

O Que Há Num Domínio Pedagógico?

Kazue Saito Monteiro de Barros
Universidade Federal de Pernambuco/CNPq

Resumo:

Ao longo dos últimos anos, analistas dos gêneros discursivos têm utilizado o termo *domínio discursivo* em seus trabalhos. Muito freqüentemente, o conceito não é explicitado, parecendo ser assumido como auto-explicativo. Visando, como um objetivo maior, caracterizar melhor o chamado domínio pedagógico, este trabalho discute os critérios que têm sido mais utilizados para sua caracterização.

Palavras-chave: Análise dos gêneros; domínio discursivo; discurso pedagógico.

Abstract:

In the last few years, genre analysts have used the term *discourse domain* in their studies. Often the concept is not made explicit, appearing to be self-evident. This article has as its principal objective a better characterization of the pedagogical domain and discusses the criteria most often used for its definition.

Key-words: Genre analysis; discourse domain; pedagogical discourse.

Résumé:

Au cours des dernières années, de nombreux analystes des genres discursives utilisent le terme *sphères de l'activité humaine* dans leurs travaux. Le concept n'est pas fréquemment explicité, en semblant être assumé comme auto-explicatif. En visant, comme un plus grand objectif, mieux caractériser ce qu'on appelle le discours pédagogique, ce travail discute les critères les plus utilisés pour sa définition.

Mots-clés: Genre discursive; sphères de l'activité humaine ; discours pédagogique.

Notas preliminares¹

Nas últimas décadas, a Lingüística tem testemunhado o surgimento de uma série de perspectivas diversas nos estudos sobre os gêneros textuais. Os analistas do gênero de diferentes linhas teóricas, assim como leigos na área parecem compartilhar a compreensão de que há gêneros que se assemelham e que, portanto, podem ser agrupados para estudo. Termos diferentes têm sido propostos para expressar a idéia de grupo de gêneros, tais como **domínio discursivo** (cf.: Marcuschi, versão mimeo do livro *Gêneros Textuais: constituição*

¹ A pesquisa em que este trabalho se ancora está sendo desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos da Fala e da Escrita (NELFE), da UFPE, e conta com o auxílio do CNPq.

e *práticas sócio-discursivas*, em prep.²) e **esferas de atividade humana** (esferas de utilização da linguagem, esfera de circulação dos gêneros discursivos) (Bakhtin 1979; 1992) ou mesmo **comunidade de práticas** (Lave & Wenger 1991; Wenger 1997). Os conceitos nem sempre se equivalem e podem estar relacionados a instituições sociais (como domínio pedagógico, domínio religioso), a atividades (como domínio jornalístico, domínio jurídico, domínio comercial) ou a objetivos (domínio instrucional, domínio publicitário).

O programa de estudos que desenvolvemos há algum tempo contempla uma série de gêneros discursivos do que tem sido chamado **domínio pedagógico**, que inclui uma gama variada de aulas e de textos que circulam nesse ambiente. No pressuposto da existência de um domínio pedagógico, a questão passa a ser, então, quais os gêneros que o constituem e o que eles têm em comum.³ Em tese, o conjunto de características similares desses gêneros constituiria os aspectos mais fundamentais do domínio pedagógico.

Assim, este trabalho é um esforço em função desse objetivo maior do projeto que estamos desenvolvendo e que, tendo em vista sua complexidade e amplitude, não será cumprido integralmente neste momento. Aqui desenvolvemos comentários críticos, a partir de alguns trabalhos sobre gêneros pedagógicos, sobre os critérios utilizados, de forma explícita ou não, para a definição do que é *pedagógico*.

O que há num domínio pedagógico? Algumas considerações preliminares.

A abordagem da questão “o que há num domínio pedagógico?” pode ser, metodologicamente, desdobrada em outras, mais ou menos técnicas:

- Antes de tudo é preciso questionar, primeiro, a pertinência de se considerar a existência de um domínio pedagógico;

² Todas as citações aqui transcritas foram retiradas do Capítulo “Domínios discursivos e gêneros textuais na oralidade e na escrita”.

³ Com esta questão, não queremos pleitear uma noção rígida e fechada de gênero ou de domínio, conforme ficará evidente ao longo do texto.

- Se sim, segundo, quais seriam os critérios a serem utilizados para a delimitação de um domínio pedagógico e, naturalmente, de um domínio em geral;
- Terceiro, quais os gêneros mais recorrentes nesse domínio pedagógico;
- Quarto, em que os gêneros pedagógicos se assemelham e diferem.

