

AULA DE LEITURA: DISCURSOS EM CO-AUTORIA

Maria Cristina Lírio Gurgel
UERJ

Este estudo analisa resultados parciais da pesquisa “*O discurso pedagógico e suas crenças: aula de leitura no 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) do ensino fundamental*”, descrevendo os traços constitutivos dos discursos produzidos em co-autoria pelo professor e pelos alunos, a partir de textos – selecionados pelo professor e/ou de livros didáticos – que constituem material para leitura dos alunos em sala de aula.

Examinados sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, os dados foram coletados em uma 5ª série do ensino fundamental, de uma escola municipal do Rio de Janeiro, em uma aula de leitura na qual o objetivo do professor era o de trabalhar diferentes gêneros discursivos e os suportes que os veiculam.

Nesse estudo, analisa-se a prática pedagógica de leitura de um dos textos – história em quadrinhos (vide anexo) – através da qual se pretende focar a dimensão interacional das trocas verbais: a coesão dialógica que se estabelece na interlocução entre professor e alunos e as diferentes vozes presentes em sala de aula, em consonância com o postulado bakhtiniano (VOLOCHINOV, 1929) – *todo discurso é constitutivamente atravessado por outros discursos* – e a hipótese formulada por Cicurel (1994) – *existe um conhecimento partilhado, entre professor e alunos, que permite a construção do discurso em co-autoria na aula de leitura*.

1. Leitura como prática discursiva

A delimitação do objeto de estudo em qualquer processo sistemático de investigação implica a formulação de critérios e definições que possibilitam caracterizar com precisão o fenômeno a ser analisado e, no caso da leitura, esse processo não é diferente.

Dentre as várias conceituações de leitura, adota-se nesse estudo o pensamento de Orlandi (1987), segundo o qual a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, isto é., de historicidade: do texto e da produção da leitura. Uma vez que a interação se dá entre sujeitos, a relação é social e histórica.

O conceito de leitura formulado por Orlandi baseia-se na teoria de Bakhtin (Volochinov, 1929), quando reconhece o caráter sócio-histórico da interação verbal e o fato de a interação ocorrer entre sujeitos.

Bakhtin, analisando criticamente o pensamento filosófico-lingüístico de Saussure – o objetivismo abstrato – ressalta que a palavra não se apresenta como um item de dicionário, na medida em que não são palavras o que um falante nativo pronuncia ou escuta. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico, porque a língua, em seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo de vida. Bakhtin esclarece, ainda, que toda enunciação já é uma resposta a alguma outra enunciação e que, neste sentido, constitui um elo na cadeia ininterrupta da comunicação. A língua é vista, portanto, como um processo evolutivo constante e esse processo vai determinar um conceito de enunciação (produto do ato de fala) como produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados: o locutor e o interlocutor, que constituem um par, na medida em que toda palavra é determinada pelo fato de proceder de alguém e de se dirigir para alguém. Dessa forma, o termo diálogo deve ser entendido, em um sentido amplo, como “dialogismo”, referente à comunicação verbal, qualquer que seja seu tipo, e não apenas à comunicação de pessoas colocadas face a face. Assim, a compreensão é ativa e responsiva, porque já contém o “germe” de uma resposta, o que, de certa forma, relativiza o lugar ocupado pelo locutor/interlocutor.

Com referência à relação leitor/texto, o que ocorre é o encontro de dois textos: do que já está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro.

“O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele” (BAKHTIN, 1992: 333).

Com relação à prática discursiva, segundo Orlandi (1988), o texto é visto enquanto processo, ou seja, procura-se observar o processo de sua produção. O leitor é aquele que atribui sentidos ao texto e não, apenas, o que apreende o sentido inscrito no texto. Os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ou seja, as condições de produção constituem o sentido da seqüência verbal produzida. O texto, portanto, não se esgota em um espaço fechado: ele tem relação com a exterioridade, com outros textos, como propõe Bakhtin e, ao fazê-lo, remete-nos a fenômenos da ordem da intertextualidade. Um texto, portanto, nunca é autônomo; ele se remete sempre a outros discursos e é por eles atravessado. Diferentemente das teorias nas quais o texto é a voz do autor (que o leitor deve decifrar), na teoria discursiva o texto é polifônico: várias são as suas vozes.

