois, precisar que as três etapas instrumentais de uma aula 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).*

A enorme influência da obra de Sinclair & Coulthard (1975) foi determinante para a utilização freqüente, em trabalhos sobre a aula, da noção de troca. Para discutir as limitações de se segmentar as seqüências discursivas em trocas, nada melhor do que demonstrá-lo analiticamente.

Na seqüência discursiva apresentada a seguir, extraída do início da aula sobre *Os cavaleiros da tábua redonda*, solicita-se a identificação da conseqüência do amor entre Guinever e Lancelote na versão principal da lenda sugerida pela professora.

EXEMPLO 1²

01. **P:** tá/ ele perguntou ainda qual foi a consequência dessa paixão desse amor desse amor::
02. **Le:** (incompreensível) traição
03. **P:** não/ traição não foi consequência
04. **Le:** foi a consequência dele se apaixonar
05. **P:** que que os outros grupos acham? Que que os outros grupos acham aí da consequência? outros grupos para responder a questão (conversas paralelas)
06. **A:** ninguém sabe
07. **A:** esse foi o início do da queda do império do rei Artur
08. **P:** isso/ jóia/ foi o início *né* da decadência do império do rei Artur.
09. **A:** porque ele tava sem Excalibur porque a Excalibur ficava na pedra entre Guinevere e Lancelote
10. **P:** *hum hum* e:: o rei Artur havia deixado a Excalibur fincada na pedra onde *né* estavam dormindo o Lancelote e a rainha Guinevere então ele perdeu a proteção da espada Excalibur e a partir daí o seu império *né* o seu reinado começou a se desagregar/

Essa seqüência poderia ser dividida em pelo menos duas trocas. Na primeira troca (entre 01 e 04) tem-se a pergunta da professora, a resposta do aluno, a avaliação negativa da professora e o reforço da resposta fornecida em 02. A segunda troca (entre 05 e 10) é iniciada pela reformulação da pergunta, seguida de uma intervenção que indica o desconhecimento da resposta pelo aluno ao qual foi solicitada, uma intervenção que apresenta a resposta esperada pela professora, sua avaliação positiva, a complementação da resposta considerada correta e a avaliação final da professora.

Segmentar uma seqüência discursiva em trocas pode servir para demonstrar, por exemplo, o encadeamento das intervenções que configuram sua coerência semântica e pragmática; no exemplo, a segmentação demonstra que a professora, insatisfeita com a primeira resposta, propõe uma reformulação para finalizar a tarefa e que, por isso, ocorrem duas trocas. A segmentação em trocas pode, também, exemplificar tipos de manifestação da estrutura triádica na aula. No exemplo, a estrutura triádica simples da primeira troca é complementada por uma nova tentativa do aluno, nela ocorrem: pergunta, resposta, avaliação e resposta, esta última negligenciada pela professora. Já na segunda troca a estrutura é: pergunta, resposta, resposta e avaliação, sendo que a primeira resposta é ignorada, por não interessar aos propósitos da professora.

² **NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO** (fundamentadas nas normas de CASTILHO, A. & PRETI, D. (orgs.). *A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: TAQ. 1986). Incompreensão de palavras ou segmentos (); Hipótese do que se ouviu (**hipótese**); Truncamento /; Alongamento de vogal :::; Silabação -; Interrogação ?; Comentários descritivos do transcritor ((**minúsculas**)); Indicação de fala tomada ou interrompida em determinado ponto (...). **Observações complementares:** não são usadas iniciais maiúsculas em início de turnos; "P:" indica intervenção pertence à professora e "A:" indica intervenção de aluno; "Als:" indica que vários alunos falam simultaneamente; quando se recuperou o nome do aluno, suas iniciais aparecem no início da intervenção.

