

Teorias da comunicação e modelos pedagógicos

ODETE SANTOS (*)

0. A «DIDACTICIDADE» DOS DISCURSOS DIDÁCTICOS

Greimas, o semioticista da Escola de Paris, abordando a especificidade do discurso didáctico e definindo os critérios da sua «didacticidade», mostra como o discurso político ou publicitário constroem um *sujeito persuasivo* — o fazer persuasivo («faire persuasif») é o acto de um *destinador* que procura fazer aceitar o seu saber pelo *destinatário* —, sem, contudo, instituírem um *sujeito interpretativo* (o «faire interprétatif») é o acto de um *sujeito* que decifra esse saber de acordo com o seu *próprio* sistema de valores).

Por outras palavras: o receptor de tais discursos — publicitário ou político, no exemplo greimassiano — não é convocado para esse *fazer interpretativo* que consiste na modalização dos enunciados de estado, enquanto operação que qualifica a relação de *conjunção* ou de *disjunção do sujeito* com o *objecto de valor*, enquanto operação de *avaliação* que permite distinguir entre os planos da manifestação — o *parecer* — e o plano da imanência — o *ser* — e estabelecer

a correlação entre ambos, produzindo a «*veredicação*» dos saberes.

Por sua vez, J. Fontanille, partindo de um «corpus» constituído por quatro Diálogos de Platão, procede à análise empírica das estratégias do *fazer saber* e do *fazer crer* (estratégias persuasivas) aí explicitadas pelo filósofo grego, para concluir sobre as oposições dos universos axiológicos do *crer* e do *saber*, na sua relação com os *conteúdos*, com as «*démarches*» de *aquisição* desses conteúdos, a *origem dos conhecimentos*, os *tipos de relações* e de *figuras dominantes* no interior do sintagma intersubjectivo.

Emergem dessa análise:

(i) a constatação de uma oposição geral entre a *manipulação* realizada por um *destinador* (actante que procura fazer aceitar o seu saber por um *destinatário*), própria das *estratégias persuasivas*, versus a *acção*, levada a cabo por um *sujeito interpretativo*, própria do discurso do *fazer saber* (faire savoir);

(ii) a constatação da modalização do *dever ser* (devoir être) como própria dos objectos do *crer*, que reenvia para a dominação do *Destinador* (S1) sobre o *Destinatário* (S2), e da modalização do *poder ser*,

(*) Docente da Universidade Clássica de Lisboa.

como própria dos objectos do *saber*, que reenvia restritamente para o desejo de dominação cognitiva de um sujeito sobre o objecto.

Isto é: o *sujeito interpretativo*, ao contrário do *sujeito receptivo* (aquele que apenas recebe o saber), adquire este por uma operação na qual ele é o *sujeito operador* (constrói o seu próprio saber), situando-se, por isso mesmo, numa relação mediata, aspectualizada, com o *objecto*, com resistência do próprio objecto, que ele persegue através de vitórias e derrotas, até à apropriação plena dele.

Pelo contrário, na relação de um *destinatário* com o discurso do *fazer crer*, é o sujeito 1 — o *Destinador* — que transmite, conjuntamente com os saberes, a sua própria «veredicação», dispensando o *fazer interpretativo do sujeito 2*, o *Destinatário*.

Dáí que a relação entre S1 — o *Destinador* — e o S2 — *Destinatário*, e o objecto — o saber — através das estratégias persuasivas, se caracterize pela adesão imediata, não aspectualizada de S2 ao S1, com o *consenso*, o *acordo*, a *identidade* como figuras dominantes e, ainda, pela exterioridade/manipulação de S1 sobre S2, logo, pela posição de dominação do primeiro dos actantes sobre o segundo, no interior do sintagma intersubjectivo.

