

## CAMPO DE MANOBRAS DIDÁTICAS<sup>1</sup>

### CHAMP DE MANOEUVRES DIDACTIQUES

Paolo Fabbri<sup>2</sup>

O discurso didático pode ser pensado como uma estrutura formal, capaz de subsumir conteúdos heteróclitos (Greimas) – mas também como um campo de manobras discursivas entre dois actantes. Um enunciador articula programas manipulando objetos cognitivos (selecionados e organizados, depois modalizados e axiologizados) com o objetivo de constituir a competência semântica e modal de um enunciatário. O processo de aprendizagem não se limita contudo à transmissão de uma cultura e de um saber-fazer: “fazer aprender” significa, mais profundamente, atribuir ao aluno as qualificações que o tornarão um receptor competente em relação a objetos cognitivos que lhe são transmitidos: competência relativa, conseqüentemente, não apenas à reprodução do saber, mas também a sua própria aquisição e a sua evolução.

Uma das dimensões do discurso didático consiste precisamente em operar o controle das competências transmitidas, o enunciador (o pedagogo) exercendo não somente um fazer persuasivo (fazer-saber e fazer-criar), mas também um fazer interpretativo que, desdobrando o processo de transmissão, permite otimizar o desenvolvimento e avaliar os resultados. Ao discurso didático “em ato” se superpõe assim uma sintaxe deôntica, uma metodologia “natural” (não se trata aqui, propriamente falando, de um metadiscurso “construído”), através da qual o discurso expõe suas próprias regras de funcionamento. A sintaxe dessas condições, que, do ponto de vista do professor, define uma metodologia, aparece, do ponto de vista do aluno, como uma heurística na medida em que ela constitui a explicitação dos princípios operatórios sobre os quais repousa a aquisição do saber.

Essa estratégia geral determina as regularidades da “fala docente”<sup>3</sup>, as micro-estratégias que ela empreende.

<sup>1</sup> FABBRI, P. Champ de manoeuvres didactiques. In: *Le Bulletin du Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (EHESS)/Institut de la Langue Française (CNRS)*, n. 7, p. 9 – 14, jan. 1979. Trad. Luiza Silva.

<sup>2</sup> Professor de semiótica no Istituito di Comunicazione dello IULM (Istituto Universitario di Lingue Moderne), de Milão, e na Facoltà di Scienze Politiche della LUISS (Libera Università Internazionale di Studi Sociali), de Roma.

<sup>3</sup> Tradução de “parole enseignant”. Em francês, os termos derivados da mesma raiz produzem no texto efeitos que não se mantêm na tradução: *enseignant* (professor, o que ensina); *enseigné* (o aluno ensinado); *eiseignement* (o que se ensina). NdT.

1. Contrariamente ao enunciador do discurso científico, por exemplo, mas semelhantemente ao sujeito do discurso da propaganda política, ou publicitária, etc.), o “pedagogo” não poderia pressupor, no receptor, uma competência receptiva constante. Tal como é construído no discurso do professor, o aluno aparece ao contrário como um sujeito desprovido do poder, do querer, do saber e do dever receptivos. O discurso didático vai então amear toda uma panóplia de atos ilocutórios e manobras semióticas (provocações, seduções, etc.) visando a (re)constituir essa competência incessantemente ameaçada. Em uma palavra, o contrato de transmissão, supostamente frágil, deve ser constantemente reativado com a ajuda de procedimentos de captação (despertar a atenção, solicitar a curiosidade do auditório, etc.).

2. O programa de estabelecimento e manutenção da relação de transmissão se superpõe assim ao programa propriamente formador da competência cognitiva e pontua o processo. Não é ao menos esse último que parece como fundamental. Ele mesmo comporta por sua vez dois níveis de funcionamento.

2.1. Pelos processos de anaforização semântica, o discurso didático seleciona objetos cognitivos no interior de universos de significação já dados (discursos científicos de referência). Instalando novas relações hierárquicas entre esses objetos, redefinindo seu nível de pertinência (a saber, as características distintivas necessárias para sua interdefinição), o discurso didático organiza seu próprio universo *doxológico*. É aqui que encontra seu lugar a problemática das reduções-condensações e expansões-redundâncias (concebidas como transformações do discurso de referência: adjunções de características figurativas sob forma de exemplos, de narrações, etc.). Pouco a pouco, o trabalho de referencialização tem, de fato, implicações em todos os níveis: sobre o plano modal : passagem de um discurso de enunciado como provável ou incerto (modalizações características dos discursos científicos) a proposições apodíticas (algumas, excluídas): sobre o plano discursivo; substituição dos procedimentos de debreagem enunciativa (conotando a “objetividade” dos enunciados didáticos) pelos procedimentos de embreagem; sobre o plano do próprio discurso enunciado: metamorfose dos termos monoisotópicos em unidades de conteúdo que podem desempenhar várias isotopias (e ao mesmo tempo reduzidas ao papel de conotadores de cientificidade): o discurso didático recupera assim em “certeza” o que perde em pertinência.