Isto é, seriam quatro as etapas do estudo, sendo que aqui vamos nos reportar mais às duas primeiras questões.

É apropriado pleitearmos a existência de um domínio pedagógico?

Nos estudos sobre gêneros, o conceito de *domínio discursivo* é, às vezes, tratado de forma ainda preliminar, como uma categoria auto-explicativa, evocada para dar conta das semelhanças que, intuitivamente ou não, percebemos como enlaçadas no contexto de alguns gêneros. Quase sempre, na conceituação de domínio, recorre-se a exemplificações e nessas, alguns dos exemplos de domínios mais citados são o jurídico, o religioso, o jornalístico e o pedagógico, o que parece demonstrar que estes são *settings* produtivos e mais consolidados.

Marcuschi (em prep.), partindo do conceito de *esferas da atividade humana* (Bakhtin 1979), entende que os domínios discursivos são “esferas de produção discursiva que caracterizam formatos genéricos”. Os “textos situam-se em domínios discursivos”, pois “assim como é impossível não se comunicar por algum gênero textual, é também impossível não se comunicar por algum gênero textual situado em algum domínio discursivo que confere ao gênero sua força expressiva e adequação comunicativa”. Os domínios “operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios”. Marcuschi conceitua *domínio discursivo* como “uma esfera social ou institucional (religiosa, jurídica, acadêmica (instrucional), jornalística, política, militar, industrial, familiar, lazer etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Essas esferas, como dito, maximizam o surgimento de dados gêneros.

Se adotamos esta noção de domínios como avalancadores de modelos de ação comunicativa que vão, por sua vez, contribuir para a estabilização dos gêneros, parece apropriado se pleitear a existência de um domínio pedagógico, pois nele podemos reconhecer gêneros bastante recorrentes e estabilizados (tais como aulas, seminários, exames), com propósitos bem definidos. Aulas, por exemplo, têm sido descritas como tão reguladas que quase se aproximam de rituais. Bernstein (1990) defende que *aula* e *discurso pedagógico* se equivalem, pois a sala de aula é o *locus* de práticas sociais altamente institucionalizadas que constituem o ensino e aprendizagem. O autor baseia-se na observação de que as práticas pedagógicas revelam que a sala de aula não deve ser vista, simplesmente, como um conjunto de indivíduos que ali interagem, mas sim como um contexto específico, historicamente constituído, no qual diversos discursos educacionais ou teorias de ensino circulam e se articulam entre si na construção de uma poderosa realidade para professores e alunos.

Mas, embora pareça pertinente falar-se num discurso pedagógico, ainda há muito por fazer. Carecemos de trabalhos que mostrem melhor as especificidades desse e de outros domínios, pois tudo leva a crer que se trata de uma forma relevante de entender as relações entre interação e organização social. No conjunto, estudos detalhados dos domínios, analisados a partir de diferentes critérios de observação, possibilitariam uma melhor compreensão do próprio conceito de domínio discursivo (e de gênero) e teríamos mais clareza dos gêneros mais produtivos em cada um deles.

Seria relevante maior explicitude no uso do conceito de domínio entre os estudiosos da língua. Em outras áreas, i.e., em estudos que não se dedicam à investigação dos gêneros, o termo domínio pode assumir contornos ainda mais difusos, por exemplo, nos trabalhos sobre interação eletrônica que costumam contrapor, sem maiores explicações, os domínios real e virtual.

Também ainda faltam reflexões que se reportem a conceitos teóricos que com esse compartilham uma área de sobreposição, sendo relevante, por exemplo, identificar as diferenças e semelhanças entre domínio e *set/setting* — termo bastante usado na análise de discurso terapêutico. Ou até mesmo entre domínio e

sistemas de gêneros (Bazerman 2005:32), que define os últimos como compreendendo “os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada”. Ou ainda domínio e *frame*, um dos conceitos-chave dos sociointeracionistas que seguem a perspectiva teórica de John Gumperz, já que ambos os termos implicam a noção de estruturas de expectativas. E embora possa parecer estranho a alguns, defendemos que pode ser produtivo um confronto entre o conceito de domínio discursivo e *comunidade de práticas* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1997), já que as comunidades de práticas são vistas como interligadas por tarefas, instrumentos e intrincadas redes de conhecimento e formas de uso da língua.