Entretanto, o analista não precisa recorrer, necessariamente, à noção de troca. Vejamos o que ocorre na seqüência. A questão, que a professora retoma (01), não especifica se a resposta deve incidir sobre o enredo ou sobre a construção dos personagens, pois o grupo não indica em que nível da narrativa as conseqüências do amor entre Guinever e Lancelote devem ser analisadas. A aluna que se propõe responder à questão aponta ser a traição (02) a conseqüência do amor entre Guinever e Lancelote e tem sua resposta avaliada negativamente pela professora (03), insiste no que havia dito, reformulando sua fala, em uma intervenção que complementa e confirma a resposta anterior.

O que ocorre nessa seqüência é um mal-entendido sobre a relação causa/efeito de um dos acontecimentos da trama narrativa (que, por isso mesmo, auxilia a construção de cada personagem). Afinal, se a questão gira em torno de qual seria a conseqüência da paixão de Guinever e Lancelote, pode-se focalizar a conseqüência em relação apenas ao desenvolvimento do enredo, como desejava a professora, ou ainda visualizando somente os personagens, como propõe a aluna. Entretanto, a aluna aparentemente não tem consciência de que, ao responder *traição*, sua inferência incide sobre os personagens como um dos elementos estruturais da narrativa, não priorizado no momento pela professora. Caso contrário, ela certamente teria argumentado em favor de seu ponto de vista. A professora, por sua vez, não identifica a veracidade da resposta da aluna, pois privilegia a trama e, nesse caso, a conseqüência para seu desfecho; daí sua avaliação de que a “traição (da confiança depositada por Artur em Guinever e Lancelote) não foi conseqüência” (03), daí, também, a reformulação que propõe e a avaliação positiva apenas da resposta fornecida em 07.

Assim, mais importante do que determinar as trocas que constituem essa seqüência é analisá-la como uma tarefa didática de negociação entre o foco na estrutura do enredo ou na constituição das personagens.

Realmente, na análise de uma seqüência, a troca não é uma unidade que dê conta de explicar satisfatoriamente as dimensões didática e discursiva. Afinal, uma tarefa corresponde, freqüentemente, a uma seqüência com várias trocas; porém, quando essas trocas são analisadas independentemente pouca informação há sobre o movimento didático-discursivo global do evento e de suas dimensões sociocognitivas. Dessa forma, a análise das trocas só pode ser considerada pertinente se, por exigência da microanálise, o analista optar por não analisar a seqüência integralmente. Nesse caso, porém, é preciso saber que a análise da seqüência será pontual, fundamentalmente hierárquica e incidirá sobretudo nas estratégias discursivas realizadas.

A noção de turno – tradicionalmente conceituada como a tomada da palavra – tem sido a mais corrente nos estudos sobre as interações. Essa noção tem sofrido também uma série de revisões e há quem a substitua pela de intervenção, procurando abordá-la de um ponto de vista ao mesmo tempo estrutural e funcional.

Nesta pesquisa, considera-se que *a intervenção, a maior unidade monologal, pode ser verbalizada ou não, iniciativa ou reativa, a tomada da palavra ou a emissão de segmentos como os marcadores discursivos*; enfim, a intervenção representa a contribuição de um dos interlocutores para a co-construção de sentidos em uma seqüência.

Esses critérios pretendem dar conta tanto de momentos em que os interlocutores tomam a palavra como de situações de intromissão ou de colaboração de um ou mais interlocutores durante a produção da fala por outrem. Assim, essa noção não se equipara à de turno, pois um falante pode restringir-se a complementar o que diz o outro, sem que tome efetivamente a palavra. A intervenção é concebida, portanto, como uma unidade que abrange tanto a noção tradicional de turno como as contribuições do interlocutor que não detém a palavra.

A perspectiva que maior sucesso tem obtido na análise das intervenções (e dos turnos) é aquela que as segmenta em atos de linguagem (ou de fala). Entretanto, dadas as definições normalmente propostas para essa noção, a dificuldade de analisar interações autênticas tem sido também apontada, seja no que se refere às possibilidades de explicar os componentes desses atos, seja quanto à delimitação dos limites sintáticos de cada ato.

