

DISCURSO PEDAGÓGICO: A PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Abstract

This study aims to analyse the discourse of four teachers on their pedagogical practice in reading classes at the basic levels of fundamental schools. Based on Pêcheux (1969) and Orlandi (1987), teachers' imaginary formations and associated discursive relations are discussed. Enunciators present in the discourse are also analysed based on Ducrot (1987).

Palavras-chave: discurso pedagógico; ensino; leitura.

Introdução

Esse estudo objetiva analisar o discurso sobre a prática pedagógica de leitura em sala de aula – questão que preocupa educadores e especialistas, haja vista o fracasso do ensino de leitura nas séries iniciais, considerado básico para o desenvolvimento do leitor que se pretende crítico.

Os sujeitos, quatro professoras de CA, 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino fundamental, cursavam à época da pesquisa o 5º período do Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério das Séries Iniciais, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Metodologia

Os dados foram coletados através de entrevistas semidirigidas que antecederam às aulas e conver-

sas informais que as sucederam. As entrevistas, realizadas individualmente, tiveram como base roteiro construído de modo a permitir a produção de discurso sobre a prática da leitura, que incluiu: objetivos, tipos de trabalho, critérios de seleção de textos e instrumentos de avaliação. Organizaram-se os dados em quatro partes: discurso sobre a escola, a professora e o aluno; discurso sobre o planejamento das atividades de leitura; discurso sobre leitor, texto e leitura; discurso sobre sistema de avaliação.

Para analisá-los, discutiram-se as formações imaginárias¹ da escola, do aluno, da leitura e da própria professora, que se projetam em seu discurso, e as relações dessas formações imaginárias com as formações discursivas² que as constituem. Associou-se essa análise à dos enunciadores, através do conceito de polifonia (Ducrot, 1987).³

Na transcrição dos dados, para facilitar a leitura, optou-se por conservar o padrão de pontuação da escrita, com exceção das maiúsculas iniciais. Os parênteses duplos marcam os comentários da pesquisadora.

Quadro teórico

Orlandi (1987), refletindo sobre as formações imaginárias na escola, caracteriza o discurso pedagógico com “autoritário”, com base na distinção feita entre três tipos de discurso: “lúdico”, “polêmico” e “autoritário”. O critério adotado para esta categorização baseia-se na presença ou não do referen-

¹ Formações imaginárias “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que fazem do próprio lugar e do lugar do outro” (cf.: Gadet e Hak (Orgs.); 1990:82).

² A formação discursiva corresponde às posições que os sujeitos assumem e é responsável pelo sentido das palavras e expressões, daí Pêcheux (1975) caracterizar a formação discursiva como o lugar da construção do sentido e da identificação do sujeito.

³ Conceito elaborado por Bakhtin (Volochinov, 1929), que o aplicou à literatura, e retomado por Ducrot, que lhe deu uma dimensão lingüística. Refere-se à qualidade de todo discurso ser constituído pelo discurso do outro, ou seja, ao fato de em um enunciado existir mais de uma voz, estendendo-se que o locutor (“ficção discursiva”) a que se refere o *eu*, e outras marcas de 1ª pessoa, pode ser distinto do autor empírico do enunciado. Tanto quanto o narrador, o locutor é um ser do discurso, que pertence ao sentido do enunciado e que está inscrito na descrição que o enunciado fornece da enunciação. O enunciador é a figura da enunciação que representa a pessoa de cujo ponto de vista os acontecimentos são apresentados, i.e., as perspectivas que o *eu* (locutor) pode assumir.

te (objeto) e na exposição dos participantes (interlocutores), considerando-se a existência de dois processos – o parafrástico e o polissêmico – que constituem a tensão que o texto produz.

Através do discurso pedagógico (autoritário), Orlandi analisa *quem ensina / o quê / para quem / onde*, considerando a função de ensinar equivalente a de inculcar – o discurso pedagógico se “dissimula como transmissor de informação” (Orlandi, 1987: 30) e, ao fazê-lo, caracteriza essa informação como científica, através do uso da metalinguagem e da apropriação do cientista pelo professor. O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor que, ao apropriar-se do cientista, 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.

Análise dos dados

Com referência à análise do discurso sobre a prática pedagógica, observa-se que nem sempre há uma relação entre a pergunta da pesquisadora e a resposta das professoras. Parece ter havido um “desabafo”, i.e., a possibilidade de falar de anseios, medos, mudança. O tema presente foi o discurso sobre o novo, que se define por oposição ao tradicional. A seguir, analisam-se alguns dados em que as formações imaginárias aparecem exemplificadas:

Situação 1: a professora (**P**) responde à pesquisadora sobre os objetivos de seu trabalho com leitura.