Regressando, agora, à noção de «didacticidade» dos discursos didácticos que, para Greimas, se institui pelo desenvolvimento das «operações de aumento intencional e programado da competência» do sujeito dos programas cognitivos que, obviamente, integra o *fazer interpretativo* — a *sanção*, realizada por esse sujeito através das modalidades *epistémicas*, *aléticas* e *deónticas* dos enunciados das estratégias informativas e persuasivas —, podemos concluir, com o semioticista francês, que os discursos político e publicitário, para regressarmos aos exemplos de que partimos, só possuirão «didacticidade», quando, além de *informarem* e *persuadirem*, instituírem a «optimi-

zação» do sujeito interpretativo, a «competencialização» deste para posicionamentos críticos face a tais discursos, para a produção de contra-valores relativamente aos textos que os suportam.

Estes pressupostos teóricos muito genéricos vão servir-nos de quadro de referência para a reflexão que produziremos, em seguida, em torno da «didacticidade» do discurso pedagógico correlativo dos modelos comunicativos *unidireccional* e *interaccional*, reflexão que será alimentada pela aplicação de modelos de análise semiótica e pragmático — linguística às relações entre os dois sujeitos do processo de ensino/aprendizagem — o professor e o aluno — e destes com o *saber*, e ao discurso pedagógico que instaura essas relações.

1. O MODELO PEDAGÓGICO — COMUNICATIVO UNIDIRECCIONAL

1.1. *Análise semiótica das relações do S1 e do S2 (o professor e o aluno) e de ambos com o objecto — o saber*

A aproximação à relação pedagógica entre os «actores» do processo de ensino/aprendizagem de tipo tradicional — predominantemente caracterizada pela *transmissão de saberes* —, através da aplicação do modelo de análise actancial da narrativa, permite, desde logo, reconhecer um tipo de relação — a «participação comunicativa», característico dos *programas cognitivos*, isto é, de *programas em que o objecto de valor é o saber*, relação que difere de uma outra, designada por «comunicação de objecto», própria, esta, dos programas narrativos cujo objecto é de outro tipo que não o *saber*.

Na perspectiva do modelo actancial da análise de tais programas, diz-se que um S1, em conjugação com o objecto de valor, o cede (atribui) a outro sujeito — S2 —, ficando dele privado, isto é, em disjunção com esse mesmo objecto. Nessa operacio-

nalização do programa narrativo em questão, há, pois, «comunicação de objecto».

Porém, nos programas cognitivos em que o objecto de valor que se persegue é o *saber*, o S1 atribui esse objecto ao S2, mas não fica, por isso, privado, disjunto dele. Há, pois, «participação comunicativa».

Façamos progredir a nossa reflexão.

Em situação pedagógica escolar, a «participação comunicativa» assenta numa relação que se caracteriza pelo «fazer fiduciário» do aluno, relativamente ao professor que transmite os saberes, saberes «científicos» partilhados e certificados por uma comunidade científica da qual ele é o porta-voz insuspeito — o destinador-delegado do sistema de valores em jogo — já que, em princípio, não participou na sua produção, logo «neutro» e «objectivo».

A instituição escolar, legitimando a sua função de transmissão de conhecimentos, por um lado, torna, por outro lado, o aluno (destinatário — S2) «cativo» de si própria, ao determinar, neste último, a «competência deontológica do dever fazer (*devoir faire*), ou seja, do *dever aceitar*, do *dever confiar*, relativamente aos saberes que o professor veicula, transmitindo, conjuntamente com eles, a sua «veredicação» (em linguagem semiótica, a *sanção*, etapa final dos programas narrativos e cognitivos).

Em consequência do «fazer fiduciário», sobre o qual repousam as suas relações com o professor, o aluno dispensa-se, pois, do exercício do *fazer interpretativo*.

O discurso pedagógico unidireccional possui, assim, características específicas, face a outros discursos didácticos. Por um lado, ele é, fundamentalmente, um *discurso informativo (faire savoir)*: a escola tem a seu cargo a distribuição dos saberes.

Por outro lado, as condições institucionais da sua produção/recepção atribuem-lhe o estatuto das estratégias do *fazer crer*, já que o professor é um *Destinador exterior* que transmite ao Destinatário, que é o aluno

com o qual se encontra numa posição de dominação, os *saberes* e a própria «veredicação» desses saberes.