Para os propósitos deste trabalho, considero adequado fundamentar a análise das intervenções na função didático-discursiva de seus segmentos, nas *operações didático-discursivas* que representam e não nos atos de linguagem: não se pretende analisar as contribuições dos participantes a propósito de todos os atos de linguagem que as constituem, mas sim em relação ao funcionamento didático-discursivo dos atos constituintes. Ou seja, uma única operação discursiva pode conter mais de um ato de linguagem.

A análise das intervenções em operações didático-discursivas é uma alternativa para a investigação processual das atividades discursivas realizadas pelos interactantes, sejam estas vinculadas a estratégias que visam ao estabelecimento de relações interpessoais, sejam ligadas ao objeto discursivo. Em ambos os casos, essa análise implica identificar como os segmentos constituintes de uma intervenção funcionam para a estruturação do evento de interação. Portanto, a análise das operações didático-discursivas é uma das maneiras pelas quais pode se dar a investigação dos movimentos que, sendo internos à intervenção, sinalizam seu gerenciamento em relação à construção do objeto de ensino/aprendizagem ou às funções dos interlocutores.

A segmentação de uma intervenção em operações didático-discursivas é baseada na identificação da coerência tópica e acional de seus segmentos constituintes. Esse tipo de análise articula as unidades monológicas às unidades dialogais, esboçando o processo de estruturação do evento de interação, de forma a verificar como o falante vai focalizando diferentes objetos discursivos em função de sua percepção do que está ocorrendo. É assim que essa análise pode orientar a compreensão das razões pelas quais uma mesma intervenção contém segmentos que

visam dar início a uma tarefa e finalizar outra, ou segmentos nos quais o interlocutor que detém a palavra estabelece a interlocução com diferentes interlocutores. Vejamos um exemplo:

EXEMPLO 2³

(A) <i>ah::</i> tu te tais/ tu mets avec tes mots/ après on le:: dira on leur dira/ tu mets avec tes mots (3.0) d'accord?	(A) <i>ah::</i> você fica quieto/ você coloca com suas palavras/ depois a gente lhe:: dirá a gente lhes dirá/ você coloca com as suas palavras (3.0) certo?
(B) <i>chut!</i>	(B) <i>xil</i>
(C) <i>allez!</i> alors on regarde bien le chapitre six et on me: met:: en colonnes comme ça ((ela escreve na lousa))/ les:: les critères/ alors je:: je reconnais un dialogue à ça/ je reconnais à cette deuxième chose/	(C) <i>vamos!</i> então a gente olha bem o capítulo seis e a gente co: coloca: : em colunas desse jeito ((ela escreve na lousa))/ os:: os critérios/ então eu:: eu reconheço um diálogo por isso eu reconheço com esta segunda coisa

Essa intervenção é de uma seqüência da etapa de preparação da aula sobre o discurso direto. Um aluno havia solicitado à professora uma especificação terminológica, mas como demonstra a intervenção da professora no exemplo, esse aspecto não interessa aos seus propósitos iniciais. É interessante notar que a professora inicia a intervenção focalizando a realização da tarefa e dirigindo-se apenas ao aluno (segmento A). Em seguida, a professora altera o foco discursivo e demanda silêncio à classe como um todo, através do marcador discursivo (item B). Já a última operação didático-discursiva dessa intervenção (C), embora mantenha o foco discursivo do segmento inicial, pois incide também sobre a realização da tarefa, é dirigida a todos os alunos e não mais a Be., como foi o caso no primeiro segmento.

4.2. A construção do tópico na aula

A importância analítica da construção do tópico nas interações orais está vinculada à sua relevância para o estudo do fluxo informativo, pois este se desenvolve justamente através de continuidades e descontinuidades. A continuidade no fluxo informativo implica mais rapidez na progressão temática, já a descontinuidade produz um ritmo mais lento quanto à progressão temática.