Ademais, há, na literatura, uma oscilação entre os termos *pedagógico*, *científico*, *acadêmico* e *instrucional* que, dependendo do autor/trabalho, podem estar sendo ou não usados de forma diferenciada. Isso comprova que os limites entre alguns domínios são difusos, mas também aponta para o fato de que existem laços familiares entre domínios ou entre gêneros, de modo que, mesmo com tantas questões conceituais a serem ainda resolvidas, parece ser relevante refletir sobre a natureza dessas afinidades.

O domínio pedagógico: critérios usados, implícita ou explicitamente.

Nas linhas que se seguem, vamos nos reportar a alguns aspectos que geralmente são considerados quando analistas discutem gêneros pedagógicos. Cientes de que uma definição de domínio, seja ele pedagógico ou não, não pode estar baseada num único critério, agrupamos os comentários em a) critérios formais, b) critérios relativos aos contextos situacionais de circulação e c) função – que nos parecem os mais produtivos na definição de domínio, em particular o pedagógico. Estando fora do escopo do trabalho uma comparação ampla dos vários gêneros pedagógicos já estudados, como ponto de partida, faremos observações sobre um dos gêneros pedagógicos mais estereotípicos, a aula, e a ele vamos contrapor observações sobre outros gêneros também listados como pedagógicos, como discussões acadêmicas, seminários, exames e outros. Para

melhor delimitação, nos restringimos aos gêneros da oralidade, embora os vários autores que propõem uma definição de domínio tenham a pretensão que a categorização englobe tanto os gêneros falados quanto os escritos.

Critérios formais

Como lembram Drew & Heritage (1992), dentre os estudos publicados sobre o discurso pedagógico, os mais conhecidos e influentes se dedicaram a gêneros da oralidade e trataram os aspectos formais, já que muitos deles foram realizados por analistas da conversação. Dentre esses estudos pedagógicos, o discurso mais estudado foi o da sala de aula e o aspecto mais discutido foi o da diferença na **organização dos turnos** em relação à conversação espontânea (como no difundido trabalho de McHoul 1978). Muitos desses estudos sobre a sala de aula se alinham a outros centrados no discurso jurídico, médico, jornalístico na busca de demonstrar a existência de um *discurso institucional* em oposição a um *discurso casual*. As diferenças, pressupõem os analistas, se dão em função do maior grau de formalidade.

Os trabalhos que buscam descobrir os “detalhes identificadores” (Garfinkel 1981, *apud* Drew & Heritage 1992) do discurso institucional diferem dos da teoria dos gêneros principalmente por esta suposição básica da existência polarizada de um conjunto de discursos previsíveis, rígidos e institucionalmente condicionados versus um bloco de discursos não-marcados, que se desenvolvem sem restrições. Esta é uma postura que nos tempos atuais já se revelou ingênua e improdutiva. Há, também que se questionar o sentido do que seria *institucional*, já que mesmo a conversação causal tem suas regras e *instituições*. Mas, apesar de todas as objeções possíveis, sem dúvida, foram os analistas que mais estudaram o discurso pedagógico, daí o motivo de nos referirmos a eles. Além disso, há um pressuposto da idéia de *domínio* na postura de classificação dos discursos em pedagógico, jurídico, médico, jornalístico etc., embora a pergunta deles não seja o que há de comum entre vários gêneros de um domínio, mas o que todos esses “domínios” têm em comum.

Quanto aos tópicos mais estudados, dois chamam a atenção pela quantidade de trabalhos realizados: o primeiro, como disse, diz respeito à organização do sistema de troca de turnos e, o segundo, envolve análises sobre vários fenômenos relacionados à organização seqüencial.

Estrutura dos turnos

Drew & Heritage (1992) salientam que os estudos sobre o discurso institucional que focaram a organização diferenciada dos turnos se mostraram influentes por duas razões: primeira, porque a organização dos turnos é um aspecto central de qualquer interação. No discurso institucional, a organização do sistema de troca de turnos com regras de alocação mais rígidas que na casual, seria a prova mais evidente de que os interlocutores reconhecem o caráter “*institucional*” da interação.

No que se refere a aulas, parece que podemos concordar apenas em parte com os analistas da conversação sobre a existência de um certo grau de rigidez do sistema de distribuição dos turnos. Se, por um lado, há normas bastante claras sobre quem conduzir a interação, por outro, as práticas são condicionadas às metas do professor, visando o objetivo maior da construção do conhecimento. Há aulas mais centradas no professor e menos centradas no professor, daí resultando padrões formais bastante diferenciados de distribuição de turnos. Em outras palavras, o que se pode dizer é que é possível a ocorrência de padrões de distribuição de turnos mais rígidos, mas não que o sistema é mais rígido — constatação que não é de muita valia. É preciso cuidado antes de se descrever *aula* como um bloco único e invariável, pois a interação aí é bastante complexa e heterogênea, tanto quanto em conversações casuais.