Cumprido ressaltar, ainda, que não existe uma relação biunívoca entre discurso e texto; um texto não é igual a um discurso e vice-versa. O conceito de discurso é teórico, corresponde a uma prática: efeito de sentido entre interlocutores. Já o texto é uma unidade de análise: tem começo, meio e fim. Deve ser considerado como discurso, enquanto estado determinado de um processo discursivo.

Nesse estudo em especial, tem-se a presença de dois planos textuais: o texto enquanto objeto de estudo selecionado pela professora – material didático – e o texto enquanto unidade de análise dos discursos construídos em co-autoria pelo professor e pelos alunos na aula de leitura, do qual se pretende descrever os traços constitutivos.

2. Interação em sala de aula

Cicurel (1994), verificando como se processa a interação entre professor/alunos em uma aula de língua estrangeira, reflete sobre a forma como os atores de uma cena pedagógica constroem juntos o texto que se desenvolve em sala de aula. Segundo Cicurel, a interação é um processo comunicativo entre duas ou mais pessoas, segundo a identidade e a palavra do outro.

Observa-se, nessa conceituação, a definição de interação como lugar de produção da linguagem, que envolve relações de poder entre duas ou mais pessoas, uma vez que se constitui segundo o lugar sócio-cultural (identidade) e a palavra do locutor (outro). Essa interação só é possível porque existe uma espécie de “roteiro didático” através do qual os participantes possuem previamente uma representação global da cadeia de acontecimentos que vão ocorrer, fruto da exposição anterior a este tipo de experiência. Existem, portanto, atores (professor e alunos), uma maneira de falar e compreender um ao outro (ao professor compete propor; ao aluno, cooperar) e um lugar da produção do discurso, que vai determinar os papéis sociais do aluno e do professor.

3 Os produtores do discurso e o *corpus*

Os dados desse estudo – gravados em áudio e transcritos¹ – foram coletados na 5ª série do ensino fundamental de uma escola municipal do Rio de Janeiro, em uma aula de leitura na qual o objetivo do professor era criar condições para que os alunos (cerca de 32) percebessem os diferentes gêneros literários/discursivos: poema, história em quadrinhos, texto narrativo, texto teórico, charge, notícia de jornal, e identificassem os suportes que os veiculam.

¹ Atente-se para o código utilizado na transcrição: **P** (professor); **A** (aluno); **(O)** comentários, esclarecimentos do analista; **(...)** supressão de parte do texto; **MAIÚSCULAS** (ênfase na palavra). Manteve-se o uso do ponto final, do ponto de interrogação, das reticências e do ponto de exclamação, com os mesmos valores que assumem regularmente na escrita. Contudo, utilizou-se letra minúscula no início dos enunciados, uma vez que se trata de transcrição da fala.

Para efeito de análise, selecionou-se o discurso produzido em co-autoria pelo professor e pelos alunos, em dois diferentes momentos: (i) momento inicial da aula, em que o professor apresenta a proposta de leitura à turma; (ii) momento em que o professor analisa, com um grupo de cinco alunos, a história em quadrinhos.

1 A leitura do texto: a construção do discurso

O professor inicia a aula explicando a proposta que se constitui em uma seqüência de atividades: leitura silenciosa do texto, troca de idéias com o grupo – debate sobre o conteúdo lido, tipo de texto, suporte que o veicula, tema – e leitura oral para a turma.

Situação I

(1) P:... a gente se dividiu em grupos, e a gente vai fazer um trabalho assim: cada grupo vai receber uma folha com uma coisa escrita diferente, tá? (...) Vinícius, a gente podia parar de brincar com o lápis, né? (...) todos do grupo vão receber a folhinha e a gente vai ler a folhinha. (...)depois, a gente vai contar pro colega da gente, do grupo, o que é que a gente leu pra ver se ele (...) pra ver se o colega da gente entendeu a mesma coisa. aí as crianças do grupo vão discutir o que está escrito ali naquele texto, que texto é aquele, daonde é que aquele texto saiu, daonde a gente acha que aquele texto saiu, do que trata aquele texto, que tipo de texto é aquele (...) pra depois a gente ler alto pra turma inteira.