O estudo do fluxo informativo é de grande interesse para a pesquisa sobre a aula, pois sua investigação é uma das maneiras pelas quais se tem acesso ao que se está construindo como contexto de aprendizagem e o que permite fazer hipóteses sobre o processo de aprendizagem. O fenômeno é também de fundamental interesse para que seja abordada a representação didático-discursiva do objeto de ensino/aprendizagem.

³ Embora a análise das aulas de Francês tenha sido feita na língua original, apresento também a tradução para facilitar o acompanhamento da análise pelo leitor.

Na aula, a construção do tópico está ligada às abordagens teórico-metodológicas de referência e aos objetivos didático-discursivos do professor. Já que uma análise desse gênero deve possibilitar que se investigue como os conteúdos estudados são tematizados (abordados) e segmentados (divididos), em diferentes aulas e internamente às aulas, a proposta de hierarquização tópica deve ser dependente da proposição de hierarquização dos tópicos pelos participantes.

Deve-se dizer, ainda, que as mudanças de tópicos co-constituintes de uma aula dão-se em função da resolução das tarefas que configuram a atividade do dia e, portanto, que a transição tópica ocorre com frequência pela explicitação de que uma tarefa foi finalizada e que a posterior irá começar. Deve-se ressaltar, também, o aparecimento e revezamento freqüente de tópicos ligados ao objeto de ensino/aprendizagem e tópicos ligados à organização da atividade e do grupo. Essa constatação é o que me permite, por exemplo, afirmar que há duas principais funções para o aparecimento de segmentos tópicos inseridos na aula: (re)organizar ou fazer avançar as tarefas e organizar a participação do grupo.

4.3. As estratégias discursivas na aula

A organização da interação na aula ocorre por movimentos (didático-discursivos) – pelas sinalizações produzidas pelos interactantes na formulação de sua fala –, que direcionam sempre o processo interpretativo e, portanto, interativo e interacional. São essas sinalizações que configuram, passo a passo, a *organização acadêmica* – a referenciação aos objetos discursivos de ensino/aprendizagem – e a *organização social* – o estabelecimento de lugares e papéis para os interlocutores –, enfim, a *co-construção de sentidos na interação*.

Em uma aula, uma intervenção que contenha o comando para a realização da atividade do dia pode ser analisada em relação à sua *função global* – por exemplo, de iniciação da etapa de preparação da aula – e à sua *função macro e microestrutural* – por exemplo, como o fechamento de uma seqüência pertencente à etapa de abertura da aula e simultaneamente como início da primeira seqüência da etapa de preparação das atividades do dia. Mas essa intervenção pode também ser estudada quanto ao *que se pretende dizer e fazer*, ao *como se diz e se faz* e ao *que se diz e se faz de fato*. Há atividades discursivas que gerenciam, estrategicamente, a co-construção das tarefas. Essas estratégias se manifestam, por exemplo, por meio das retomadas das respostas dos alunos pelo professor, seja para indicar sua correção, seja para demandar uma reformulação; ou ainda pelas retomadas realizadas através de perguntas com preenchimento de lacuna, que teriam, sobretudo, a função de verificar/confirmar a compreensão por parte dos alunos. Há, também, atividades discursivas que funcionam como estratégias de construção da relação interpessoal entre professor e alunos, ou seja, contribuem para a gestão do grupo. Nesse conjunto, estão, por exemplo, os modalizados de referência ao fenômeno da polidez, tais

como as sinalizações presentes nas demandas de realização de uma tarefa ou nas avaliações das respostas pelo professor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi motivado por minha necessidade de entender o que acontece em uma aula de língua materna e pela constatação de uma lacuna na pesquisa sobre o tema. Por isso, uma reflexão sobre aquelas que considero as principais abordagens nos estudos da linguagem foi tão importante para este trabalho quanto a identificação das preocupações centrais na pesquisa sobre o ensino de Português no Brasil. Também por esse motivo, a adoção de um *corpus* de aulas de língua materna de países distintos foi essencial. Assumir a perspectiva de que a aula é um dos gêneros pelos quais se materializa o discurso didático permitiu-me relacionar o objeto dos estudos da linguagem e o objeto de ensino/aprendizagem, produzindo um modelo analítico da aula que pode servir a pesquisas que investiguem a origem e as transformações desse gênero ao atualizar-se em eventos de interação.

