

## Concepção de leitura nas tarefas de casa de Português: da emergência ao silenciamento do sujeito crítico

Cláudia Valéria Doná Hila

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá-Paraná, Brazil.

**RESUMO.** O objetivo desta investigação é observar qual é a concepção de leitura encontrada nas tarefas de casa de Português em séries iniciais do ensino fundamental. Para responder à questão, conduzimos, em 1997, uma pesquisa etnográfica, de natureza aplicada, em escolas públicas e privadas do noroeste do Paraná. O trabalho teve por suporte teórico a análise do discurso de linha francesa e os estudos oriundos da pragmática. Os resultados parciais demonstraram que a concepção de leitura declarada pelos professores, em sintonia com as recentes teorias lingüísticas, é incoerente com a revelada nas tarefas de casa.

**Palavras-chave:** ensino, leitura, tarefa de casa.

**ABSTRACT. Reading concept in homework: from emergence to critical subject's silencing.** This article discusses the concept of reading investigated in Portuguese homeworks assigned to early stage of learning students through an ethnographic research carried out with public and private schools located in the northwestern area of the state of Paraná, in 1997, with the theoretical support of pragmatics and French-oriented discourse analysis. The partial results demonstrated that the concept of reading expressed by the teachers, according to most recent linguistic principles, is incoherent with that shown in the homeworks.

**Key words:** teaching, reading, homework.

Promover o desenvolvimento de um leitor crítico: essa é, sem dúvida, a meta dos profissionais de ensino neste final de milênio. Em busca desse leitor, elegeu-se, nesta investigação, as tarefas de casa (TsC) de Português como foco de análise, no intuito de observar se elas dão conta de preparar um leitor autônomo, crítico e competente. Afinal, se os estudos lingüísticos têm proporcionado inúmeras inovações no campo da linguagem, (re)formulando velhas práticas, espera-se que elas estejam refletidas não só na sala de aula, mas, também, nas tarefas de casa.

Dessa forma, para responder à pergunta *Qual a concepção de leitura encontrada nas tarefas de casa de Português?* conduzimos uma investigação no intuito de observar se o domínio declarado por alguns professores em torno da busca de um leitor crítico é coerente ao domínio procedimental que apresentam em sala de aula e nas tarefas de casa que propõem.

Os resultados que serão apresentados neste artigo são extremamente parciais, fazendo parte de uma investigação maior sobre as TsC. Por isso mesmo,

devem ser vistos pelos leitores em suas reais limitações.

Para respondermos à questão norteadora do trabalho, buscamos suporte teórico na visão interacionista da linguagem, bem como nos estudos oriundos da Análise do Discurso de linha francesa e na Pragmática, já que têm permitido orientar os educadores, concordando com Silva (1998:30), a perceberem “os múltiplos lugares ideológicos discursivos que orientam os escritores na produção de seus textos”, quer orais ou escritos, para que possam, assim, ajudar na formação de um leitor que constrói o significado, que formula e reformula hipóteses, que aceita ou rejeita conclusões.

### Orientações epistemológicas adotadas pela escola no âmbito da leitura

No desenvolvimento histórico da pesquisa sobre leitura, três elementos se alternaram como focos de atenção: o autor, o texto e o leitor. A ênfase em um ou em outro está diretamente relacionada às diferentes concepções de linguagem, que acabaram

modulando as diferentes práticas e orientações em sala de aula.

Da primeira concepção de linguagem como expressão do pensamento, centraram-se os estudos enfatizando a importância do *autor*. A leitura é, então, entendida como mero reconhecimento das idéias do autor, transformando-se em um trabalho de exegese, em que a significação decorreria do relacionamento entre texto e a intenção do autor, a sua vida, a sua obra (Batista, 1991). Na prática da sala de aula, isso se traduz através das perguntas do tipo *O que o autor quis dizer?, Qual a intenção do autor?*.

Para outros, a significação residiria no próprio *texto*, sendo ele a predeterminar e a autorizar as leituras possíveis. Nesse enfoque nitidamente estruturalista (cf. Nystrand e Wiemel, 1994), o texto é um objeto autônomo, é a autoridade máxima, tendo primazia absoluta sobre o leitor e sobre o autor. Assim, o ato de ler consistiria numa atividade de apreensão do significado, resultante da percepção do feixe de relações constitutivas do próprio texto.