Observa-se, como marca do processo interacional, o uso da expressão “a gente”, através da qual o professor, enquanto locutor, fala como membro do grupo de alunos, simulando uma construção conjunta do conhecimento, ao se incluir nas atividades propostas. A situação protótipo desse tipo de simulação – “*Vinicius, a gente podia parar de brincar com o lápis, né?*” – é utilizada até mesmo quando o professor busca atrair a atenção do aluno.

Outra estratégia discursiva que constitui marca da interação entre professor e alunos é a utilização de falsas questões, termos como “*tá?*”, “*né?*”, que são utilizados pelo professor como recurso para obter a adesão dos alunos.

Gurgel (1997), ao categorizar as perguntas do professor na aula de leitura, com referência à relação que se estabelece entre pergunta/texto (material de leitura proposto), ressalta duas funções básicas: esclarecer o sentido do texto (perguntas-esclarecimento) e possibilitar a expressão do aluno (perguntas-opinião). Incluem-se nestas últimas as falsas questões, uma vez que através delas o aluno tem a possibilidade de manifestar sua opinião. O silêncio, neste caso, pode ser interpretado pelo professor como adesão do aluno.

Cumprir esclarecer que não havia, nos textos distribuídos aos alunos, referência bibliográfica, por isso a observação do professor “*daonde a gente acha que aquele texto saiu?*”. Identificar, portanto, o suporte que veicula o texto é um jogo de adivinhação. A história em quadrinhos, cuja leitura foi proposta, por exemplo, faz parte de uma revista de ciências (“*Revista Superinteressante*”) e não de um gibi, contudo a xerox do texto distribuído aos alunos não permitia a identificação.

Situação II

(2) P: a história, THIAGO E RAPHAEL, a história que tá na mão deles, em quadrinhos, trata de um dinossauro que não tem nome e pede... o que que ele pede? o que que ele pede? hein, Franciele? é ele que pede ajuda?

(3) A₁: é.

(4) P: quantos personagens tem na história em quadrinhos?

(5) A_s: dois.

(6) P: quem são esses personagens?

(7) A₂: é o dinossauro e a abelha. abelha.

(8) A₃: o dinossauro e o que mais? uma abelha?

- (9) P: abelha?
 (10) A₂: é.
 (11) P: e quem é que pede ajuda? é o dinossauro ou a abelha?
 (12) A₂: é a abelha, tia, olha aqui ela pedindo...
 (13) P: a abelha que é amiguinha do dinossauro é que pede?
 (14) As: é.
 (15) P: é que pede ajuda pra... arranjar um nome pra ele?
 (16) As: é.

O professor, em (2), inicia o jogo de perguntas-respostas, através do qual o significado do texto é desenvolvido. Ao fazê-lo, utiliza uma pergunta-esclarecimento cuja alternativa apresentada é falsa: “*o que que ele pede? hein, Franciele? é ele que pede ajuda?*”. Como em (3) “A₁: *é.*” o aluno responde afirmativamente, o professor ignora a resposta dada, iniciando um novo percurso em (4) “P: *quantos personagens tem na história em quadrinhos?*”.

Observam-se várias estratégias discursivas que marcam a dimensão interacional do discurso construído em co-autoria pelo professor e pelos alunos. Assim é que, em (11) “P: *e quem é que pede ajuda? é o dinossauro ou a abelha?*”, o professor formula uma pergunta de múltipla escolha que, então, é respondida corretamente pelo aluno (“A₂: *é a abelha, tia, olha aqui ela pedindo...*”). Ressalte-se que, em (9), o professor antecipa a resposta correta, ao incorporar parcialmente o discurso do aluno:

- (8) A₃: o dinossauro e o que mais? uma abelha?
 (9) P: abelha?

É interessante verificar que A₃, ao responder, utiliza a entonação de pergunta, marca do discurso do aluno que submete sua resposta ao professor.

Ressalta-se de (11) a (16) a repetição da mesma pergunta, embora o professor já tenha obtido a resposta que desejava. Tal estratégia parece estar sendo utilizada para obter, de um maior número de alunos, a adesão à resposta pretendida pelo professor.