1.2. O discurso linguístico do modelo/pedagógico-comunicativo unidireccional

1.2.1. A relação professor/aluno/saber

O discurso linguístico que instaura esta relação pedagógica entre o professor, o aluno e o saber — descrevemo-lo já, do ponto de vista actancial — apresenta características que oferecem uma dupla leitura: por um lado, as suas marcas morfossintáticas e semânticas patenteiam as relações de ambos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem com os saberes; por outro lado, as suas marcas pragmáticas instituem as relações de poder entre os interlocutores do acto pedagógico-comunicativo.

As características mais relevantes que emergem desta dupla leitura permitem descrever o *discurso pedagógico de tipo unidireccional*, como:

(i) um discurso predominantemente *expositivo/explicativo/interrogativo* (do ponto de vista das modalidades formais da enunciação), composto por enunciados de estado, descrição do modo de existência do objecto do *fazer saber*, aproximando-se eventualmente do *discurso argumentativo*, o qual, por partir de premissas postas pelo emissor para as conclusões que ele próprio pretende fazer aceitar ao seu receptor (discurso do *faire croire*) não encontra condições de realização frequentes no quadro da situação pedagógica que se funda na *unilateralidade* da transmissão de saberes pelo professor e no «fazer fiduciário» do aluno relativamente à instância transmissora desses saberes;

(ii) um discurso essencialmente *informativo, instrucional*, orientado preferencialmente para a produção de *discursos sobre*

os *saberes*, patente no predomínio, ao nível da produção linguística do professor e do aluno, das funções da linguagem designadas por *referencial* e *metalinguística*, no aparelho teórico de Jakobson, ou por *função de representação*, em Bühler.

Com efeito, a função apelativa — que assegura fundamentalmente a mudança de comportamento do receptor — e, bem, assim, as funções *expressiva*, *fática* ou *poética*, que, conjuntamente com a primeira, estruturam os discursos da persuasão, são de uso nulo, ou praticamente nulo, no discurso do aluno que as ouve/lê apenas (recepção oral/escrita), já que o seu estatuto institucional lhe não faculta a produção de enunciados que inscrevam essas funções de *intersubjectividade*.

Privado das relações linguísticas próprias da comunicação interaccional, o aluno limita-se a ser, assim, e de preferência, um *sujeito de informação*.

1.2.2. A concepção dos *saberes* na sua relação ao sujeito de aprendizagem

A aplicação do modelo de análise funcionalista ao discurso pedagógico unilateral deixou explicitada a *natureza conteudística* do discurso pedagógico em questão, o qual veicula *produtos*, *saberes constituídos*, já que nele predominam as funções *referenciais*, *instrucionais*, por oposição àquelas que asseguram a *relação*, a *intersubjectividade*, a *dimensão socio-afectiva*.

Porque amputado dessa componente da comunicação — *o nível da relação* —, o discurso pedagógico unilateral dispensa-se da complementaridade das linguagens analógicas (comportamentos quinésicos e proxémicos), que têm, efectivamente, um uso reduzido, no quadro fortemente hierarquizado da escola tradicional.

A prioridade dada aos *produtos* — *saberes constituídos*, autónomos do sujeito — com a correlativa secundarização dos *processos*

de compreensão das significações que os *saberes* escolares instituem, tem como consequência as metodologias que apostam na *produção* de discursos sobre os *saberes*, em detrimento da *compreensão* da organização dos discursos que veiculam esses *saberes*.

Parte-se do princípio segundo o qual quem *produz* *compreende*. E assim é, de facto.

Mas este pressuposto é prevertido pela atitude reprodutora, descritiva dos *saberes*, a partir de processos de apreensão/memorização da organização sintagmática dos significantes e não da apreensão/manipulação dos aspectos *relacionais* que entretecem as significações discursivas. Isto é: o aluno *pode reter* (retém), *pode reproduzir* (e re-produz) *saberes*, sem os ter «compreendido», ficando-se pela superficialidade da cadeia significante, sem se «formar» para a compreensão dos feixes de relações que trabalham o texto (esqueleto teórico do discurso) nos seus níveis mais profundos.