2.2. Sendo os próprios enunciados descritivos do discurso doxológico necessariamente apoiados por alguma instância cognitiva, aparecem, num segundo nível, como o saber de um sujeito coletivo à primeira vista indefinido: *sabe-se que...* Assim se encontra colocado, no texto, o simulacro de um *contrato enunciativo* entre o enunciador e o enunciatário, contrato que porta, além da veridicção dos conteúdos particulares, o aceite de uma problemática fundamental, comum aos actantes da comunicação. É nesse nível que se efetua (ao menos implicitamente) a validação dos pressupostos que engaja, no seu conjunto, a estratégia didática escolhida e, mais particularmente, a seleção dos conteúdos transmitidos e sua axiologização. O consenso assim supostamente adquirido traz evidentemente, ao mesmo tempo, a própria definição da falta a preencher (do aluno) e o aceite do fazer cognitivo (do professor).

A partir desse nível de inteligibilidade comum, muitas singularidades semióticas do discurso didático se esclarecem: os implícitos e as explicitações do sabido, os critérios que determinam o que falta lembrar e o que pode ser esquecido, o jogo das anáforas semânticas, os níveis de pertinência retidos etc.

Uma recuperação institucional das modalidades desse contrato enunciativo é possível: a definição do nível de inteligibilidade que ele implica pode mesmo transformar o jogo de conflitos interindividuais ou sociais (cf. os problemas relativos às ilegalidades iniciadas frente à escola) e dar lugar a toda sorte de ambiguidades (semânticas e modais) e de mal-entendidos (seria interessante precisar em que medida a práxis científica consegue fazer a economia desse tipo de problemas). Explícita ou não, a confrontação entre os actantes dessa comunicação persuasiva que é todo discurso didático tem em todo caso, no fundo, como desafio a construção de um simulacro de contrato enunciativo, através do qual se efetua ao mesmo tempo a atribuição reflexiva de um “poder” (ao enunciador) e a imposição de “deveres” (ao enunciatário).

3. Se o contrato enunciativo é a melhor garantia da aceitabilidade do discurso doxológico, ele funda também a competência programática do professor enquanto regulador das “tomadas de turno” sobre o plano sintagmático entre os actantes da comunicação. Partilhar um saber é também partilhar a enunciação. Daí, do ponto de vista analítico, a possibilidade de uma segmentação textual do programa de transmissão de competências, correspondentes às estratégias organizadoras dos papéis actoriais, assim como do tempo e do espaço discursivos. Está aí o domínio próprio dos “métodos pedagógicos”, explícitos (regulamentando as formas dos programas – globais, progressivos, etc. – e sua orientação: por onde começar?), ou implícitos (estabelecimento do ritmo das trocas de turno, delegações do fazer cognitivo, etc.).

Os procedimentos de análise de um texto semiótico complexo (uma lição, por exemplo) não são diferentes, em seu princípio, daqueles que permitem estudar um discurso manifesto numa única substância (especialmente gráfica).

A manipulação dos atores, no nível do texto manifesto, passa essencialmente por diferentes operações de embreagem e de debreagem; certas configurações, imediatamente recuperáveis – quer se tratasse dos atos ilocutórios pontuais ou de processos aparentemente “neutros” (por exemplo, o apelo, como forma de constituição do actante coletivo) – indicando de imediato a possibilidade de depreender programas narrativos subjacentes à prática didática, assegurando a coerência sintagmática das relações entre os atores. As mesmas observações se aplicam aos mecanismos de manipulação temporal e espacial (para uma história dessas práticas, cf. M. Foucault, *Vigiar e punir*).