Situação III

- (17) P: ... vocês viram como ela falou engraçado? viu como é que ela pediu?
 (...)
 (18) A₁: legal.
 (19) A₂: radical.
 (20) P: ahn? não entendi.
 (21) A₃: ela pediu com educação.
 (22) P: pediu com educação? mostra pras crianças a folhinha pra eles verem o dinossauro... olha!
 (23) As: ((incompreensível))
 (24) P: alguém achou mais alguma coisa do pedido da abelha? o Carlinhos falou que ela pediu com educação, “então mete bronca, cara”. pediu?
 (25) A₁: muito legal.
 (26) P: foi uma coisa, foi um pedido assim bem sério, ou foi um pedido mais brincalhão, uma forma mais brincalhona?
 (27) A₄: foi sério.

Através da Situação III, observa-se que o objetivo do professor parece ser o de que os alunos percebam o fato de a abelha se expressar de maneira informal – “*falou engraçado*”; “*pediu com educação?*”; “*pediu?*”; “*foi uma coisa, foi um pedido assim bem sério, ou foi um pedido mais brincalhão, uma forma mais brincalhona?*”. Apesar de modificar as estratégias, o objetivo do

professor não foi alcançado. Em “*ahn? não entendi*” o professor procura, sem sucesso, articular de outra forma sua pergunta (a marca de falsa questão tem a função de possibilitar, ao professor, ganhar tempo).

Essa questão poderia ser articulada ao que Orlandi (1987) declara sobre as condições de produção do discurso: quando se diz algo, diz-se de um lugar social para outro alguém também de um lugar social, e isto faz parte da significação. Ao falar, o aluno o faz de um lugar social do qual analisa a linguagem da abelha como “*séria*”. Por outro lado, o professor, de seu lugar social, avalia a linguagem da abelha como “*um pedido mais brincalhão*”, esquecendo-se de que os lugares sociais são diferentes.

Em (22) “*pediu com educação?*” o professor incorpora, em seu discurso, a resposta dada pelo aluno em (21) “*ela pediu com educação.*”, transformando-a em uma nova pergunta. Tal estratégia promove a coesão dialógica.

Situação IV

(28) **P:** olhando pra cá, Thiago, vamos ver se a gente descobre? por que que a abelha aqui pede pro dinossauro um nome logo?

(29) **A:** porque ele já tá chorando.

(30) **P:** porque ele tá chorando, né? ele tá implorando? daonde que vocês acham que essa história em quadrinhos saiu?

(31) **A:** do livro.

(32) **A:** de um livro de história em quadrinhos.

(33) **P:** de um livro de história em quadrinhos?

(34) **A:** é.

(35) **P:** de uma revista?

(36) **A:** de um livro.

(37) **P:** então eu vou dizer pra vocês daonde é que essa história em quadrinhos saiu: de uma revista de ciências que chega de vez em quando nas escolas com assuntos superinteressantes, que a gente já.. quando recebia ano passado, a gente lia... que falava do movimento da Terra, outra que falava de alimento. tem umas reportagens superinteressantes, que trata de ciências pra criança e essa história em quadrinhos saiu na revista naquela época de um filme que fez muito sucesso, que tratava de dinossauros, qual é?

À semelhança de (22), em (30), o professor incorpora a resposta do aluno, articulando uma nova pergunta. Há, ainda, em (35) “*de uma revista?*” a antecipação da resposta correta, como ocorre em (9).

A Situação IV transforma o objetivo principal da aula – trabalhar diferentes gêneros discursivos e os suportes que os veiculam – em um jogo de adivinhação, uma vez que o professor retira o texto do seu suporte, transformando-o em um texto didático. A linguagem não-verbal não é trabalhada. Os alunos não percebem os motivos pelos quais a abelha propõe que um nome seja dado logo para o dinossauro, ou seja, não percebem que as lágrimas do dinossauro se transformam em mar e que a abelha se encontra em um barco.

Além das estratégias discursivas que caracterizam a dimensão interacional dos discursos construídos em co-autoria pelo professor e pelos alunos, verifica-se que outras vozes se atualizam nesses discursos, contribuindo para a singularidade das trocas verbais na aula de leitura. Nesse sentido, observa-se que, em (24), o outro se atualiza através do enunciado produzido pelo aluno, do qual o professor se apropria como elemento da interação didática:

(24) P: alguém achou mais alguma coisa do pedido da abelha? o Carlinhos falou que ela pediu com educação, “então mete bronca, cara”. pediu?