A concepção do *sentido único, acabado*, do discurso científico/didáctico impõe a todos os seus receptores a mesma *descodificação*.

«*Reitificado*», o saber apresenta-se dividido em parcelas, cuja apreensão o aluno performativiza partindo do *simples* para o *complexo*, num progresso linear, de tipo aditivo, em que as partes reunidas perfazem o *todo*, sem que nesse *todo* seja reconhecida a *mais-valia* de significação que a interacção entre as suas componentes instaura.

Tal *coisificação* dos *saberes* adequa-se ao modelo de comunicação simétrica (o aluno não interpreta, *descodifica*, antes), segundo o qual a mensagem é *descodificada* sem «perdas nem ganhos», sem «créditos nem débitos», na passagem do emissor para o receptor, e pressupõe, desde logo, a *homogeneização* dos processos de aquisição dos *saberes* por todos os alunos, situados numa relação de *exterioridade* face a esses *saberes* autónomos, fixos, imutáveis.

A relação pedagógica do aluno ao *saber*, que vimos analisando, não se organiza ape-

nas e tão-só em torno da *univocidade*, da *monossemia* do enunciado científico/didático: transcende o âmbito das «verdades» da Ciência (das Ciências ditas exactas) e recobre todos os tipos de saberes, quer dos que designamos por «sedentarizados», quer dos que metaforizamos em «erráticos».

O modelo pedagógico/comunicativo em questão, na medida em que não *otimiza* um *sujeito interpretativo*, não desenvolve no aluno a capacidade de intervenção interpelante, criativa, até mesmo em espaços epistémicos caracterizados pela *não-determinação* das significações, pela *plurivocidade* dos enunciados, pela *polissemia* dos signos.

(Relembre-se, por exemplo, o que se passa com o ensino da leitura do texto artístico.)

1.2.3. As relações instituídas no e pelo discurso pedagógico tradicional/unidireccional

Numa abordagem pragmático-linguística, esta relação de poder aparece claramente explicitada, pelo uso, no discurso do professor, dos dois *actos de fala* de maior força ilocutória: a *interrogação* e a *ordem*.

Com efeito, a *ordem* e a *interrogação* só são consentidas a quem detém o poder de as formular, pois elas impõem sempre ao receptor a obrigatoriedade de se situar no universo discursivo de quem as enuncia.

A *interrogação*, na aula, reveste-se de aspectos semântico-pragmáticos muito diversificados, que vão da *interrogação socrática* — encadeada através de processos interrogativos que parametrizam os programas cognitivos de tipo indutivo ou dedutivo que o aluno é levado a realizar —, até à *interrogação retórica*, formulada, não para obter resposta — que não será, aliás, consentida —, mas para exercer sobre o receptor a pressão decorrente da relação de forças constituída pelos estatutos institucionais dos interlocutores, para reafirmar, de maneira

implícita, o «contrato de fala» que o jogo pedagógico instaura.

A *pergunta simulada* — o professor não precisa da informação que pode — exerce o controlo do saber adquirido, a avaliação das «performances» do aluno.

A *ordem*, ela própria componente de forte operacionalidade no discurso do poder que implica tal relação pedagógica, é, muitas vezes, atenuada através da formulação de enunciados interrogativos, do tipo: «O menino quer vir ao quadro?» que vale por: «Venha ao quadro».

Assumida, outras vezes, pelas marcas injuntivas que a explicitam — o imperativo e outras formas linguísticas — a *ordem* domina o discurso do modelo pedagógico/comunicativo unidireccional, juntamente com a *interrogação*, instaurando uma total assimetria de usos por parte dos elementos do par enunciativo: o professor interroga/dá ordens; ao aluno estão vedadas tais formulações linguístico-pragmáticas, na relação com aquele que detém o poder. Só este «quer», «pode», «sabe», «deve» transmitir informações, traçar directrizes, formular conselhos.

