

UMA VISÃO DISCURSIVA DA AULA DE LEITURA: REGRAS ORGANIZACIONAIS E RELAÇÕES DE PODER

Introdução

Este estudo objetiva descrever e configurar discursivamente o *canevas* (Cicurel, 1994) – conjunto de regras que constitui um conhecimento partilhado, através do qual professor e alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries da escola fundamental constroem, em co-autoria, o discurso na aula de leitura em língua materna (português).

Do ponto de vista teórico-metodológico, assume-se a posição de Orlandi (1988), segundo a qual o discurso¹ só pode ser apreendido no processo de interlocução, uma vez que a significação ocorre no intervalo criado pelos interlocutores: o centro não se encontra nem no **eu** (pessoa que fala) nem no **tu** (pessoa com quem se fala), na medida em que o domínio desses interlocutores é parcial e só tem unidade no texto.

Quando a interlocução se desenvolve na escola – entre professor e alunos, verifica-se que a aula de leitura se constitui como um “jogo de vozes e perspectivas” (Smolka, 1995) que pode ser analisado de diferentes formas, na medida em que é possível ler tanto a restrição quanto a multiplicidade de sentidos que se dispersam e não são evidentes para um observador que não esteja familiarizado com o comportamento linguageiro dos participantes.

A metodologia

Com base na hipótese de que existe um “*canevas*” da aula de leitura, a partir do qual o discurso pedagógico é construído, formularam-se as questões que se seguem:

- Como a aula de leitura é organizada?

- Que vozes estão presentes no discurso construído na interação entre a professora e os alunos?
- Quais os objetivos da leitura na sala de aula? Existe controle dessa atividade?
- Como se processa o esquema pergunta-resposta na aula de leitura?
- Como a significação do texto é construída?
- Qual o conteúdo da aula de leitura?
- Existe uma metodologia para o ensino da leitura?

Os dados, coletados a partir da técnica “observação participativa da aula”², e apresentados sob a forma de exemplos, constituem fragmentos das aulas ministradas por quatro professoras de escolas municipais do Rio de Janeiro a cerca de 30 alunos, por turma de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, com idade que varia de sete a dez anos.

O quadro teórico

Orlandi (1987) categoriza os discursos em três diferentes tipos: **lúdico**, **polêmico** e **autoritário**. O critério utilizado para essa distinção tem como base o referente (objeto) e os participantes (interlocutores), considerando-se a existência de dois processos – o parafrástico e o polissêmico – que constituem a tensão que o texto produz.

Por essa ótica, o discurso pedagógico é caracterizado como **autoritário**, uma vez que o referente está oculto pelo dizer, não havendo interlocutores. Orlandi analisa, no discurso pedagógico, quem ensina / o quê / para quem / onde, ressaltando o fato de o discurso pedagógico se dissimular como transmissor de informação científica, através do uso

¹ Entende-se **discurso** como o efeito de sentido construído no processo de interlocução, enquanto parte do funcionamento social, diferentemente da concepção de língua como transmissão de informação (Orlandi, 1987).

² Considera-se participativa a observação através da qual a pesquisadora, além de estar atenta ao que ocorre na sala de aula, também participa, juntamente com os alunos, das tarefas propostas pela professora da turma.

da metalinguagem e da apropriação do cientista pelo professor. O sistema de ensino, ao atribuir a posse da metalinguagem ao professor, autoriza-o. Por outro lado, ao apropriar-se do cientista, o professor apaga a voz deste, tornando-se ele próprio detentor desse conhecimento: dizer e saber se equivalem. O professor é o que sabe; o aluno, o que está na escola para aprender.

Os papéis sociais do professor e do aluno estão bem marcados e, nesse sentido, enquanto o aluno for aluno, alguém resolve por ele, na medida em que ele não sabe o que verdadeiramente lhe interessa. “Isso é a inculcação”.

Smolka (1989), ao analisar as questões discutidas por Orlandi, ressalta o fato de o emissor antecipar, em todo processo discursivo, uma representação do receptor – processo que Pêcheux (1969) designa “formações imaginárias”. Nesse sentido, Smolka desenvolve uma reflexão sobre a ilusão dos professores de que a tarefa de ensinar é linear, unilateral e estática. O professor tende a monopolizar o espaço da sala de aula, na medida em que acredita que o aluno só aprende se ele ensinar. Essa ilusão decorre do desconhecimento e não posicionamento crítico do professor com relação a sua função no contexto social e traz, como conseqüência, a falta de um ensino dialético, como ressalta Orlandi (1987).