Na fala do professor há, ainda, a presença de outras vozes: de uma “*Carlinhos*” e “*alguém*”, presente no espaço-classe, à qual o professor faz menção, e de outra (“*a abelha*”) que corresponde à personagem do texto da história em quadrinhos, cuja voz o professor reproduz através do discurso direto.

Aparece, ainda, em (37), a voz de um outro ausente da sala de aula, à qual o professor faz referência ao citar a revista *Superinteressante* e o filme.

2 Considerações finais

Os discursos construídos em co-autoria pelo professor e pelos alunos na aula de leitura apresentam, como características fundamentais, estratégias discursivas que compõem a dimensão interacional: uso da expressão “*a gente*”, através da qual o professor simula pertencer ao grupo dos que não sabem (alunos), executando as tarefas propostas; e o jogo de perguntas-respostas (perguntas-esclarecimento e perguntas-opinião), através do qual o sentido do texto (material didático) é construído. Nesse jogo, observa-se que o professor procura manter a coesão dialógica, ignorando as respostas que contrariem o *script* por ele estabelecido; incorporando o discurso do aluno ao seu discurso; antecipando respostas e refazendo o questionamento, quando necessário.

Além da dimensão interacional, observam-se outras vozes nos discursos da aula de leitura, reiterando o postulado bakhtiniano de que todo discurso é constitutivamente atravessado por outros discursos.

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.

_____. *Estética da criação verbal*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CICUREL, F. Papiers de travail n° 8, Cediscor, Université de Paris III – Sorbonne nouvelle.

GURGEL, M. C. L. *Aula de leitura: o discurso pedagógico e suas crenças*. Tese (Doutorado), PUC/SP, 1997.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