Pode-se sustentar que, no que se refere a aulas, há maior clareza quanto as normas que regem a interação. Estas normas podem ser explicitadas em momentos de turbulência através de chamadas por parte do professor do tipo: “*perai perai gente*”; “*assim a gente não se entende*”; “*deixa eu terminar isso aqui*”; “*olha assim não dá*” etc. Geralmente, chamadas do professor deste tipo não são

vistas como admoestações, o que comprova que os participantes reconhecem a existência de um propósito pedagógico subjacente à interação que justifica comportamentos considerados ofensivos em outros domínios.

Mas, de qualquer forma, este não parece ser uma característica compartilhada entre a aula e outros gêneros pedagógicos, cujas normas de distribuição de turno podem ser mais ou menos previsível conforme o gênero. É possível que, por exemplo, exames orais apresentem estruturas de organização dos turnos diferenciadas da de qualquer aula, em função daqueles serem reconhecidos pelos participantes como tendo um propósito mais de teste do que de transmissão de conhecimento, isto é, trata-se de um contexto que pressupõe que aquele que sabe mais *sempre* realiza turnos iniciativos.

Waring (2002) fez um estudo dos sinais de recepção (a que chama *substantive reciprocity*) em seminários acadêmicos. Embora o pesquisador afirme que estas marcas se equivalem a sinais retroalimentadores ou *backchannel devices*, já que servem para indicar compreensão da fala anterior por parte do falante secundário, elas assumem funções mais abrangentes. O autor identifica três tipos de sinais com funções distintas: os “*reformuladores*” permitem uma terceira parte neutralizar o foco de discordância entre duas outras partes pela ressalva do ponto fulcral da discórdia; os “*extensionistas*” contribuem para desenvolver uma explicação ou afirmativa de um falante anterior embora preservando a continuidade de sua fala; os “*jargonizadores*”⁴ são assistenciais, contribuindo para a tradução da fala anterior por meio de terminologia mais técnica e específica à disciplina. Cada um desses sinais maximiza formas diferenciadas de seqüenciação da interação, o que equivale a dizer que um seminário acadêmico, segundo Waring, pode ter formas de desenvolvimento bastante diferenciadas. Assim, não nos parece que os critérios formais relativos à organização dos turnos sejam muito produtivos na definição de domínio.

Retomando, a segunda razão apontada por Drew & Heritage (1992) para a influência dos estudos pedagógicos na busca do que seria *institucional*, tem a ver com as diferenças sistemáticas no sistema de troca de turnos. A alocação rígida,

⁴ Os sinais são chamados de *reformulating*, *extending* e *jargonizing*.

decorrente dos direitos diferenciados dos participantes, restringe as oportunidades de participação, o que é estereotípico do discurso institucional. Tais diferenças tornam necessárias “*especializações*” e “*reespecificações*” (Drew & Heritage 1992) das funções interacionais que vão dar margem a uma série de ações e práticas diferentes da conversação casual e que constituiriam, assim, as impressões digitais do discurso institucional.

Consideramos esta linha de argumentação — a da assimetria — complexa e de difícil comprovação. Aqui há alguns pontos problemáticos que devem ser observados e uma rápida menção incluiria: primeiro, uma questão teórica, parte-se de uma concepção de poder como algo estático e não como um processo construído ao longo da interação. Segundo, não há evidências empíricas que nos permitam relacionar estrutura dos turnos, quantidade de fala e simetria/assimetria. Terceiro, se numa aula, um participante tem, por um lado, mais direito de conduzir o turno, ele também tem, por outro, a responsabilidade da construção do conhecimento. O professor não está numa sala de aula para exercer seu poder sobre seus interlocutores, mas para ensinar, o que não pode fazer sem a colaboração do aluno, ou seja, o aluno também tem bastante poder. Este equilíbrio de forças dá margem a processos de negociação complexos.