4. O programa didático atribuindo a si o objetivo explícito de preencher uma falta de competência pelo aluno, pressupõe ao menos, nesse caso, um mínimo de “vontade de saber”. Toda maiêutica supõe que o aluno queira tomar o lugar do mestre (cf. Platão e a estratégia do “bom respondedor”). E no entanto, o enunciador (o mestre) se comporta como se ele fosse o primeiro a não crer no contrato de enunciação que tem, contudo, proposto: relação de desconfiança muito mais que de confiança. Da mesma forma, o aluno pode, por seu turno, simplesmente fingir o interesse e a atenção, simular a confiança e a capacidade de interpretação conveniente. Todo um nível do discurso didático se desenvolve conseqüentemente como uma seqüência de operações que consistem em “fazer crer” e em “se fazer crer” (Wittgenstein).

Um programa discursivo autônomo manipula as configurações de modalidades por parte do aluno, no objetivo de fazer crer: tratar-se-á de fazê-lo interessar-se (pelo uso das formas figurativas), de “tranquilizá-lo” (pelas modalidades epistêmicas apodíticas), etc. O discurso didático instala simultaneamente, sob forma de modalidades, uma série de configurações passionais do enunciatário. Em função da lacuna modal que supostamente o habita, o aluno poderá ser definido, por exemplo, como “indiferente” (não querer), “desobediente” (não dever), “incapaz” (não poder), “ignorante” (não saber). As configurações passionais, cujo conjunto define o “caráter” do enunciatário, são programadas pelo desenvolvimento da performance discursiva. Um aluno será declarado “lento” ou “atrasado” em função da forma do contrato enunciativo e da articulação do programa.

A credibilidade, propriamente concebida como um produto do texto, implica uma problemática do controle, isto é, dos atos de sanção positiva e negativa sobre o fazer. Em função

de sua posição na estrutura actancial, ora o enunciador deverá solicitar a sanção de seu parceiro, ora ele poderá atribuí-la a si reflexivamente, a menos, naturalmente, que não volte a exercê-lo frente a frente ao enunciatário (cf. Landowski, *Figuras da autoridade*); pelo menos o professor, quando se aplicaria s delegar ou a suspender seu poder de sanção, não poderia parecer como um puro e simples observador.

Se considerada a sanção como o equivalente da prova qualificante, ela permitirá, uma vez efetuada, a passagem à fase seguinte do programa narrativo: em caso de falha, a progressão será ao contrário interrompida ou retardada. Daí, no nível da superfície lexematizada, um dos traços mais característicos do discurso didático: a repetição, o discurso do enunciador sendo sistematicamente retomado pelo enunciatário. Essa forma de sanção estabiliza as isotopias e funciona como anáfora semântica e modal: ela reativa o contrato cognitivo e valida (ou não) o fazer do receptor ao mesmo tempo que o do professor: ela constitui, simultaneamente, um princípio de segmentação marcando o fim de uma prova e autorizando (ou não) a prosseguir o “programa”.

5. O discurso didático é um discurso polêmico: uma erística conduzindo a relações de paz forçada. É o lugar de provocações e de seduções, de simulações e de truques: na luta simulada (onde o anti-sujeito é o verdadeiro destinador do objeto valor; cf. Greimas); no uso analítico do sujeito suposto saber (Lacan), quando o destinatário crê na atribuição do objeto-valor por um outro autor, enquanto ele mesmo o atribui a si reflexivamente; na inversão dos programas de uso e de base (ensina-se o que é fundamental simulando que não se trata senão do instrumental), etc. Conhecemos, contudo, insuficientemente o jogo da escalada que recobre todo contrato putativo (“eu acredito verdadeiramente que tu acreditas em mim, e tu crês verdadeiramente que eu acredito em ti”), contrato sempre ameaçado pelo risco desse estratagema objetivo que quer o docente – que não crê – termine ele mesmo por crer para fazer o outro crer. Compreende-se, nessas condições, que o enunciador seja tentado a se limitar a demandar a validação mínima que é dada pela reprodução de seu próprio dizer e, às vezes, somente a *fazer dizer*, como se a apreensão da competência discursiva e textual pudesse bastar-se; como se ela constituísse a medida de outra competência; como se, enfim, ela fosse a condição de uma docilidade fundamental, de uma disponibilidade adquirida em direção ao *fazer fazer* emanando do outro, isto é, a garantia de uma inteligência sintagmática mínima.

6. Como bom método, sem dúvida convidaria a definir o discurso didático por oposição a outros discursos (científico, político, etc.). No estágio atual, não se fez senão entrever o que

há de didático no científico ou no político. O estudo topológico propriamente dito fica por fazer.