2. A PERSPECTIVA INTERACCIONAL DO ENSINO/APRENDIZAGEM: MODELOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS E MODELOS COMUNICATIVOS

2.1. A prioridade à compreensão, considerada como instância de produção semiótica

O modelo pedagógico-comunicativo unidireccional torna a componente *produção dos discursos dos saberes* prioritária, relativamente à sua *compreensão*, já que o pressuposto epistemológico da «exterioridade objectual» dos saberes face ao sujeito não reconhece, neste último, o papel de participação na constituição da significação daqueles, no acto da sua recepção.

Porém, a perspectiva da pragmática linguística, que recusa a concepção da significação dos discursos como entidade autónoma de contextos — logo, do próprio sujeito falante — e institui, antes, a noção de *compreensão como instância de produção de significação por parte do próprio sujeito*, perverte os termos do binómio produção/compreensão, privilegiando este último sobre aquele outro.

Tal atitude epistemológica não subalterna a produção à compreensão. Postula, isso sim, que *produzir é compreender*.

Situamo-nos, com a asserção que transcrevemos de H. Parret, no âmbito do seu projecto de homologação da semiótica e da pragmática, no qual nos é proposta uma nova concepção de *subjectividade*.

O filósofo da linguagem e linguista belga, manipulando um modelo triangular (estado de coisas do mundo, discurso sobre o estado de coisas do mundo e sujeito pensante), rompe com o binarismo saussuriano (relação estado de coisas do mundo/expressão linguística ou significante/significado), instaurando uma *reavaliação da subjectividade*, considerada, agora, não como entidade psicológica, mental, autónoma, pré-existente ao discurso, mas como um «*princípio organizacional da linguagem*» que se afirma e patenteia na *presentificação* do sujeito no objecto — o discurso — através das marcas enunciativas — a tríade déictica eu — aqui — agora — e de outros elementos que testemunham da implantação pessoal, nas estratégias de persuasão e de argumentação.

Partindo da noção de *discurso* como *conjunto de regularidades (strategies) externalizadas por uma competência comunicativa* — a que Parret chama a *racionalidade do discurso* — e da noção de *estratégia* como *actividade inferencial* de um sujeito pensante — que Parret designa por *discurso da racionalidade* —, o filósofo em questão virá a enunciar um dos princípios mais relevantes da sua proposta de pragmatização da semiótica: a relação integrada e dialectizante

do *conhecido e daquele que conhece (connu et connaissant)* já que é pela utilização de estratégias — o *discurso da racionalidade* — que o sujeito falante produz/compreende o *discurso* ou, como pretende o autor, a *racionalidade do discurso*.

Aplicadas sobre uma base de *evidência*, que assenta num triplo esquema — estrutura do mundo, estrutura do discurso e estrutura interna do ser pensante — as estratégias inferenciais aparecem, assim, fortemente ligadas ao(s) contexto(s), noção de forte operacionalidade em pragmática.

Parret, com efeito, define a *compreensão* como a capacidade para reconhecer *contextos* como *contextos* para uma expressão, ou seja, como a capacidade de interpretar contextos.

A acessibilidade aos *contextos* está em relação com os «conhecimentos do mundo» do falante, que o ajudam a reconhecer estados, acontecimentos, etc., como contextos para uma expressão, e com a aplicação de «habilidades práticas», isto é, de estratégias formais de compreensão, uns e outros factores intervenientes no acto de *transposição de sentido* que caracteriza a compreensão.

No aparelho conceptual de H. Parret, a problemática das estratégias de compreensão assume um lugar de relevo.

Parret mostra, por exemplo, o seu carácter *prescritivo*, não natural, não linear, operando a partir das regras gramaticais observáveis ao nível da superfície textual — *as contraintes* —, permitindo compreender o fragmento discursivo no seu co-texto (contexto linguístico ou imediato), ao qual são ainda aplicadas *as funções proposicionais*, que contextualizam o referente, *as condições* — gerando o fragmento discursivo a partir do contexto accional —, e *os princípios*, outro tipo de estratégias pragmáticas que geram o fragmento discursivo a partir do contexto psicológico.