Assim, não se considera que o domínio pedagógico possa ser *a priori* caracterizado pela existência de uma assimetria entre os interactantes. O que se pode dizer é que, em maior ou menor grau, o domínio pedagógico tende a apresentar identidades sociais bem marcadas por práticas bastante específicas, sujeitas a normas consolidadas, mas sempre vulneráveis aos processos interacionais, e justificadas em relação às tarefas e à qualidade e eficiência da comunicação. Se necessário, as rotinas e convenções podem ser evocadas em função dos propósitos comunicativos, gerando mudanças nas estruturas de participação e realinhamentos nos padrões comportamentais.

Organização seqüencial

Os analistas de interações institucionais, como Drew & Heritage (1992), Hesler & Francis (2001), entre outros, sustentam que o caráter institucional se consolida, geralmente, através de **fenômenos seqüenciais**. Reformulação, interrupção, mudança de tópico etc são usados pelos participantes para gerenciar atividades particulares envolvendo papéis sociais específicos.

No que se refere a aulas, identificamos em trabalhos anteriores a abundância de fenômenos de reformulação como correções e reparos, repetições e paráfrases, além de paralelismos sintáticos e semânticos. Estas são estratégias correntes atualizadas tanto pelo professor quanto pelo aluno para argumentar ou destacar enunciados com o intuito de facilitar o processamento.

Obviamente, não se pretende defender que esses fenômenos caracterizam o domínio pedagógico, já que não são específicos dele, mas que eles evidenciam a preocupação com os propósitos comunicativos. O que equivale a dizer que, metodologicamente, sugerimos o deslocamento do foco de análise da simples identificação de estruturas para a observação dos objetivos a que elas servem. Não parece possível afirmar que dadas estruturas são determinantes de um domínio, mas se as observamos enquanto *estratégias* dos interlocutores na busca de determinados fins, elas passam a constituir provas empíricas relevantes das orientações dos participantes em relação ao domínio.

Por exemplo, a tríade pergunta — resposta — avaliação/comentário tem sido tradicionalmente apontada como específica da sala de aula. Sabemos que não se trata sempre da estrutura mais produtiva, assim como não se pode afirmar que a interação em sala de aula se dá por tríades, mas podemos nos perguntar o porquê de sua ocorrência. Esta parece ser uma estrutura estereotípica de situações em que há uma atividade instrucional subjacente, atividade esta que é convencional e recorrente. Ela pode emergir em outros domínios que envolvem ensino — aprendizagem, por exemplo, no familiar, numa interação entre mãe e filho.

De forma análoga, Maynard (1991), em seu estudo sobre diagnósticos médicos, identifica uma seqüência triádica como a mais rotineira: abertura do clínico (*opinion-query* ou *perspective display*); resposta do paciente (*display*);

relatório ou confirmação do clínico. Entretanto, o autor também enfatiza que, do ponto de vista das propriedades formais, não é possível afirmar que esta estrutura seja específica ou exclusiva deste *set*. Como na sala de aula, ela é apenas útil para a realização de certa tarefa, embora esta tarefa não precise ser sempre realizada através dela. Costuma-se argumentar que ocorrência de uma estrutura desse tipo implica que uma das partes se coloca em posição de detentora do conhecimento, perguntando sobre o que já sabe, caracterizando a situação como teste, mas, por outro lado, é preciso lembrar que estruturas tríades A–B–A ocorrem em qualquer situação e não são vistas como servindo à verificação de conhecimento. O que equivale a dizer que o caráter avaliativo só é assim percebido em função do contexto — ou do domínio — em que ocorre.

Retomando, mais produtivo do que buscar identificar estruturas específicas dos gêneros de um domínio seria centrar na interpretação que os participantes fazem delas, já que a certos domínios estão relacionadas certas estruturas de expectativas. Esta postura metodológica se mostra também produtiva na observação de outros aspectos formais tais como a organização da estrutura global, escolhas estilísticas e escolhas lexicais (tais como a ocorrência de termos técnicos e específicos).

Contextos situacionais de circulação

Em relação aos contextos situacionais de circulação, a observação mais básica é a de que domínio pedagógico não pode ser definido em termos de local físico, pois pelo simples fato de um discurso se dar, por exemplo, numa escola não o caracteriza como pedagógico. Temos que considerar que, por um lado, nem todos os gêneros que circulam na escola podem ser caracterizados como pedagógicos e, por outro, que gêneros prototípicos do domínio pedagógico podem circular em outros ambientes físicos: uma aula pode se dar numa igreja (de catecismo, por exemplo) ou num campo aberto (como uma aula de botânica). Costuma-se fazer distinção entre o discurso pedagógico que se desenvolve no interior da sala de aula e aquele que ocorre fora dela, mas autores como

Edmondson (1985) defendem que a definição do discurso pedagógico deve considerar “se os participantes estão engajados no ato de tentar ensinar e aprender ou no ato de simples comunicação”. Esta observação de que o espaço físico não pode ser o critério definidor pode parecer trivial, mas tem sido bastante usado, mesmo que implicitamente, em muitos trabalhos.

