

## **Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português**

### **1. Âmbito do estudo**

O desenvolvimento de estudos sobre a interacção verbal que se realiza na sala de aula decorre do reconhecimento de que as actividades de transmissão/aquisição de saberes são, primeiramente, actividades comunicativas e que, conseqüentemente, conhecer como se ensina/aprende implica saber como se comunica na aula.

Assim, e qualquer que seja a perspectiva orientadora da análise, os trabalhos realizados neste campo, desde Flanders (1970) a Bernstein (1986), (sem esquecer, no nosso contexto, os trabalhos pioneiros de Pedro (1982) e Castro (1987) que se debruçam, particularmente, sobre a aula de Português), têm demonstrado a existência de uma configuração particular dos factores da interacção verbal, ou seja, dos sujeitos (locutor e alocutário), do espaço, do tempo e do conteúdo ou tópico da comunicação, configuração determinada, essencialmente, pelas próprias condições de produção e determinante de práticas discursivas exclusivas deste contexto.

Deste modo, e de uma forma necessariamente genérica, podemos dizer que o discurso da aula se caracteriza, sobretudo, e por parte dos sujeitos envolvidos, por um posicionamento diferenciado no espaço discursivo. Por um lado, a diferença entre o número de intervenções e o tempo discursivo ocupado por professor e alunos e, por outro, o que, na aula, é possível dizer-se a quem, como e quando, configura-nos um quadro

em que os diferentes actores (professor e alunos) têm papéis, interactivos e comunicativos, marcadamente distintos: ao professor são cometidas, privilegiadamente, as funções de locutor e aos alunos a de alocutários e, até, para uma grande maioria, apenas a de ouvintes<sup>1</sup>.

Sendo assim marcadamente uma situação de comunicação entre "dissemelhantes", o grau de negociação, tanto do conteúdo como das formas de interacção, tende a ser mínimo e sempre controlado pelo professor.

Neste sentido, o poder discursivo do professor é quase discrecionário: só a ele cabe controlar a organização das trocas verbais e o seu conteúdo pelo que, compreende-se, não é possível falar de alhos quando o professor quer que se fale de bugalhos.

Este poder é visível na organização da interacção que entre professor e alunos se desenvolve por sequências de trocas verbais de estrutura tripartida a que corresponde, num nível interactivo<sup>2</sup>, um acto de Abertura seguido por um de Resposta e um de Fechamento, e num nível comunicativo, um de Solicitação, um de Informação e um de Avaliação, cabendo a responsabilidade do primeiros e terceiros ao professor e os segundos ao aluno.

O acto de Abertura constitui, a maior parte das vezes, um acto ilocutório directivo que encontra a sua forma privilegiada na frase interrogativa. Por esta razão, as aulas são muitas vezes caracterizadas como sequências de perguntas e de respostas. No entanto, outras formas

---

<sup>1</sup> A distinção destes três papéis - locutor, alocutário e ouvinte - é defendida por Gremmo, Holec & Riley (1985) ao terem em conta a possibilidade de, em um determinado momento da situação, a palavra apenas ser dirigida a um sujeito, ficando os outros (ouvintes) em posição de assistentes.

<sup>2</sup> Neste nível, diz Riley (1985: 17), "descrevemos a organização linguística em termos de táticas interacionais, "turns", direcção, distribuição relativa dos enunciados."

podem dar corpo àqueles actos e, por isso, no reconhecimento de que forma e função, não são isomórficas, na classificação dos actos directivos do professor tem-se sentido a necessidade de recorrer a critérios funcionais mais do que gramaticais (ver, por exemplo, Sinclair & Coulthard, 1975, e Mehan, 1979), para quem, do ponto de vista das funções da linguagem, os professores não fazem perguntas mas sim solicitações de informação.

Partindo-se, ainda, do pressuposto que as solicitações do professor, particularmente na fase instrucional<sup>3</sup>, não procuram uma informação qualquer, mas uma informação específica, as tipologias usadas na sua classificação são elaboradas com base naquilo que se exige ao aluno. Por exemplo, Mehan, já citado, identifica quatro tipos de solicitação: de escolha ("choice elicitation"), à qual o aluno tem apenas de responder /*sim*/ ou /*não*/; de produto ("product elicitation") que "pedem ao aluno uma resposta factual, como um nome uma data etc."; as de processo ("process elicitation") que exigem opiniões e interpretações e, por último, as de "metaprocso" que pedem aos alunos "a justificação do seu raciocínio" (cf. Mehan, 1979: 43-44).