Também na área da psicologia cognitiva ou da psicolinguística, o fenómeno da *compreensão* é descrito como *não unitário*, isto

é, como processo cognitivo e afectivo (T. Van Dijk teoriza sobre o papel das opiniões e atitudes do sujeito falante no acto de compreensão) que releva não só das marcas linguísticas, mas igualmente dos «conhecimentos do mundo» que possui o falante.

Em psicologia cognitiva, por exemplo, as inferências pragmáticas são consideradas como «elemento de significação memorizado e como processo mnésico participando nas actividades de compreensão».

Isto é: um «produto» («conhecimentos do mundo») subtende e alimenta um processo — a *compreensão* — que, enquanto instância de produção de significação, interage com os conhecimentos prévios, transformando-os: «produtos» nunca acabados, nunca estáveis, sempre prontos a novas actualizações.

É no quadro complexo da interacção de todos estes factores que se articula a *transposição do sentido*, a *constituição da significação*, enquanto objecto móvel, *changeant* e *souple*, para usarmos o par de adjectivos com que M. Bakhtine, pelos anos 20, combatendo os formalistas russos, situava o signo linguístico sob a bandeira da pragmática, de que é, afinal, um dos fundadores.

2.1.1. A relação do sujeito da *compreensão* ao objecto: os discursos dos saberes

Estes pressupostos epistemológicos, na medida em que instituem uma nova relação entre o sujeito da compreensão e o objecto — os saberes e os seus discursos — impõem, desde logo, uma redefinição do discurso pedagógico que veicula tais saberes.

Mais ainda: esta *concepção dinâmica da significação* que subtende a pragmatização da semiótica, redimensiona a *narratividade* subjacente ao processo de ensino/aprendizagem, como veremos em momento oportuno desta reflexão.

A *subjectividade* que encontramos no quadro teórico de H. Parret, corresponde, em situação pedagógica, a *centralidade* do processo de aquisição de saberes no sujeito que aprende, deslocando-se dos *conteúdos* sobre que repousava, os quais, por essa transposição, não mais se revestem da «*alteridade*», da «*exterioridade objectual*» face ao aluno, que caracterizam a perspectiva do modelo pedagógico centrado nos *saberes*.

Esta concepção dinâmica da significação dos discursos e a aceitação da participação, na sua constituição, do sujeito falante, na relação com os *contextos* — co-texto ou contexto linguístico, contexto psicológico, sociológico, situacional, etc. —, perverte, antes de mais, a *parcelarização* dos saberes *cloisonnés* nos compartimentos disciplinares, que passam a ser considerados como um *todo*, cujas partes, interagindo entre si, instituem uma mais-valia de significação.

A esta nova luz epistemológica, ganham especial relevo as relações intradisciplinares e interdisciplinares no plano pedagógico diacrónico — *intra e interdisciplinaridade verticais*, e no plano sincrónico — *intra e interdisciplinaridade horizontais* —, já que os «conhecimentos do mundo» a que o aluno acedeu/acede, na escola e no «mundo», não são menosprezados ou rejeitados: o jovem escolar não mais é tido como a «cera virgem» onde vão inscrever-se, sempre e em qualquer dos casos, pela primeira vez, os saberes novos que a escola distribui.

Esta articulação intradisciplinar e interdisciplinar dos conhecimentos escolares e extra-escolares, repensada à luz desta nova concepção dos discursos e da sua relação ao sujeito que os compreende/produz, atribui um papel decisivo às *competências de comunicação* em língua materna que possui o aluno, já que a semiotização de todos os saberes é essencialmente assegurada pela linguagem verbal.

O papel da *compreensão dos discursos dos saberes*, implicando «*conhecimento do mundo*» e conhecimento das *estratégias formais*

que correspondem a essa presença do locutor/alocutário nos discursos (daí o necessário conhecimento do seu funcionamento) é considerado, pelo pedagogo, como o «pivotal» sobre que repousa o processo de ensino/aprendizagem de qualquer conteúdo disciplinar e, por isso mesmo, não poderá atribuir-se, exclusivamente, à disciplina de língua materna o encargo da promoção das competências de comunicação do aluno.