Assumindo-se essa perspectiva, o que está em foco é o funcionamento do discurso didático na aula, o que pode ser de grande utilidade para identificar tanto as razões de o professor assumir uma determinada prática como as possibilidades de alterar a formação inicial ou continuada do professor. Esse ponto de vista tem, também, a vantagem de não limitar o estudo da aula a sua dimensão textual (interativa), o que seria o caso se fossem deixadas de lado as condições sócio-históricas que interferem em sua produção, a saber: a delimitação de papéis sociais e comunicativos aos interlocutores, a dimensão espaço-temporal do evento, as relações complexas entre oralidade e escrita na co-construção do objeto discursivo, a motivação e os objetivos envolvidos na configuração da interação; enfim, as restrições institucionais também determinantes da materialidade do texto. Além disso, essa proposta não se reduz a uma análise exclusivamente discursiva, pois descreve como as regularidades nos componentes de base da interação interferem na sua materialidade textual; ou seja, leva-se em conta a análise funcional e hierárquica das unidades que manifestam a organização global e local da aula. Finalmente, o modelo apresentado propõe a articulação entre a macro e a microanálise da aula, entre as unidades dialogais e monologais, tendo o cuidado de identificar os traços que cada uma dessas unidades guarda dos componentes de base do evento de interação. Conseqüentemente, a dimensão didática não é esquecida e também não se sobrepõe à dimensão discursiva.

BIBLIOGRAFIA

BARROS, Kazue Saito M. A interação em sala de aula: relação entre ações tópicas e marcadores conversacionais. In: **Boletim ABRALIN**, 15, p. 171-179, 1994.

- BORTONI, Stella M. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-160.
- DABÈNE, Louise. Pour une taxonomie des opérations metacommunicatives en classe de langue étrangère. In: **Études de Linguistique Appliquée**. Paris: Didier Erudition, n. 55, p. 39-46, 1984.
- _____; CÍCUREL, Francine et alii. **Variations et rituels en classe de langue**. Paris: Crédif & Hatier, 1990.
- ERICKSON, Frederick. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: Wilkinson, L. C. (org.). **Communicating in the classroom**. Nova Iorque: Academic Press, 1982. p. 153-181.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales I**. Paris: Armand Colin, 1990.
- KLEIMAN, Angela B. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. In: **Revista D.E.L.T.A.** São Paulo: EDUC, v. 08, n. 02, p. 187-203, 1992.
- _____. Por um enfoque interpretativo crítico dos marcadores da interação. In: **Boletim ABRALIN**, 15, p. 180-186, 1994.
- _____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.
- MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Autores Associados & Mercado de Letras, 1994b.
- RAFAEL, Edmilson L. Explicitação/implicitação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, n. 30, p. 17-30, 1997.
- ROULET, Eddy. Structures hiérarchiques et polyphoniques du discours. In: ROULET, E., AUCLIN, A., MOESCHLER, J. et alii. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang, 1985. p. 09-84.
- _____. Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive. In: BRONCKART, Jean-Paul, COSTE, Daniel, ROULET, Eddy (orgs.) **Études de Linguistique Appliquée**. Paris: Didier Érudition, n. 83, p. 117-130, 1991a.
- _____. Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. In: **Cahiers de Linguistique Française**. Genève: Université de Genève, n. 12, p.53-81, 1991b.
- _____. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. Belo Horizonte: UFMG, 1997. Texto-base da palestra apresentada no **Simpósio Internacional de Análise do Discurso**.
- SINCLAIR, J.M. & BRAZIL, D. **Teacher Talk**. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- VION, Robert. **La communication verbale: analyse des interactions**. Paris: Hachette Supérieur, 1992.