De entre as restrições que se podem colocar ao uso desta classificação ressalta a sua incapacidade para dar conta do grau de controle que o acto directivo do professor exerce sobre os comportamentos verbais e não verbais dos alunos. A adopção daquela tipologia colocaria, por exemplo, em pé de igualdade, uma solicitação de escolha realizada por uma alternativa global afirmativa, do tipo: "*aqui esta expressão dá-nos uma sensação de que estão mesmo a ouvir?*" e uma global negativa como: "*aqui esta expressão com um estouro de nádegas*

---

<sup>3</sup> Entende-se por fase instrucional, o momento da interacção verbal da aula que dá corpo às formas de transmissão/aquisição de um saber específico. Ver a este propósito, Mehan, 1979.

*não nos dá uma sensação de que estamos mesmo a ouvir?".* As orientações que cada uma imprime à resposta que se solicita são diferentes e, conseqüentemente, são também diferentes os seus efeitos perlocutórios e pedagógicos

Por outro lado, e uma vez que a interacção realizada em contexto pedagógico é regulada por princípios que permitem pensar em formas de dizer com valores de uso diferentes dos de qualquer outra situação de comunicação, aquela tipologia de perguntas favorece associações de formas a funções que se apresentam constrangedoras tanto ao nível da descrição dos usos da linguagem, como da análise da prática pedagógica.

Num campo mais restrito que é o contexto da interpretação de textos, onde se fazem envolver actividades cognitivas de grau de dificuldade variável e objectos de exploração também distintos, é ainda provável que, em função disso, se assista a uma especialização de certas formas linguísticas.

Não cabendo exclusivamente à forma interrogativa a realização das solicitações do professor, ela constitui, no entanto, o objecto geral deste estudo que se insere no âmbito da descrição dos usos das interrogativas em contexto pedagógico e, simultaneamente, da descrição dos modos de criar e recriar significados textuais.

De forma mais específica debruçámo-nos, ainda, sobre um determinado tipo de interrogativas: as de instanciação simples que exigem do alocutário o estabelecimento de relações causais e que, pelas suas características, tendem a ocupar lugar destacado no momento de interpretação de textos.

A consideração deste nível de realização linguística no estudo da interacção verbal, a par do nível interactivo e do do conteúdo, aparece como potencialmente produtiva na medida em que não só dá a conhecer

usos particulares da linguagem, como também, concepções e finalidades das práticas levadas a cabo na aula de Português.

## **2. Objectivos do estudo**

No entendimento de que a interacção verbal em contexto pedagógico constitui uma forma ritualizada e padronizada de comportamentos comunicativos e é regulada por convenções inerentes ao contexto de situação em que tem lugar, definimos dois grupos de objectivos correspondendo aos dois objectos que elegemos para este trabalho:

- 1. Caracterizar as solicitações do professor tendo em conta:**
  - 1. 1. a sua forma interrogativa;**
  - 1. 2. a sua posição na sequência interactiva;**
  - 1. 3. a sua direcção;**
  - 1. 4. o seu objecto.**
  
- 2. Caracterizar as interrogativas de instanciação sobre relações de causalidade, relativamente:**
  - 2. 1. à sua posição na sequência interactiva;**
  - 2. 2. à sua direcção;**
  - 2. 3. ao seu objecto.**
  - 2. 4. à resposta obtida;**
  
- 2. 1. Caracterizar os seus usos em função:**
  - 2. 1. 1. da troca verbal que imediatamente a antecede;**

Estes objectivos específicos realizam um objectivo mais geral:  
**inferir alguns princípios reguladores da comunicação pedagógica na aula de Português.**

### **3. Metodologia**

O material linguístico audiogravado que possibilitou este estudo é constituído por duas aulas de Português do 8º ano de escolaridade.

Num primeiro momento da análise, e situados exclusivamente ao nível do plano instrucional do discurso, identificámos todos os enunciados do professor que se realizavam sob a forma de frases interrogativas. Obtivemos, assim, 208 unidades.