Importa a todas as disciplinas curriculares, diz mesmo respeito a todos os professores, o conjunto de conhecimentos em *Teoria do discurso* que possam ser operacionalizados na maximalização do acesso do aluno às significações dos discursos do *fazer saber* e do *fazer crer*, como meio de nele instituir um sujeito interpretativo, um receptor crítico, capaz de formular contra-valores, em resposta às propostas ou sugestões dos discursos didáticos que lê.

2.1.2. As relações do professor e do aluno entre si e de ambos com o discurso dos saberes

Encerra-se aqui e agora o ciclo reflexivo que constitui o conteúdo desta breve exposição.

Partimos da relação dos «actores» do processo de ensino/aprendizagem do modelo pedagógico-comunicativo unidireccional. Explicitaremos, desta vez, essas mesmas relações, à luz daquilo a que chamaremos a «pragmatização» da didáctica: o modelo pedagógico-comunicativo interaccional.

Uma primeira análise semiótica da relação entre os «actores» professor-aluno, focalizada na perspectiva interaccional em que agora nos colocamos, explícita, desde logo, não a «participação comunicativa», pela qual apenas um dos «actores» atribui o *saber* a outro, sem, contudo, dele ficar privado, mas, pelo contrário, a *interacção* entre ambas as entidades do processo pedagógico, a qual pressupõe assimetrias na conjunção

de cada um deles com os conhecimentos de que se apropriam, já que, sendo diversos os «conhecimentos do mundo» e a experiência linguístico-discursiva de um e de outro, a «renegociação» das significações discursivas entre ambos implica «créditos» para os dois elementos do par.

Por outras palavras: pela «renegociação» da significação dos discursos dos saberes, também o professor entrará em *conjunção com novos «objectos de valor»*, com novas informações (se possuir as «competências modais» do *querer fazer*, do *saber fazer*) que lhe serão atribuídas pelo aluno e pela interacção que com ele estabelece.

Neste quadro comunicativo, cada aluno assumir-se-á como *sujeito* em «tensão» com o *objecto de valor* — o saber — que perseguirá através da aplicação de programas cognitivos que culminarão com o *fazer interpretativo*, com a avaliação das suas próprias «performances», e não como um *sujeito 2* — um Destinatário —, que se limita a ser um sujeito receptivo, relativamente a um «objecto de valor» que lhe é atribuído por um Destinator — neste caso, o professor.

Esta centralidade do processo pedagógico comunicativo no aluno exigirá a sua própria *presentificação* no discurso que recebe/produz através de actividades pedagógico-discursivas multilaterais, plurivocais, interactivas, em que todos os restantes «actores» do processo — professor, documentos, membros do grupo-classe, etc. — serão *adjuvantes* no desenvolvimento da *narratividade*, isto é, no desenrolar dos programas cognitivos que levarão à apropriação final do «objecto de valor» perseguido.

Terminamos, com Parret, ainda. Uma das propostas do seu projecto de homologação da pragmática e da semiótica que não referimos, mas que serve agora, exemplarmente, para remate desta comunicação, afirma a necessidade de se redefinirem as posições relativas dos elementos da tríade déictica *eu-aqui-agora*, no sentido de se fazer recair

uma maior importância no *eu*, relativamente aos elementos espaço-temporais, ou melhor, de se dar um lugar prioritário ao *nós*, colectivo que exprime a comunidade enunciativa, cimentada naquilo que Parret designa por *solidariedade*: a componente moral da semiótica.

Por transposição, diremos que esta perspectiva interaccional do acto pedagógico, pela atenção que confere ao sujeito da aprendizagem, desenvolvendo nele os meios de se assumir como *indivíduo* que aprende/ensina, na sua relação com outros indi-

víduos que aprendem/ensinam, assenta também na *solidariedade pedagógica*.