Anexo

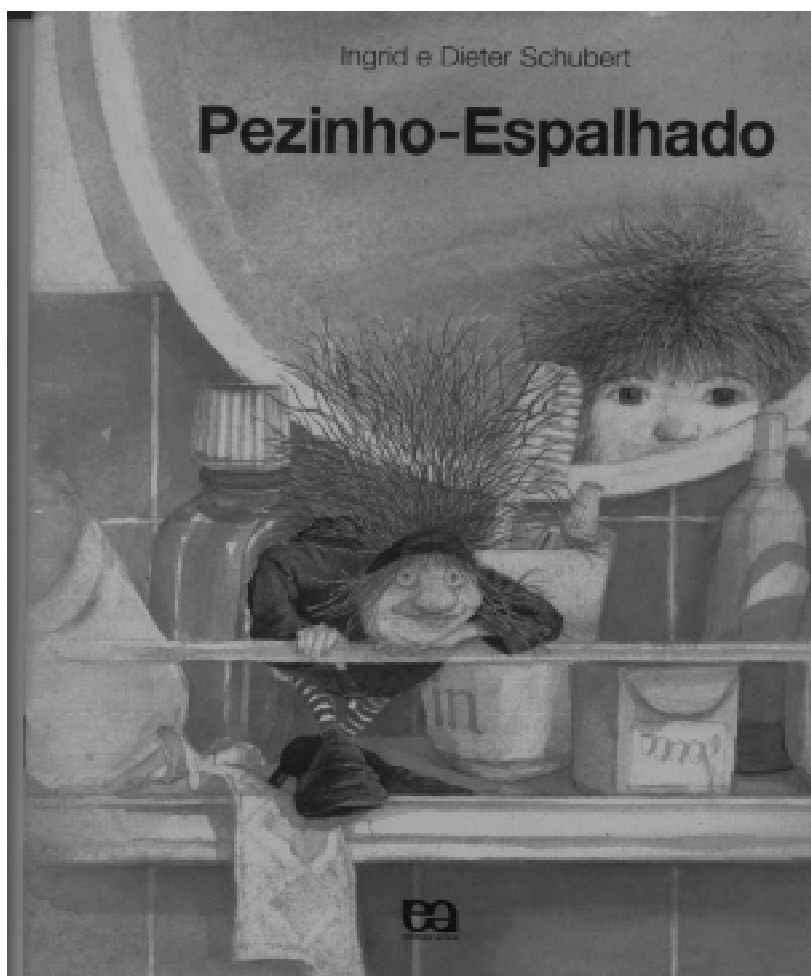


Figura 1

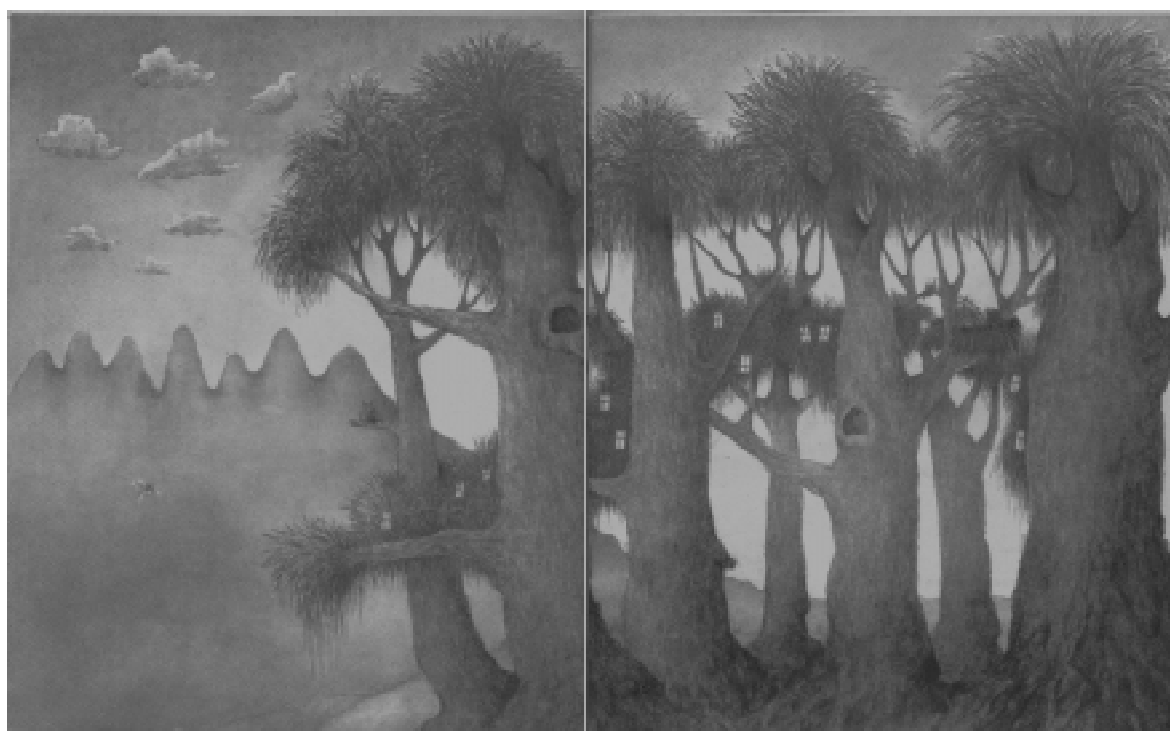


Figura 2