Para a caracterização dos enunciados socorremo-nos tanto de uma caracterização sintáctica das interrogativas (associada às suas propriedades pragmáticas), como a categorias atinentes ao nível interactivo do discurso da aula. Completámos esta caracterização com informação relativa ao objecto de referência imediata das solicitações do professor pensando, com isto, na contribuição que poderá ter para o melhor conhecimento dos sentidos que são jogados e negociados aquando da interpretação de texto.

Assim orientados, elaborámos, para a consecução do primeiro objectivo uma grelha de análise (ver Grelha 1, à frente), onde se considera: a tipologia de frases interrogativas apresentada por Mateus, M. *et al.* (1983); a posição estrutural de cada interrogativa na sequência interactiva; a direcção da palavra do professor e, por último, o objecto que deve ser explorado a partir da solicitação.

Partindo-se do pressuposto, já enunciado, de que as interrogativas de instanciação que solicitam aos alunos o estabelecimento de relações causais, ou de implicação, tenderão a ocupar um lugar destacado, (sobretudo porque requerem uma actividade cognitiva fundamental à leitura, nomeadamente a inferência, cotextual e/ou contextual), recorreremos, para a sua caracterização, tal como atrás, às categorias interactivas de posição estrutural e de direcção da palavra, igualmente,

ao seu objecto de referência e ao tipo de resposta que a partir delas se obtém (ver Grelha 2, na pág. seguinte).

Classes das Interrogativas	Globais	afirmativas negativas
	Alternativas	
	De instanciação	simples múltipla de eco
	Tag	
Posição na sequência	Inicial Dependente Final	
Direcção	Individual Colectiva	
Objecto	Leitor Texto Conhecimentos escolares	

Grelha 1. Níveis de caracterização dos enunciados interrogativos

Posição na sequência	Inicial
	Dependente
	Final
Direcção	Individual
	Colectiva
Objecto	Leitor
	Texto
	Conhecimentos escolares
Resposta obtida	Esperada
	Não esperada

Grelha 2. Níveis de caracterização das interrogativas sobre relações causais

Aquela última característica definida em função das expectativas do professor pode, de certo modo, contribuir para o conhecimento das dificuldades que a actividade cognitiva solicitada coloca aos alunos do nível de ensino em que nos situamos.

A um nível mais restrito, procurámos caracterizar as interrogativas desta natureza que ocorrem em posição dependente, isto é, subordinadas, pelo seu conteúdo a uma troca anterior. Para a consecução deste objectivo era necessário conhecer os actos constituintes da troca que lhe dava origem: o acto de **Abertura** do professor e o acto de **Resposta** do aluno. O primeiro é descrito ao nível da sua realização linguística, o segundo em função das expectativas do professor.

Procurámos, ainda, estabelecer, entre a troca geradora e a interrogativa dependente, o grau das relações de dependência em função da manutenção do alocutário e do objecto.



#### 4. Análise dos resultados

Conforme Quadro 1., os 208 enunciados interrogativos distribuem-se irregularmente pelas classes consideradas.

Quadro 1. Distribuição dos enunciados pelas formas interrogativas

	F	%
Int. Globais	Afirm. 30	14,4
	Neg. 6	2,9
Int. Alternativas	24	11,5
Int. Instanciação simples	125	60,1
Int. Instanciação múltipla	0	0,0
Int. de eco	12	5,8
Int. Tag	11	5,3

De facto, considerada cada classe e sub-classe, verifica-se que nenhuma se aproxima dos valores obtidos pelas interrogativas de instanciação simples que, aqui, atingem 60,1% dos valores totais, seguidas muito de longe pelas interrogativas globais afirmativas apenas com 14,4%.