Cicurel (1994), verificando como se processa a interação professor / alunos, reflete sobre a forma como os atores de uma cena pedagógica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira constroem juntos o texto que se desenvolve em sala de aula. Esse texto, por ser do gênero didático, favorece a um tipo de discurso, a normas de comportamento, à interpretação e a uma estrutura de trocas. A interação, inclusive, pode ser feita porque existe o que Cicurel chama de “*scénario didactique*” (roteiro didático), através do qual os participantes possuem previamente uma representação global da cadeia dos acontecimentos que vão ocorrer, e essa representação é proveniente da exposição anterior a esse tipo de situação.

Segundo Cicurel (1994), um roteiro didático é constituído por atores, por uma maneira de falar e de compreender um ao outro e por um lugar da produção do discurso.

Com relação aos atores, identifica-se, na aula de leitura, dois diferentes tipos de participantes – a professora e os alunos – e diferentes lugares da produção do discurso, que descrevemos através da análise dos enunciadores presentes no discurso das professoras. Como esse discurso foi analisado no processo de interlocução, e os atores atuam na cena pedagógica, é possível descrevê-lo independente do participante ser a professora ou os alunos, embora

ambos os discursos constituam o texto da aula de leitura. Nessa pesquisa, de acordo com os objetivos, pretendemos descrever o discurso das professoras, verificando através dele o “canevas” que estrutura a aula de leitura.

Os atores da cena pedagógica

Observamos, na análise do discurso pedagógico, um participante que dirige a cena pedagógica – a professora – e, como tal, providencia o material didático; assume compromissos com os alunos, i.e., estabelece um pacto de responsabilidade; transmite o acervo cultural e os conhecimentos considerados “legítimos” pela escola; pune; premia e vigia a atuação dos participantes-alunos, colocando-se como membro do grupo de trabalho. Através do discurso, inclusive, ser membro do grupo corresponde a agir em consonância com os alunos.

Outro tipo de participante – os alunos – cooperam intensamente com a professora; respondem às perguntas propostas; realizam as atividades planejadas; reconhecem a professora como autoridade a quem devem obedecer e solicitam-lhe que cumpra sua função de vigiar e punir.

Exemplo 1³

P: *olha só :: os outros grupos não estão ajudando :: só esse :: nota dez para vocês*

A: *e eles : tia?* ((A aponta para um grupo de colegas))

P: *nota ZE-RO :::*

No Exemplo 1, a expectativa do aluno é satisfeita. Ao perguntar *e eles: tia?*, o aluno desejava a punição dos colegas mais do que ver reconhecido seu esforço e, para isso, solicita à professora que cumpra sua função social, punindo, através da avaliação, o grupo que tenta subverter as regras do jogo didático.

O comportamento linguageiro dos atores

Dependendo do lugar da produção do discurso, professora e alunos produzem discursos que se diferenciam em função dessas posições. Nesse sentido, o discurso da professora, dirigente da cena pedagógica, está relacionado a este lugar social, uma vez que ela dirige a fala do aluno, distribuindo os turnos, determinando o comportamento linguageiro dos alunos, fazendo perguntas. Para desempenhar suas funções, utiliza três macroatos: **mandar falar**, **mandar calar** e **mandar fazer**.

³ Nas transcrições, utilizamos o seguinte código: P (professor); A (aluno, sendo A₁ o primeiro aluno a tomar o turno, A₂ o segundo, etc., A_s vários alunos expressando-se ao mesmo tempo); *dois pontos* (prolongamento da vogal final); *duplo parêntese* (comentário sobre a transcrição); *letra maiúscula* (realce dado à palavra, através da entonação). Para facilitar a leitura dos fragmentos transcritos, mantivemos o ponto de interrogação, o de exclamação, a vírgula e as reticências com o valor que assumem regularmente na escrita.

Exemplo 2

A: *tia : ah :: tia : poxa ::*

P: *se reclamar, não é Eduardo? Vai ser o último, O ÚLTIMO, viu?*

Através da análise do Exemplo 2, observa-se que o aluno tenta “negociar” com a professora o direito de falar, exercitando as estratégias de persuasão. Sua resposta, contudo, expressa que a ela compete determinar quem fala o quê, a quem e quando.