Nos anos 90, Bernstein publicou algumas idéias sobre o discurso pedagógico, sendo dois dos livros mais marcantes o *Class, Codes and Control* (1990) e o *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (1996). Nessas obras, ele propõe um conceito de *pedagógico* baseado em critérios mais sofisticados que o espaço físico. Enfatiza que a idéia do discurso pedagógico se opõe à postura ingênua que vê a sala de aula como uma situação transparente em que vários indivíduos interagem. Com o conceito, ele busca reforçar a visão da sala de aula como um contexto específico, histórica e culturalmente marcado, com suas relações de poder e redes de controle. As comunicações entre participantes são vistas, assim, como práticas sociais condicionadas por regras e regulamentos da instituição educacional. Ele conceitua a sala de aula como *discurso pedagógico* e as práticas de sala de aula como práticas reguladoras que recontextualizam os discursos ou conhecimentos sob um princípio do controle institucional (Bernstein, 1990). Alguns estudos sobre gêneros pedagógicos (Chouliaraki 1999; MacDonald 1991, *apud* Chouliaraki 1999) se apoiaram no modelo de Bernstein e, portanto, partem do **contexto de circulação** como critério definidor para classificação dos gêneros pedagógicos: seguindo esta linha de argumentação, todos os gêneros que ocorrem em contexto de sala de aula, definido pelos critérios mencionados, são, por princípio, pedagógicos.

O modelo de discurso pedagógico de Bernstein é constituído por três conjuntos de condições que regulam o discurso ou conhecimento pedagógico: *regras de distribuição*, *regras de recontextualização* e *regras de avaliação*, tendo-se concentrado mais nas duas primeiras. O autor defende que alguns grupos sociais têm acesso e direito à geração do conhecimento, havendo *regras de distribuição* que especializam as formas de conhecimento e as práticas nos grupos sociais, no sentido de que um médico, por exemplo, teria mais acesso e direito de

gerar conhecimento que um enfermeiro. As *regras de recontextualização* organizam a apropriação de um discurso de um *site* institucional por outro. Bernstein ressalta que não se pode falar do discurso pedagógico enquanto contexto que produz o material a ser ensinado. Para ele, o discurso pedagógico implica que os conhecimentos são “*constituídos*” mais que *construídos* ou *discutidos* em sala. O discurso pedagógico é antes um princípio para apropriação de outros discursos gerados em seus campos de produção e que são rearranjados sob uma nova ordem submetendo-os a diferentes princípios de organização e relação para fins de transmissão e aquisição (Bernstein 1990).

É evidente que o modelo de Bernstein é bastante radical em sua delimitação dos discursos, mas é coerente e pode ter relevância operacional. Consideremos uma aula (ou um livro didático) em que se foca um poema qualquer. Em função do contexto, este poema não mais corresponde, a rigor, ao gênero poema, mas a algum outro que se insere no âmbito do domínio pedagógico. Há que se observar também a co-ocorrência de gêneros, ou seja, se um poema vem seguido por um exercício de compreensão esta será a evidência cabal de que ele não pode ser visto apenas como poema. A questão central, então, é se é adequado considerarmos que todos os gêneros que ocorrem em sala ou que estão num livro didático podem ser arrolados como pedagógicos.

Num artigo sobre *Representação da fala e categorização do cliente no discurso da assistência social*, Hall, Sarangi & Slembrouck (1999:541) também operam com o conceito de “recontextualização”, definido de forma similar. Explicitam os autores que a “recontextualização se refere ... às várias formas de apropriação, uso e reuso de fala ou texto retirados de um contexto para fazer possíveis formulações em outro”.

Assim, defende-se que o local físico não é por si só um critério definidor do domínio e que a noção de *contexto* envolve mais que isso. Metodologicamente, acredita-se que devemos partir dos contextos de circulação para garimpar os gêneros pedagógicos (como nas preocupações, por exemplo, de Scollon, Bhatia, Li & Yung (1999).