No entanto, se associarmos estes enunciados em função dos seus valores pragmáticos, isto é, em função da sua maior ou menor capacidade para controlar as respostas verbais dos alunos, a clivagem entre os dois grupos obtidos já não é tão marcada, embora o privilégio

(65,9%), continue a ser dado às interrogativas que representam uma "fórmula aberta" (cf. Mateus *et al.*, 1983, 368-9), ou seja, as de instanciação simples e as de eco, contra 34,1% para aquelas que estabelecem os limites dentro dos quais os alunos devem responder: as interrogativas globais, as interrogativas alternativas e as "tag" e de que são exemplo os seguintes enunciados transcritos do *corpus*:

- [1] Prof: achas que o problema é estudar ?
- [2] Prof: vocês não acham que muitas vezes os espectáculos são feitos de acordo com o público que está presente ?
- [3] Prof: o narrador fala da plateia ou fala do palco
- [4] Prof: esta espera foi inútil não foi Gaspar?

Da aplicação dos restantes níveis da grelha 1 aos enunciados resultou o Quadro 2. (à frente)

A partir deste quadro, e relativamente à posição que os enunciados interrogativos ocupam nas sequências, obtivemos três grupos distintos: o primeiro constituído pelas interrogativas de instanciação e pelas interrogativas alternativas que aqui aparecem como formas privilegiadas de iniciar sequências; do segundo fazem parte as interrogativas globais e as de eco que, tendencialmente, aparecem em posição dependente; as interrogativas "tag" constituem o último grupo, realizando quase a totalidade dos seus valores em posição final o que lhe dá, sem dúvida, o estatuto de fórmulas de fechamento tanto da interacção, como do conjunto topicalizado que constituiu a sequência.

Quadro 2. Características dos enunciados interrogativos

	Glob. Afirm.		Glob. Neg.		Int. Altern.		Int. simples		Int. de eco		Int. Tag		Totais		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
Posição	Inicial	13	43,3	2	33,3	17	70,8	70	56,0	5	41,7	1	9,1	108	51,9
	Dependente	15	50,0	3	50,0	6	25,0	55	44,0	7	58,3	1	9,1	87	41,0
	Final	2	6,7	1	16,7	3	12,2	0	0,0	0	0,0	9	81,8	13	6,3
Direcção	Individual	11	36,6	0	0,0	5	20,8	65	52,0	4	33,3	6	54,5	91	43,8
	Colectiva	19	63,3	6	100,0	19	79,2	60	48,0	8	66,7	5	45,5	117	56,2
Objecto	Leitor	2	6,7	1	16,7	10	41,7	26	20,8	5	41,7	0	0,0	44	21,4
	Texto	20	66,7	4	66,7	10	41,7	77	61,6	5	41,7	8	72,7	124	59,6
	Conh. Escol.	8	26,6	1	16,7	4	16,7	22	17,6	2	16,7	3	27,3	40	19,0

Os resultados obtidos no nível da direcção da palavra, e apesar da variação entre uma e outra categoria ser, de uma forma geral, relativamente pequena, desenha uma situação onde o alocutário privilegiado pelo professor é o colectivo, isto é, a turma. A preferência por este tipo de alocutário é ainda mais nítida com as formas de realização linguística que têm maior capacidade para controlar a organização, ritmo e conteúdo da comunicação, associando-se, deste modo, dois procedimentos que têm a possibilidade de evitar quebras na interacção.

Cabe aqui uma referência especial à interrogativa de eco que nos surge, nos dois níveis até agora vistos, com características semelhantes às das globais. De facto, no nosso *corpus* de análise, ocorre um maior número de vezes em posição dependente e é também dirigida, maioritariamente, a um alocutário colectivo. Uma atenção especial às 12 interrogativas de eco que encontramos evidenciará que aos 58,3% da posição dependente e aos 66,7% que se dirigem à turma andam associadas marcas prosódicas pelas quais o professor parece mostrar estranheza face a uma resposta dada, como se verifica no seguinte exemplo:

- [5] Aluno: posso deduzir que são bêbados  
Prof: podes deduzir o quê?

Parece possível concluir, desde já, que às diferentes posições das interrogativas de eco correspondem intenções diferentes. Em posição dependente, a sua função de solicitação dilui-se para dar lugar a um acto de avaliação.