Fomentando no *indivíduo*, em simultâneo, a consciência da sua *individualidade* por um lado e, por outro lado, proporcionando-lhe a comprovação, pela experiência vivida, de que só no espaço comunitário pedagógico-comunicativo é possível, pela *acção solidária e cooperante com os outros*, o aprofundamento do universo de cada um, o modelo pedagógico-comunicativo interaccional instaura a componente *moral* do acto pedagógico.

**EUROPEAN JOURNAL
OF PSYCHOLOGY
OF EDUCATION**

**JOURNAL EUROPEEN
DE PSYCHOLOGIE
DE L'ÉDUCATION**

VOL II, NUM. 2, JULY/1987



EDITOR M. Gilly, France

ASSOCIATE EDITORS

A. Palmonari, Italia
F. Pereira, Portugal
A.-N. Perret-Clermont, Suisse
W. P. Robinson, United Kingdom
R. K. Silbereisen, West Germany

ASSISTANT EDITOR M. Piolat, France

Published by ISPA/INSTITUTO SUPERIOR
DE PSICOLOGIA APLICADA
Rua Jardim do Tabaco, 44 — 1100 LISBOA

Subsided by: Université de Provence, Bristol University,
School of Education, Université de Neuchâtel, Technische
Universität Berlin.

EDITORIAL BOARD

M. Alves Martins , Portugal	F. Marton , Sverige
F. Bacher , France	A. McKenna , Ireland
J. Bairão , Portugal	S. Niza , Portugal
N. Bennett , U. K.	F. Oser , Suisse
J.-P. Bronckart , Suisse	J.-L. Paour , France
M. Broussard , France	R. Parmentier , Belgique
J. Brun , Suisse	J. Perron , Canada
C. Coll , España	C. Pontecorvo , Italia
E. de Corte , Belgique	J.-P. Pourtois , Belgique
A. Demetriou , Greece	J. Prucha , Ceskoslovensko
L. Dencik , Danmark	B. Rollett , Osterreich
W. Doise , Suisse	T. Slama-Cazacu , România
N. Entwistle , U. K.	M. Takala , Finland
M. Esteban , España	F. Tonucci , Italia
M. Fayol , France	C. Vandeplass-Holper , Belgique
J. Ferrasse , France	C. Van Lieshout , Nederland
A. Guricka , Polska	G. Vergnaud , France
M. Kalmar , Magyarorszag	F. Weinert , B. R. D.
H. J. Kornadt , B. R. D.	D. Wood , U. K.
A. Kossakowski , D. D. R.	R. Young , Canada
H. Lodewijks , Nederland	
D. Magnusson , Sverige	

SPECIAL ISSUE

**PSYCHOLOGY OF ASSESSMENT
IN EDUCATION**

This edition will be devoted to theoretical and empirical studies of three main themes: the effect of different assessment techniques on children and the learning process; the validity of educational assessment and new techniques in the assessment of children with special educational needs or specific learning difficulties.

D. Satterly

**PUBLICATION SCHEDULES
AND SUBSCRIPTION RATES**

The E.J.P.E. publishes four issues in each volume, one volume per year with about 400 pages. The annual subscription rate for the journal is US\$40.00 for the institutions. Individuals receiving the journal at a private address for their own use may subscribe at a special rate of US\$25.00.

Payments should be made to:

E.J.P.E./ISPA-CRL — Rua Jardim do Tabaco, 44
1100 LISBOA — PORTUGAL
Bank drafts to ISPA-CRL, Banco Português do Atlântico,
Lisboa, Terreiro do Trigo, account nb. 519/03565424

**EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY OF EDUCATION
JOURNAL EUROPEEN DE PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION**
ISPA-CRL — Rua Jardim do Tabaco, 44 — 1100 LISBOA — PORTUGAL

INSTITUTIONS

We enclose US\$40.00 for the subscription to E.J.P.E.
Name and address of the institution

INDIVIDUALS/INDIVIDUS

I enclose US\$25.00 for the subscription to E.J.P.E.
Name and address

- Check payable to E.J.P.E./ISPA-CRL
 Bank draft to ISPA-CRL, Banco Português do Atlântico, Lisboa, Terreiro do Trigo, account nb. 519/03565424