Funcionalidade

Um critério que freqüentemente é apontado como o mais central na definição de qualquer domínio, sobretudo no pedagógico é a **função**, globalmente identificável como sendo a de construir/transmitir conhecimento. Só que é preciso um pouco de cuidado antes de nos empolgarmos muito com a relevância deste critério, pois mesmo sendo central, não é suficiente. Primeiro, porque é difícil deixar de se cair numa circularidade teórica/metodológica: um domínio é definido em princípio como pedagógico exatamente porque se acredita que o objetivo central é o ensino. Assim, não nos parece válido tentar identificar nos dados a *função ensino* como um critério definidor do que seja domínio pedagógico. Segundo, dados reais sempre nos fazem questionar o que é tido como irrefutável. Nem sempre as análises empíricas dos gêneros consensualmente considerados pedagógicos, como *aulas*, por exemplo, vão espelhar o propósito da construção do conhecimento. Como disse, esse propósito é definido aprioristicamente por nós, analistas, pelo que pensamos sobre a instituição escola. Esta função *construção de conhecimento* é institucionalizada e não corresponde, necessariamente, às metas dos atores em sala de aula.

O aparente consenso em relação aos objetivos se deve ao foco da maioria dos estudos: o discurso do professor, quase sempre visto isoladamente. Já na produção lingüística do aluno este objetivo básico não fica tão aparente. A menos que se busque na produção do aluno, os “*vestígios*” (nos termos de Hall, Sarangi & Slembrouck 1999) do discurso de sala de aula é difícil caracterizar, sob o ponto de vista da função, os textos dos alunos como pedagógicos. Aqui se pode lembrar o trabalho de Johns (1995), que relata como um dos principais problemas na adoção de um dado programa de ensino de produção textual, a discrepância entre os objetivos dos alunos e dos professores.

O argumento de que o professor tem papel determinante em sala de aula é válido, mas a busca da transmissão do conhecimento fica vulnerável aos processos de negociação que emergem na interação. Quase sempre, o propósito central precisa ser “desviado” por dificuldades dos alunos, buscando outros

objetivos mais pontualizados ou “quebrado” em vários outros ao longo da interação para melhor compreensão. Ellis (1990) parte das dimensões *objetivo interativo* e *endereçamento* para gerar cinco categorias, das quais três são relacionadas a objetivos e duas a endereçamento. Os objetivos centrais (*core goals*) são explicitamente revelados pelo professor e podem ser centrados no meio (*medium-centred*), na mensagem (*message-centred*) ou na atividade (*activity-centred*). Os objetivos estruturais (*framework goals*) são aqueles relacionados à organização das atividades de sala; os objetivos sociais (*social goals*) ocorrem quando os interactantes, membros de um grupo social que são, abordam assuntos referentes a questões sociais diárias. A segunda dimensão, endereçamento, gera tipos associados às dinâmicas identidades dos atores envolvidos (professor, aluno, membro da turma, membro de um grupo) e de acordo com os papéis interativos que assumem (falante, endereçado e ouvinte). Não cabe discutir em detalhes a pertinência das categorias de Ellis, mas elas já evidenciam que o discurso de sala de aula é bastante complexo e os objetivos aí envolvidos, multifacetados, como em qualquer interação.

É necessário considerar, ainda, que as análises de gêneros como discussões acadêmicas (particularmente as não direcionadas pelo professor), exames orais, aulas de concurso, defesas de teses etc deixam dúvidas quanto ao grau de generalização desta função básica do domínio pedagógico. E se incluíssemos nesta reflexão gêneros pedagógicos escritos tais como resenhas, projetos, provas aí mesmo é que seria difícil defender a construção/transmissão do conhecimento como função determinante do domínio pedagógico.

Em síntese, a única afirmação que parece pacífica é que no domínio pedagógico os discursos podem estar orientados para um fim específico. Por sua falta de peculiaridade, tal afirmação não basta para a definição do domínio. É necessário que examinemos mais detalhadamente cada gênero considerando todos os vetores de variação. Propõe-se, mais uma vez, que a análise seja filtrada pelo olhar dos interactantes, deslocando a observação do texto em si para o comportamento dos indivíduos. No contexto do domínio pedagógico, a análise empírica deve, primeiro, salientar a conduta dos participantes na organização da

interação para, depois, ver como essas práticas e organização englobam orientações que são especificamente pedagógicas ou em respostas às normas pedagógicas.

À guisa de conclusão.