No 3º nível de análise caracterizam-se as interrogativas em função do objecto que os alunos têm de explorar. Assim, e independentemente do tipo de interrogativa, o objecto mais solicitado é

o texto. Estes resultados aparecem coerentes com as características da informação constituinte de cada uma das categorias utilizadas: entre uma informação restrita constituída pelos "conhecimentos escolares" e uma "aberta" que tem a ver com os conhecimentos gerais dos alunos, correspondem, preferencialmente, interrogativas de natureza mais fechada e mais aberta, respectivamente. Aparece como exceção a interrogativa alternativa que, ao apresentar o seu valor mais elevado na categoria leitor, confirma o pouco espaço de negociação que é dado aos alunos mesmo quando o assunto é negociável:

[6] Prof: vocês identificam o circo com pessoas de mais baixo nível ou o teatro?

Aluno: ó s'tora s'tora conforme o circo

Prof.: conforme o circo mas mediante tudo isto que aqui se passa mediante tudo isto que aqui se passa [...]

Aos valores maioritários obtidos pelo Texto (59,6%) não é alheio o número elevado de interrogativas de instanciação que ocorrem na aula. Esta classe, pela sua natureza, é sem dúvida a mais apropriada para o processamento literal da informação textual. Neste sentido, apresentam-se, quase sempre, com a função de solicitar um "produto" que se encontra imediatamente disponível no texto:

[7] Prof: mas onde é que ela estava?

[8] Prof: quem é que lambia os dedos?

[9] Prof: qual era a profissão dela?

Esta caracterização das interrogativas do professor se, por um lado, vem confirmar o papel dos alunos como respondentes de voz

anónima e dependente da informação que o professor impõe; por outro, permite também concluir que apesar de se tratar de um contexto que, pelas suas características, tende a ser regulado por um enquadramento mais fraco, (uma vez que não se constitui sobre a transmissão/aquisição de uma "matéria" e, onde, conseqüentemente, o que pode ser dito é/deveria ser de âmbito mais alargado e variável), os comportamentos linguísticos do professor mantêm, relativamente a outros de enquadramento mais forte, as mesmas características, isto é, constituem um discurso de controle de comportamentos verbais e não verbais pelo qual se estabelecem os limites das intervenções dos alunos. Por isso, respostas como a do exemplo [6] são imediatamente desviadas para o caminho que o professor tem em mente.

Se pensarmos, ainda, nas características de uma leitura/interpretação eficiente, parece necessário repensar estes modos de perguntar na aula de Português, simultaneamente: aos níveis da direcção da palavra, onde se verifica não haver espaço para a manifestação individual; da realização linguística que ainda aparece a limitar a negociação de sentidos e, finalmente, do objecto a explorar onde verificamos uma concepção de texto como entidade autotélica e intransitiva.

Os resultados que constam do Quadro 3. (ver página seguinte), referem-se às 25 interrogativas de instanciação que solicitavam dos alunos o estabelecimento de relações causais.

Pelos elevados valores percentuais que apresentam tanto em posição dependente (76%), como na direcção que evidenciam, a do aluno individual, (64%), parece ser possível antever o seu papel secundário na interpretação de textos, isto é, elas ocorrem, pelo menos aparentemente, apenas enquanto estratégia de resolução de problemas.

**Quadro 3. Características das interrogativas de instanciação sobre relações causais**

		F	%
Direcção	Individual	16	64,0
	Colectiva	9	36,0
Posição	Inicial	6	24,0
	Dependente	19	76,0
	Final	0	0,0
Objecto	Leitor	6	24,0
	Texto	13	52,0
	Conh. escol.	6	24,0
Resposta obtida	Esperada	7	28,0
	Não esperada	18	72,0

Com os valores obtidos no terceiro nível, o do objecto, ficamos a saber que as relações mais solicitadas são as que se estabelecem a partir dos dados textuais, como acontece em [10]:

[10] Prof: Ricardo qual é o significado aqui de multidão de domingo

Aluno: multidão?

[...]

Prof: quais são as pessoas que mais que são mais encontradas nas ruas ao domingo?

[...]

Aluno: as pessoas da aldeia

Prof: nas aldeias? mas por que é que -- aqui estamos no circo por que é que aqui esta multidão é chamada multidão de domingo

e não as centradas no leitor como seriam, por exemplo, os casos de */por que é que se vai mais ao circo ao domingo?/* ou */ por que é que dizes isso?/*.