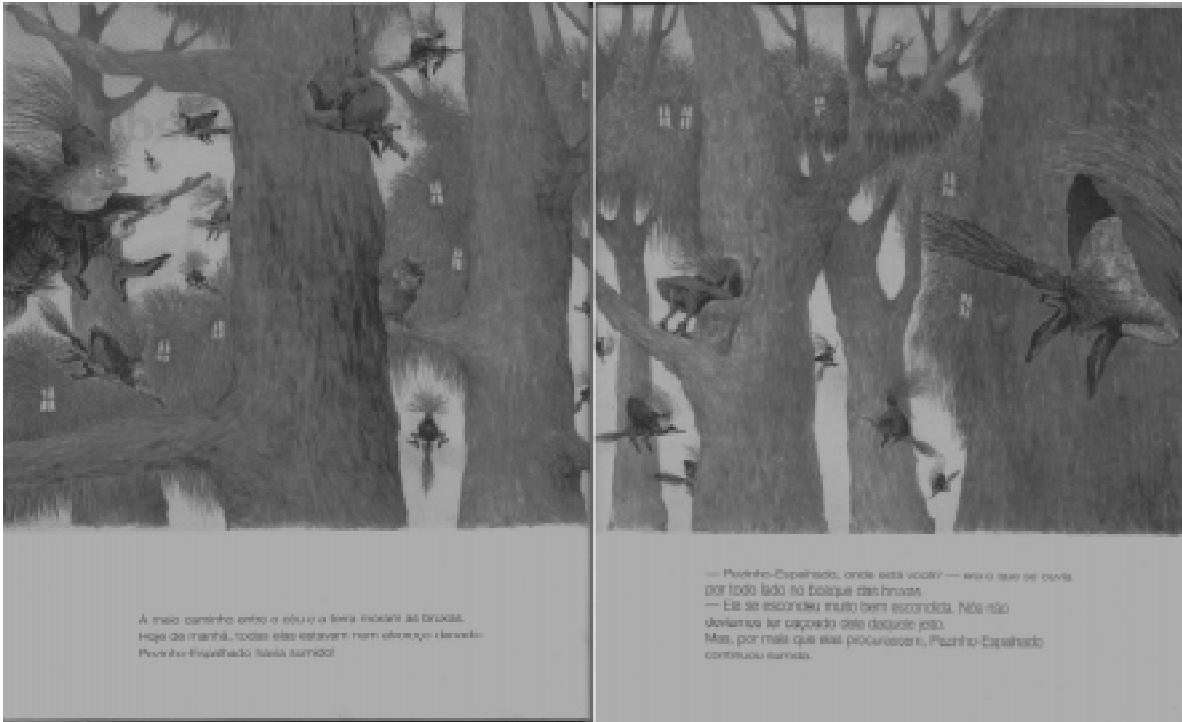


Figura 3



Figura 4

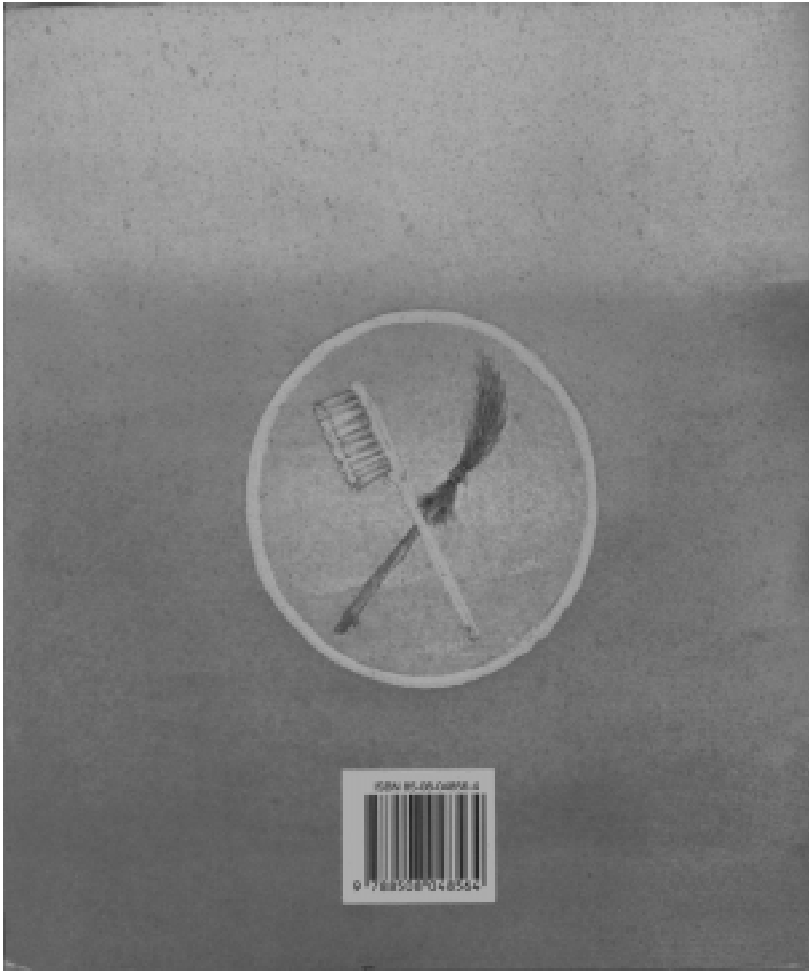


Figura 5