P: *olha, é assim, eu acho. quando eu cheguei na escola, a escola é muito tradicional, e eu vim de uma experiência em Bangu que era assim, na escola cada um fazia o que queria, né? e lá ((refere-se à escola atual))⁴ eu tinha que ler o texto e eles tinham que responder sobre o que tinha no texto, e quando eu trabalhava em Bangu, quando eles respondiam certo, assim de um jeito deles, tava certo, eu achava. aí eu entrei numa de, de querer tudo igualzinho. aí depois eu cheguei à conclusão que eles entendendo e formulando com as palavras deles, tava certo também. aí eu voltei atrás. (...) quando eu vou buscar alguma coisa pra eles lerem, eu quero que eles cheguem a um determinado objetivo...*

Parece que a professora ia responder objetivamente à questão formulada. Nesse sentido, ela inicia afirmando: *olha, é assim* para introduzir com o modalizador *eu acho* uma dúvida, ou a possibilidade de outra pessoa pensar diferente. Em seguida, **P** interrompe esse discurso e passa a narrar sua trajetória profissional: o *antes / depois* de chegar à escola onde desempenha suas funções.

Partindo do conceito de polifonia, com relação aos enunciadores no discurso de **P**, percebe-se a presença do profissional **eu** que se refere a **eles** (alunos).

Observa-se que, enquanto locutor, **P** fala de três perspectivas enunciativas diferentes:

- (i) enquanto Enunciador 1 (**E**₁), da experiência em Bangu; **havia laissez-faire** – “*na escola cada um fazia o que queria, né?*”
- (ii) enquanto Enunciador 2 (**E**₂), da escola em que se deixou levar pela prática tradicional; **havia imposição** – “*eu tinha que ler o texto e eles tinham que responder sobre o que tinha no texto.*”
- (iii) enquanto Enunciador 3 (**E**₃), o locutor avalia a escola por uma perspectiva atual, com o verbo **ser** no presente (“*a escola é muito tradicional*”) **há escolha** – “*... cheguei à conclusão (...) aí eu voltei atrás.*”

Essa oposição entre a prática tradicional e uma prática pedagógica baseada em conhecimentos adquiridos vem expressa pelos enunciadores que se deslocam e que projetam, no tempo e no espaço, diferentes formações imaginárias sobre a escola, o aluno e a própria professora. Com referência à relação professora/alunos, a fala da professora coloca em planos diferentes **eu** e **eles**. Observa-se a mobilidade do **eu** – que se desloca de uma escola para outra – enquanto os alunos são indistintamente referenciados pelo pronome **eles** (da escola atual e da escola de Bangu). Existe um apagamento que se pode recuperar através da análise discursiva, uma vez que sendo a escola diferente, os alunos também o são duplamente: pelo espaço e pelas ações – “*tinham que responder / respondiam do jeito deles.*” Ao proceder a esse apagamento, o locutor cria o efeito de mobilidade *versus* permanência, projetando a imagem de uma escola fixa e de uma professora em desenvolvimento.

Do ponto de vista do funcionamento discursivo, a repetição da estrutura frasal marca a inércia da escola – “*a escola é / a escola era tradicional*”; da mesma forma a metáfora conceitual relativa a tempo (futuro à frente / passado atrás), lingüisticamente expressa pelos verbos **chegar** (à escola), **vir**, **voltar** e **buscar**, que expressam o jogo entre mobilidade x inércia. O verbo **buscar**, inclusive, como se observa em “*quando eu vou buscar alguma coisa para eles lerem*”, marca a função da professora como responsável pelo processo de ensino.

A tensão entre tradicional *versus* novo, mobilidade *versus* inércia, verifica-se no discurso de todas as professoras. Como todas tomaram como referência essa diferença, indagamos sobre o que elas entendiam por **novo** e **tradicional** no trabalho com o texto.

Situação 2:

P: *o tradicional são aqueles exercícios assim: sublinhe os adjetivos, risque os substantivos. eu acho que é isso que é tradicional (...) o novo, quer dizer, eu nem sei se é o novo, né? é o que eu tô aprendendo agora, né? o novo eu tô aprendendo agora na faculdade.*

⁴ A professora encontrava-se na UERJ, por isso a referência à escola como *lá*.

A situação 2 sintetiza o que, com pequenas variações, se pôde perceber no discurso de todas as professoras: a universidade é responsável pelas modificações na prática pedagógica, embora elas não saibam precisar a significação do **novo** no trabalho pedagógico. A faculdade representa o novo, o conhecimento.

Com referência à pergunta “Como a leitura aparece em seu plano de curso?”, observou-se que as professoras não possuem um projeto de leitura formalizado, uma vez que no discurso de todos os sujeitos ficam claras duas questões básicas com relação à leitura: (i) não existe, do ponto de vista formal, um planejamento; (ii) o planejamento é assistemático, embora alguns conteúdos da série sejam abordados.