Em um terceiro enfoque, decorrente, para a pesquisadora, dos estudos iniciais de Benveniste (s.d.) sobre a natureza subjetiva da linguagem, legitima-se a figura do *leitor*, que, de acordo com seus objetivos, suas crenças pessoais, suas experiências, seu contexto histórico-social, atribuiria significado ao que lê.

Por isso mesmo, a perspectiva do discurso pressupõe a existência de enunciadores que assumem o seu dizer e o seu pensar. Decorre disso a necessidade de o professor pensar no aprendizado da leitura paralelo à realidade concreta das crianças, próximo a situações reais de interação, às quais os alunos-leitores atribuem uma razão para ler e nas quais busquem satisfazer necessidades e interesses. O que se quer afirmar é que, com a valorização do leitor, “o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] e não o conteúdo a ser abordado” (Ferreiro e Teberosky, 1986:29).

### **Em busca de uma dimensão dialógica da leitura**

Todas as três orientações, abordadas anteriormente, acabam-se traduzindo em práticas pedagógicas incompletas, não dando conta de preparar o leitor crítico e competente, por diversas razões.

O reconhecimento de que o sentido reside somente no autor não pode ser totalmente aceito, pois ele (o autor) existe no processo interpretativo apenas enquanto imagem (Coracini, 1991, baseada em Pêcheux). Da mesma forma, o sentido não pode ser totalmente dependente do texto, que não tem

nenhuma significação fora do universo discursivo ou fora do jogo lingüístico<sup>1</sup>. O leitor, por sua vez, não pode ser sozinho a fonte de todo sentido, numa aceção individualista do sujeito, tal como postula Benveniste (1982), como homogêneo e unívoco. Sendo heterogêneo, clivado, descentralizado, perpassado por forças ideológicas, ele é o ponto de partida do significado de um texto, mas sua atividade acaba encontrando limites no objeto sobre o qual realiza sua atividade, ou seja, no próprio texto.

Nesse sentido, são valiosas as reflexões baseadas na Pragmática sobre as relações entre leitor e texto. Aceitando que o texto é condição de leitura e que a leitura se vivifica pela atuação do leitor, visto como co-enunciador, existe a negociação de sentidos, isto é, os processos pelos quais o leitor, por meio de pistas contextualmente relevantes, consegue explorar o sentido do texto. Assim, a compreensão da leitura não será apenas um diálogo entre o autor e o texto (o que levaria apenas ao reconhecimento da intenção do autor), mas o produto do diálogo interativo entre leitor e texto (Cavalcanti, 1989).

Maingueneau (1996) complementa essa visão realçando, de um lado, a natureza lacunar do texto e, de outro, a atividade cooperativa do leitor que desempenha um papel ativo na construção do sentido do texto, fazendo proliferar sentidos e direções imprevisíveis. Dessa forma, reforça-se a afirmação de que o sentido de um texto não poderia estar fixado apenas no autor, ou no leitor, ou no próprio texto, mas na articulação desses três elementos.

Esse conceito é retomado e ampliado na análise do discurso por Orlandi (1987, 1996), que enxerga a leitura como um processo de interlocução, afirmando que é crucial, além da relação locutor-interlocutor, a determinação de ambos pelo contexto, entre leitor e autor. Essas relações determinariam o que chamou de “condições de produção” da leitura, por intermédio das quais o texto recupera o seu caráter aberto. Ou seja, tanto leitor quanto texto e autor têm historicidade, são determinados histórica e ideologicamente.

Dessa visão de leitura emana, também, a noção de trabalho, buscada nas várias leituras de Marisa Lajolo (1993). Comparando a leitura à tecitura de um texto, a autora a concebe como um trabalho a ser construído pela participação do leitor, que, dialogando com o texto e com o autor, vai buscando seu significado. Cada leitor vai, pois, entrelaçando o significado pessoal de suas leituras, com os vários significados adquiridos pelo texto ao longo do

<sup>1</sup> A expressão “jogos de linguagem” é tomada como referência às idéias de Wittgenstein, L. 1953.

tempo. Assim, uma mesma palavra em formações discursivas diferentes e em contextos sociais diferenciados terá, igualmente, significações diversas.