Exemplo 3

P: *... mas quando todos do grupo terminaram de ler, aí a gente vai, vamos descobrir qual é o assunto do nosso texto, aí a gente começa a descobrir que tipo de texto ele é, aí chega a um acordo, de onde o texto foi tirado, aí o grupo conversa e tenta descobrir as palavras novas, tá? do texto :: o grupo novamente discute sobre isso e o que elas querem dizer, tá?*

Ao apresentar a justificativa para a realização das tarefas, através do “mandar fazer”, a professora fornece aos alunos pontos de referência para a construção do conhecimento. Nesse sentido, quando fala na perspectiva de membro do grupo de trabalho dos alunos, a professora, enquanto locutor, utiliza um discurso que lhe permite falar do interior desse grupo sem contudo deslocar-se, i.e., cria a “ilusão de”, a partir do uso do pronome **nós / a gente**.

Exemplo 4

P: *olha só, na verdade, Leandro :: os homens acham que as mulheres são empregadas deles, além de mulher, esposa, mãe, além disso tudo ainda é empregada dele, agora cabe a gente que tá aqui com 8, 9 anos, 10 anos, cabe a gente fazer diferente quando tiver a casa da gente, não é, Marcos?*

Observamos que a professora transmite princípios morais e, ao fazê-lo, coloca-se com a mesma idade dos alunos. Através dessa perspectiva, o locutor desloca-se para o passado e, de lá, considerado enquanto presente, projeta o futuro: **fazer diferente**.

As formações imaginárias do homem e da mulher – explorador versus explorada – são estereotipadas na transmissão dos valores. Não fica clara a diferença entre **mulher** e as demais categorias utilizadas: **esposa** e **mãe**. Por outro lado, percebemos que a educação, projetada para o futuro, não leva em conta o que fazer no presente. Existe a idéia de que o aluno ainda não é. É como se os princípios morais pudessem ser transmitidos com antecedência para serem postos em prática anos depois.

Exemplo 5

P: *olha só :: antes deles começarem a ler, eu pedi pra guardar a canetinha, eu pedi pra gente se virar pra cá :: agora tá acontecendo aqui na frente, Cíntia aqui na frente, tá? pronto Rômulo, olha só :: deixa esse grupo falar, o texto de vocês, que vocês receberam, é o quê? Que tipo de texto é?*

Ressaltamos, no Exemplo 5, a alternância de dois diferentes tipos de enunciadores no discurso da

professora, representados pelos pronomes **eu** e **a gente**. Há o movimento da individualidade (**eu** pedi) para a coletividade (**a gente**). Nessa perspectiva, o pronome **eu** marca o lugar da autoridade e, por isso mesmo, a professora não se confunde com o grupo de alunos, uma vez que, com a 1ª pessoa do singular, o locutor dita ordens, vigiando o que deve ser feito, avaliando e punindo, diferentemente de quando utiliza **nós / a gente**, quando planeja, constrói o conhecimento e “manda fazer” as atividades.

Ela, ainda, supervisiona o desenvolvimento do tema da aula, utilizando estratégias para controlar o modo como esse tema é desenvolvido. Assim, existem diferentes estratégias para estimular o discurso dos alunos: valorizar a participação de um aluno para incentivar a dos demais; servir de intérprete das idéias do aluno para provocar a adesão ou não do restante da turma; e nomear os desatentos, como se observa nos Exemplos 4 e 5, e no que se segue:

Exemplo 6

P: *olha só, o Tiago tá perguntando se um animal que vive solto assim, voando, que nem a arara, que nasceu pra voar, pra viver solta, ele nunca morre se ninguém matar ele?*

Em alguns momentos, a preocupação em mandar falar na aula de leitura parece ser a de obter um consenso na interpretação do texto.

Exemplo 7

((P comentando sobre o fato de a personagem – a abelha – ter utilizado a expressão “mete bronca, cara”))

P: *... que que vocês acharam desse jeito da abelha :: pedir esse nome, pedir ajuda?*

A₁: *legal ::*

A₂: *radical ::*

A₃: *ela pediu com educação?*

P: *pediu com educação? alguém acha mais alguma coisa a respeito do pedido da abelha? o Carlinhos falou que ela pediu com educação, então... “mete bronca, cara” :: pediu?*

A₄: *muito legal*

P: *foi uma coisa, foi um pedido assim, bem sério? ou foi um pedido mais brincalhão? uma forma mais brincalhona?*

A₁: *foi sério ::*

Analisando este exemplo, verificamos a possibilidade de articular a questão proposta pela professora ao que Orlandi (1987) declara sobre as condições de produção do discurso: quando se diz algo, diz-se de um lugar social e isto faz parte da significação. Ao falar, os alunos o fazem de um lugar social do qual analisam a linguagem da abelha como séria. Por outro lado, a professora avalia a linguagem da abelha como “um pedido mais brincalhão”, na medida em que deseja obter um consenso entre os alunos. Ela parece não perceber que os lugares sociais são diferentes, preocupada que está em atender ao objetivo do programa no que se refere à identificação e utilização de diferentes níveis de formalidade do texto.