Cumpram ressaltar que na escola pública o planejamento é abstrato, distante. Existe uma listagem oficial da Secretaria Municipal de Educação que se repete de ano para ano. Com relação à existência de um planejamento formal, verifica-se que esse planejamento não se refere especificamente à leitura.

Situação 3: a professora (**P**) narra como a diretora da escola solicita o planejamento.

P: *na escola que eu trabalho ainda rola aquela coisa assim “olha, as fulanas da CRE ((Coordenadoria Regional de Educação)) vêm aí e aí, o planejamento tem que tá pronto, e olha, têm uns aqui, dá uma olhadinha. vê se você gosta”. umas coisas assim superamarelinhas, aquilo tudo divididinho. eu nunca fui muito boa nisso...*

Com relação à polifonia, observa-se que três são os locutores: a professora, que conta o que ocorre na escola; a diretora, que diz à professora “dá uma olhadinha” e a CRE, a voz autoritária: “o planejamento tem que tá pronto”. Observa-se uma tensão entre o **parecer fazer / fazer**: a professora não faz, mas parece que faz na medida em que, para a CRE, existe um planejamento. Quanto ao funcionamento discursivo, o uso do diminutivo “amarelinhas, divididinho”, empregado em tom pejorativo para caracterizar o planejamento, e a voz da autoridade que, ao mostrar a forma de resolver o problema – “dá uma olhadinha. vê se gosta” – também utiliza o diminutivo, só que de forma persuasiva.

É interessante observar, do ponto de vista institucional, como as formações imaginárias projetam diferentes imagens da autoridade: a diretora é a amiga que avisa “olha, as fulanas do CRE vêm aí”, que oferece os planos para cópia; a CRE é autoritária – “o planejamento tem que tá pronto”; ambas representam o tradicional; a professora é o novo.

Com relação ao planejamento assistemático, verifica-se que ele existe de formas diferentes: elaborado **nos fins de semana** – “é... é uma coisa organizada no final de semana; que eu acho que vai ser legal, tá trabalhando...”; **diariamente** – “eu faço planejamento sim. o que eu vou fazer naquele dia, né? penso o que eu quero passar...”; **improvisado** – à medida que o aluno pergunta “eu dou à medida

que vai surgindo, sabe? (...) se a turma não perguntar, por exemplo, e não surgiu a oportunidade de falar sobre substantivo, de repente é capaz de não ser falado, entendeu?” Verifica-se que não há planejamento de conteúdo; é como se todo conhecimento fosse natural, surgisse espontaneamente. A imagem do *laissez-faire* parece estar substituindo a imagem tradicional do conteúdo como uma listagem fixa da Secretaria Municipal de Educação. Representa, portanto, o novo, cuja marca é a mobilidade – “à medida que vai surgindo eu vou falando” – versus o imobilismo (tradicional).

O discurso sobre as atividades de leitura desenvolvidas em sala, além de marcas de indecisão – “eu acho, não sei” – parece apontar para aspectos que contrariam o discurso da modernidade, ou seja, para o fato de que, a partir do conhecimento adquirido na universidade, a prática da professora não é mais tradicional.

Situação 4:

P: *... quer dizer, ontem nós trabalhamos frase. e teve uma menina..., foi um ditado que eu fiz. eu fiz um ditado, e a menina botou as palavras que eu ditei, mas tudo assim, em ordem trocada...*

A análise parece evidenciar que a aluna não percebeu ainda a função da palavra na frase. Nesse sentido, poder-se-ia refletir sobre o fato de a escrita ser ensinada pela professora através de palavras. A aluna, ao escrever no ditado as palavras invertidas, parece ter percebido que a tarefa era escrever as palavras ditadas pela professora, ou seja, mostrar que domina o processo de escrita, independente da ordenação. Esta era a função da escrita naquele momento, e a aluna a cumpriu.

Uma outra atividade que aparece de forma recorrente no trabalho das professoras é a leitura de textos diversos, embora os critérios de seleção priorizem aspectos diferenciados, que vão desde a facilidade de articular o texto ao conteúdo a ser ministrado até a necessidade de os alunos terem contato com “materiais para ler” que se opõem aos “materiais para ensinar a ler”.