No entanto, se considerarmos, exclusivamente, as que ocupam a posição dependente, verificamos que esta interrogativa de instanciação se distribui de forma quase equitativa pelos três tipos de objecto definidos: 31,6% tanto em leitor como em conhecimentos escolares e 36,8% no texto. Na maioria dos casos, (80,6%), a sua função é metaprocessual, isto é, pretende do aluno uma explicitação/justificação de um raciocínio anterior:

[11] Prof.: esta espera foi inútil não foi Gaspar

Aluno: foi

Prof.: pois foi porque é que foi ?

Por outro lado, uma observação cuidada das 6 interrogativas que ocupam a posição inicial das trocas, permitiu concluir que, aqui, há uma verdadeira especialização (100%) no objecto texto. Todas são do tipo apresentado em [12] e [13]:

[12] Prof: lambão e néscio lambão porque é que ele seria lambão Maria João



[13] Prof: física e psicológica então por que é que então ele estaria com ciúmes <sup>4</sup>

Se enquanto estratégia de resolução que parecia ser, pelos dados vistos atrás, ela é, no entanto, ineficaz. De facto, a informação relativa à resposta obtida (72,0% de respostas não esperadas) indicia-nos este tipo de pergunta como potencial factor gerador de problemas a que não será estranho o facto de, a maior parte das vezes, a actividade cognitiva solicitada ao aluno ser a inferência.

O estatuto de dependente destas solicitações é confirmado pelo Quadro 4. onde se apresentam os resultados obtidos após a análise da troca que lhe dá origem: mantém-se o alocutário da troca geradora da solicitação dependente (57,9%) e o objecto na quase totalidade dos casos (94,7%).

Quadro 4. Caracterização da dependência das trocas verbais, em função da direcção e do objecto da troca anterior

		F	%
Direcção	Mantém	11	57,9
	Não mantém	8	42,1
Objecto	Mantém	18	94,7
	Não mantém	1	5,3

Relativamente ao alocutário verificamos, no entanto, que ainda há mudança em 42,1%. Contudo, a maior parte destes casos é constituída

---

<sup>4</sup> Apesar de a formulação da pergunta sugerir que os alunos teriam de proceder a uma inferência, isso não era necessário uma vez que as respostas se encontravam explícitas no texto.

por movimentos orientados na direcção Turma → Aluno. Se pensarmos nos constrangimentos impostos pelo grande número de alunos, este procedimento poderá ser entendido como uma forma de os implicar a todos no processo interactivo e de aprendizagem. No entanto, esta estratégia não deixa de explicar, pelo menos parcialmente, o número de respostas não esperadas que ocorrem após estas interrogativas de instanciação sobre relações causais. Em alguns casos, o aluno solicitado não tinha feito parte do coro anterior e, assim, não conseguiu explicitar um raciocínio que não era o seu.

Da análise da troca geradora destes enunciados dependentes resultou o Quadro 5 (na pág. seguinte). A sua leitura permite constatar, de imediato, o predomínio, entre as trocas geradoras de interrogativas de instanciação sobre relações causais, das formas interrogativas com maior capacidade de orientação das respostas: o total obtido pelas interrogativas globais afirmativas e negativas, pelas alternativas e pelas "tag" é de 79%, destacando-se como preferenciais as interrogativas alternativas, que, só por si, representam 31,6% dos valores observados; seguem-se-lhes as globais afirmativas que antecedem as trocas dependentes em 26,3% dos casos.

Se confrontarmos estes resultados com as respostas dadas pelos alunos, e em função da sua aceitação ou não<sup>5</sup>, verificamos que as interrogativas de instanciação dependentes agora em estudo surgem na

---

<sup>5</sup> Como dissemos anteriormente, foram consideradas respostas "não esperadas" tanto as que o professor avaliava negativamente no fim da intervenção do aluno, como aquelas que o professor interrompia sem deixar perceber o "rumo" da resposta. Pensamos que a razão para esta interrupção se encontrará no tempo que medeia entre a atribuição e a tomada da palavra por parte do aluno. No entanto, só um estudo de tempos de resposta poderá confirmar esta hipótese. Mereceria, também, um estudo particular a comparação dos tempos dados ao aluno para responder a solicitações de actividades cognitivas de dificuldade variável.