A busca de definição do domínio pedagógico (ou qualquer domínio) deve partir de diferentes perspectivas de observação, considerando aspectos formais, funcionais e os contextos de circulação. Vistos isoladamente, nenhum desses conjuntos de critérios parece ser suficiente para definição de todos os gêneros de um domínio pedagógico. Dependendo do gênero, um critério pode ter um peso diferenciado dos outros para sua classificação como *pedagógico*.

Crítérios formais não são, assim como os outros, definitivos para a caracterização, mas podem ser úteis se observados como *estratégias interativas* que servem a determinados fins. Ou seja, a análise deve priorizar o ponto de vista dos interactantes, com base nas pistas que deixam nos textos, mais que a produção lingüística em si. Deve-se questionar o porquê da recorrência das estruturas e a que fins servem. Também deve-se buscar identificar as causas dos fenômenos (repetição, correção, paráfrase, *backchannels*, marcadores etc) mais produtivos.

Apesar das dificuldades envolvidas, metodologicamente, deve-se partir dos **contextos de circulação** para identificação do que é *pedagógico*, observando neles os gêneros mais produtivos. É preciso a adoção de uma concepção de contexto pedagógico menos calcada nos ambientes físicos e que coloque como central a observação das práticas sociais, vistas como cognitiva, social e historicamente constituídas. Nesse processo, é relevante a observação cuidadosa da influência dos contextos na constituição dos gêneros, sensíveis a um processo de *recontextualização*, nos termos de Bernstein.

Na consideração da **função**, é necessário evitar uma circularidade teórica/metodológica. Porque a interlocução é orientada para uma tarefa institucionalmente definida, no domínio pedagógico, o objetivo é desmembrado em

vários outros, sendo sensíveis às negociações ao longo da interação. É importante observar que a identificação das funções pode variar de acordo com a delimitação da unidade de análise, por exemplo, uma aula pode ser dividida em várias fases ou episódios, isto é, é possível identificar vários objetivos e funções num mesmo gênero. É imprescindível que as observações empíricas se desenvolvam pelas interpretações dos atores envolvidos (e não por estereótipos dos analistas) e considerem a possibilidade dos envolvidos possuírem diferentes objetivos e metas.

Finalmente, é urgente se repensar o conceito de domínio (e dos termos correlatos e afins) em base menos intuitivas, através da análise detalhada de gêneros, tanto orais quanto escritos, que parecem compartilhar características comuns.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M.M. 1979. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud & F. Oliveira. São Paulo: Hucitec.
- _____. 1992. *Estética da Criação Verbal*. Trad. M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazerman, C. 2005. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Org. A. Dionísio & J. Hoffnagel. Trad. J. Hoffnagel. São Paulo: Cortez.
- Bernstein, B. 1990. *Class, Codes and Control. Vol. 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- _____. 1996 *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Chouliaraki, L. 1999. Regulative practices in a 'progressivist' classroom: 'good habits as a 'disciplinary technology'. *Multilingual Matters & Channel View Publications*. Volume 10 (2): 103-108.
- Drew, P. & Heritage, J. (eds). 1992. *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: CUP.
- Edmondson, W. 1985. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 159-168.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Hall, C., Sarangi, S. & Slembrouck, S. 1999. Special representation and the categorization of the client in social work discourse. *Text* 14 (4): 539-570.
- Hesler, S. & Francis, D. 2001. Is institutional talk a phenomenon? Reflections on ethnomethodology and applied conversational analysis. In A. McHoul & M. Rapley (eds), *How to Analyse Talk in Institutional Settings. A casebook of Methods*. London: Continuum, pp. 206-217.

- Johns, A. M. 1995. Genre and pedagogical purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2): 181-190.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning*. Cambridge: CUP.
- Marcuschi (em prep). *Gêneros Textuais: Constituição e Práticas Sócio-discursivas*. (versão mimeo de 2005)
- McHoul, A. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* (7): 183-213.
- Maynard, D. 1991. Interaction and asymmetry in clinical discourse. *American Journal of Sociology*, Vol. 97, No. 2 (Sep., 1991): 448-495.
- Scollon, R., Bhatia, V., Li, D., Yung, V. 1999. Blurred Genres and Fuzzy Identities in Hong Kong Public Discourse: Foundational Ethnographic Issues in the Study of Reading. *Applied Linguistics*. 20/1:22-43
- Waring, H.Z. 2002. Displaying substantive reciprocity in seminar discussion. *Research on Language and Social Interaction*, 35(4): 453-479.
- Wenger, E. 1997. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: CUP.