Situação 5:

P: *... quando a gente na CA ((refere-se à classe de alfabetização)) tava trabalhando a tal bula de remédio, por exemplo, qual era a compreensão que eles tinham, né? mas ali o objetivo era tá mostrando mesmo que aquilo era uma coisa que podia ser lida, e o que tinha ali de interessante pra gente tá observando.*

Segundo Smolka (1989), quando a professora propõe aos alunos uma leitura que é para ser lida, mas não pode ser porque os alunos não entendem, vê-se que ela está desempenhando a função a ela atribuída – ensinar a ler – e imagina-se que ela esteja alfabetizando os alunos. Ao discutir com a professora sobre essas questões, obtivemos como resposta a explica-

ção de que “na alfabetização a gente tem que trabalhar com tudo que é tipo de texto, não é o que dizem?”, o que nos leva a refletir sobre o tipo de conhecimento transmitido no curso de formação de professores.

Os instrumentos utilizados para a avaliação da leitura vão desde a leitura oral em sala de aula – “eu sei os alunos que não lêem bem” – até a prova que, em algumas escolas, é única para a série, e, nesse caso, as questões são objetivas. Há a preocupação de se organizar um gabarito para a correção, semelhante à prova de múltipla escolha. Ler parece ser sinônimo de responder com palavras do texto.

Situação 6:

P: ... então é assim, não tem em nenhuma parte da prova assim: dê seu comentário, (...) reescreva o final do texto. isso tem nos meus exercícios. na prova única não dá isso, só fazem assim: qual é o personagem principal do texto? aí tem que escrever OS PERSONAGENS PRINCIPAIS DO TEXTO SÃO. ela não bota assim: dê a sua opinião. mas se eles ((refere-se aos alunos)) disserem com as palavras deles, elas dão meio certo (...) mas elas sabem que eu burlo...

A professora é a imagem do novo que se opõe ao tradicional. O novo significa liberdade de escolha; o tradicional é a imagem da imposição. Percebe-se, no discurso da professora, a presença de antagonistas que se opõem a sua prática pedagógica. Ao fazer referência a essas vozes, a professora ora as identifica por **elas**, ora por **ela**; a oposição parece ser percebida de forma global.

Na escola em que a prova é diversificada, elaborada pelas professoras de cada turma, a diretora e a orientadora pedagógica avaliam os alunos. Ao responder à pergunta da pesquisadora sobre a reprovação de um aluno, uma das professoras esclarece que existe uma expectativa das demais professoras da escola com relação ao aluno da 3ª série: uma criança que leia e escreva com perfeição. Percebe-se no discurso da professora a dificuldade de ter que reprovar os alunos que não se enquadram no sistema de avaliação escolar. Um sistema de certa forma perverso porque propõe uma avaliação do produto, que não prevê as variações, a identidade de cada um, o processo de seu desenvolvimento.

Conclusão

Observa-se, no discurso sobre a prática pedagógica, uma tensão entre polissemia e paráfrase. A

polissemia é o lugar da polêmica: “eu sabia o que não queria”, i.e., **eu queria!** É a possibilidade da não-reprodução: “eu não faço planejamento não (...) aquelas folhas amareladinhas”; é a reação: “mas elas sabem que eu burlo...”.

A paráfrase é o pólo oposto. Representa a reprodução do autoritarismo: “eu tinha que ler o texto e eles tinham que responder”; é a reprodução da perspectiva de quem está no poder. “... a diretora vai avaliar; o planejamento tem que tá pronto”; é o assujeitamento “aí eu entrei numa de querer tudo igualzinho ((refere-se à interpretação do texto))” e o temor “meu medo é (...) de uma visão preconcebida é, sobre as crianças”.

As professoras, que antes ocupavam as posições ideológicas do tradicional, deslocam-se dessas posições, mobilizam-se para o novo, mas não sabem bem como fazer e o que fazer. As duas formações discursivas (o novo *versus* o tradicional) vão determinar o que pode e deve ser dito em cada uma, construindo-se na relação de oposição entre si. Configura-se o conflito; a professora fala remetendo-se a outros discursos: da diretora, da supervisora, das outras professoras, dos alunos, de si mesma, em uma redefinição e retorno de imagens que se projetam de fora para dentro e vice-versa, recuperando-se o conceito de interdiscurso⁵ que sustenta esta descrição da configuração discursiva como o lugar do conflito.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (Volochinov, 1929) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- COURTINE, J. J. & J. M. MARADIN (1981) Quel objet pour l'analyse du discours? In: *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- GADET, F. e T. HAK (1990) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. B. S. Mariani et al. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.
- ORLANDI, E. P. (1987) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1990) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. E. P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes.
- SMOLKA, A. L. B. (1989) *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2.ed. São Paulo: Cortez.

⁵ Um discurso nunca é autônomo; ele se remete sempre a outros discursos (Bakhtin, 1929), por isso a noção de formação discursiva implica sua relação com o interdiscurso: a partir dele ela se define. Para Courtine e Maradin (1981: 24), “o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida (...) a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria...”