Quadro 5. Caracterização dos actos de abertura e de resposta das trocas geradoras das solicitações dependentes

Realização linguística da	Glob. Afirm.		Glob. Neg.		Int. Altern.		Inst. simples		Int. de eco		Int. Tag		Totais	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Abertura	5	26,3	1	5,3	6	31,6	2	10,5	2	10,5	3	15,8	19	100,0
Esperada	2	40,0	1	100,0	4	66,7	2	0,0	0	0,0	2	66,7	11	57,9
Não esperada	3	60,0	0	0,0	2	33,3	0	100,0	2	100,0	1	33,3	8	42,1

sequência de uma resposta esperada (57,9%) e que o professor, de alguma forma, valida, como se pode ver no exemplo [11]. Parecem servir, assim, para levar o aluno a verbalizar o processo cognitivo que deu origem à sua resposta. A sua principal função será, então, fundamentalmente processual/metacognitiva e não tanto, como parecia atrás, para resolver problemas surgidos com respostas não esperadas

O que também é curioso verificar é que esta situação não parece congruente com os valores pragmáticos das interrogativas que vimos agora serem as principais geradoras. Se tivermos em conta a adequação comunicativa das respostas dadas e face à exigência de algo mais, parece confirmar-se a hipótese de um valor de uso específico do contexto pedagógico, para as interrogativas globais, alternativas e "tag"<sup>6</sup>.

Ao exigir do aluno mais do que uma resposta mínima do tipo [sim/não], [é/não é], elas tendem a assumir, neste contexto, o mesmo valor pragmático das de instanciação sobre relações causais ou sobre relações de implicação. No entanto, apesar desse valor e da sistematicidade dos pedidos de justificação, os alunos, raramente lho atribuem.

## 5. Conclusões

Em síntese, o que parece intuir-se dos dados agora analisados, e pela observação das formas linguísticas que ocorrem neste contexto de comunicação, é, ainda, (e apesar da especificidade do contexto que se constitui sobre uma actividade que visa o desenvolvimento de capacidades), uma prática discursiva regulada por um enquadramento

---

<sup>6</sup> Por exemplo, as interrogativas "tag" que são seguidas por um pedido de justificação, constituem 27% do total de ocorrências desta classe.

forte e à qual parece estar sempre subjacente um "princípio de avaliação" (Castro,1987).

Tenha-se, por exemplo, em consideração, a posição inicial das interrogativas alternativas a que se recorre para estabelecer, de forma fechada, o tópico da interacção; também, o facto de ainda se evitarem os problemas pelo recurso a fórmulas orientadoras/correctoras, dirigidas preferencialmente a um alocutário colectivo o que, sem dúvida, contribui para a sua diminuição/escamoteação, na medida em que não só têm mais possibilidade de fazer o aluno dizer, como dizer o que o professor quer e, sobretudo, fazer com que alguém diga.

Consequentemente, o que domina a aula parece ser uma maior preocupação em fazer funcionar a interacção mais do que a aprendizagem: "o que interessa é que nós falemos não que aprendamos", perspectivando-se, desta forma, um professor que, na sua função de falante/agente de ensino, é condicionado sobretudo pela primeira.

Por outro lado, a ocorrência quase sistemática de interrogativas de função metaprocessual após trocas em que as respostas dos alunos são comunicativamente adequadas e certas, confere, especialmente às interrogativas globais e "tag", um valor de uso muito particular. Quando se espera que o aluno responda para além do que lhe foi efectivamente perguntado, elas adquirem o estatuto das de instanciação. Por isso mesmo, uma das regras da interacção da aula de interpretação de textos poderá ser formulada nos seguintes termos "justifica sempre o teu raciocínio independentemente da forma linguística do acto directivo do professor".

## Referências

- Bernstein, B. (1981) Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model. *Language in society*, 10: 327-363.
- Castro, R. (1987). Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra (vol.1). *Dissertação de mestrado em Linguística Portuguesa*, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.
- Castro, R. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. Castro e M. Sousa, (orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: C.E.E.D.C. - Universidade do Minho.
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ehlich, K. (1985). School discourse as dialogue?. In M. Dascal (ed.). *Dialogue: an interdisciplinary approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. (1983). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Pedro, E. (1982). *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Edições Rolim.
- Riley, P. (ed.), (1985). *Discourse and learning*. London: Longman.