Do ponto de vista da interlocução, existe uma complementaridade dos enunciados da professora e dos alunos. O texto da professora é construído através do discurso do aluno. Ela retoma o enunciado do aluno e, a partir desse enunciado, faz o texto progredir, como observamos no Exemplo 7, na segunda fala da professora, no momento em que ela retoma a resposta de A₃. Cumpre ressaltar que A₃, ao responder, indaga, uma vez que não se encontra seguro da resposta e está submetendo-a à professora.

Existe, também complementaridade dos enunciados dos alunos entre si, embora, algumas vezes, a interação não se processe, principalmente quando o aluno se afasta da interação didática rígida. Quando o enunciado contraria o texto que está sendo construído coletivamente, a coesão entre as partes é restabelecida pela professora, que exerce a função de mediadora neste processo. O texto é, portanto, tecido com o aluno, segundo um roteiro determinado pela professora. Cada um dos alunos e a professora são co-produtores deste discurso, que se desenvolve na coletividade.

Aparentemente, os alunos parecem constituir um grupo homogêneo. As perguntas que exigem uma única resposta caracterizam esse desejo de homogeneidade. Outro fator é, na referência aos alunos, a professora nomear o todo: *criança' gente*. Contudo, nem sempre essa generalização se verifica. Observou-se que, embora todos respondam, a professora se dirige a um determinado aluno e a interação se faz com todos, a partir daquele aluno, o que nos leva a concluir que esse processo é intersubjetivo e que a distribuição dos turnos parece ser determinada por essa intersubjetividade, face a face.

Exemplo 8

P: CRIANÇA, TURMA, aí uma arara que tá presa na jaula de uma casa, RAFAEL, uma arara que tá presa na jaula de uma casa, ela consegue arranjar uma arara-macho?

A₃: ((em uníssonos, aos gritos)) NÃO :::

A professora, nesse sentido, além de dirigir a fala, é uma participante ativa do debate, cumprindo uma tripla função: ela gera, alimenta e participa do processo de interação, sendo responsável pela integração dos diversos fios dialógicos que tecem o texto na sala de aula.

O “canevas” da aula de leitura

Através da análise do discurso pedagógico, observamos que o texto elaborado em co-autoria pela professora e pelos alunos, se caracteriza por uma parte previsível – a macroestrutura – e uma outra a ser tecida de acordo com o material didático planejado para a aula de leitura. Essa macroestrutura implica atores – professora e alunos – que representam diferentes funções na cena pedagógica, de acordo com os papéis sociais desempenhados.

São também previsíveis a estruturação do evento aula (divisão em momentos), o jogo discursivo das

perguntas-respostas (tipo e modo das perguntas), o discurso sobre o objeto leitura (objetivos, instruções e execução) e o conteúdo da aula (instruções e conhecimentos). Existe, portanto, um ritual da aula de leitura que determina propriedades singulares e papéis sociais para os sujeitos que falam.

Cumpre ressaltar, ainda, que as relações de poder que se expressam na sala de aula vão gerar **saber**. As duas formações discursivas – dominante *versus* dominado – do professor e dos alunos, respectivamente, criam o conflito. De um lado têm-se as formações imaginárias da professora, que a projetam como membro do grupo de trabalho dos alunos e como autoridade que vigia, pune e premia. Neste sentido, a professora é a colega, a mãe, o pai, a tia, o chefe; de outro, o aluno – o colega, o filho, o sobrinho, o empregado que, aparentemente passivo, exercita-se através de diferentes formações discursivas, assim como a professora, aprendendo a burlar, seduzir, argumentar logicamente, calar, etc. – enfim, praticando as regras do jogo da sala de aula, as mesmas que utiliza em seu dia-a-dia. Este tipo de conhecimento partilhado, cujo texto é construído também em co-autoria, configura discursivamente o *canevas* da aula de leitura. É interessante lembrar Foucault (1975) no que se refere à produção do saber através do exercício do poder, o que ressalta o aspecto positivo do poder: o poder produz real e produz saber.

Bibliografia

- CICUREL, F. Papiers de travail n°. 8, Cediscor, Université de Paris III. Sorbonne Nouvelle, 1992 – 1994.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 1ª ed. Trad. R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, V. 7).
- GURGEL, M. C. L. *Aula de leitura: o discurso pedagógico e suas crenças*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1997.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1988.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. E. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- SMOLKA et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. 1ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- _____. *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola*. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, SP: v. 18.
- SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (Orgs). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.