Desse modo, chegamos a uma quarta concepção de leitura, na qual esta investigação se apóia, definida por Nystrand e Wiemelt (1994) como *dialógica*, ou por Koch (1997) como *interativa*, que entendem a leitura como processo de negociação entre o leitor, o texto e o autor. O leitor, porque utiliza seus conhecimentos prévios e sua realidade histórico-social; o texto, porque se constitui em uma base de negociações; e o autor, porque, inserido como o leitor em uma certa formação discursiva e atravessado por uma ideologia, sinaliza relações de significado.

Resumidamente, as diferentes concepções de linguagem e os estudos lingüísticos que as embasaram traduzem diferentes concepções e abordagens no ensino de leitura, as quais podem ser melhor visualizadas na tabela que se segue:

**Tabela 1.** Concepções de leitura a partir das diferentes concepções de linguagem

<i>Concepções de linguagem e estudos lingüísticos de apoio</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Concepção de leitura</i>
1. Linguagem como expressão do pensamento	Autor	Ler é reconhecer a intenção do autor.
2. Linguagem como instrumento de comunicação	Texto	Ler é apreender os sentidos autorizados pelo texto.
3. Teoria da Enunciação	Leitor	Ler é atribuir significados a partir das experiências e dos conhecimento do leitor.
4. Linguagem como forma de interação	Leitor-texto-autor	Ler é o resultado de uma relação de alteridade, de negociação de sentidos entre o leitor, o texto e o autor.

Concebida a partir dessas idéias, a leitura é vista com um ato de (re)construção de sentidos, voltada para a existência do leitor, do texto e do autor, engajados numa prática social de dinamismo, de história e de cultura.

**Material e métodos**

A pesquisa, aqui parcialmente esboçada, utilizou-se de modelos qualitativo-interpretativistas (Ludke e André, 1986), já que se preocupa mais com o processo do que com o produto, sendo assim adequada e conveniente para estudos dentro do contexto escolar.

Além disso, caracteriza-se por sua natureza aplicada, pois se iniciou com a identificação de uma questão de linguagem, buscou subsídios teóricos inicialmente na área de Lingüística Aplicada, estabeleceu a análise dos dados e, finalmente, previu os encaminhamentos, traduzidos aqui na devolução dos resultados da análise ao professor-sujeito da

investigação, no sentido de que ele possa, juntamente com o pesquisador, avaliar as possíveis distorções que forem encontradas.

Essas fases, no entanto, limitam-se, neste artigo, a um *corpus* pouco significativo para referendar um quadro epistemológico mais completo aos pesquisadores e aos professores que lerão este trabalho. Mas, seguramente, os resultados apresentarão algumas pistas aos que se interessam pelo tema, para uma investigação de maior âmbito.

O *corpus* básico desta investigação, portanto, está centrado nas tarefas de casa de Português de uma instituição pública, de uma cidade no noroeste do Paraná.

Para realizar a pesquisa, foram escolhidas, inicialmente, através de questionários e de entrevistas semi-estruturadas, duas professoras de 4as. séries do ensino fundamental (uma pertencente à instituição pública e outra à privada), que apresentavam, de forma, declarativa, um domínio em torno de teorias lingüísticas recentes. No entanto, realizada a investigação de campo, apenas uma delas, que daqui adiante será referida por M, apresentou tarefas de casa envolvendo a leitura; por isso, centramos a discussão em torno de um único sujeito.

No total, foram observadas 11 tarefas de casa de M, totalizando 22 horas-aula de Português, mas em apenas duas dessas tarefas encontramos um trabalho voltado à leitura, as demais estão totalmente voltadas à gramática tradicional, ou seja, a leitura, quando ocorre em sala de aula, é um mero pretexto para o exercício gramatical na tarefa de casa (Hila, 1998). Esse dado nos leva a formular a hipótese de que muito provavelmente a professora-sujeito não esteja voltada, ao menos nas tarefas, a uma concepção de linguagem mais interativa, que certamente redundaria em um trabalho mais profícuo e quantitativo com a leitura e com a produção de textos.

Para esta análise, portanto, utilizaremos apenas as duas tarefas de leitura encontradas, conforme retratam as tabelas abaixo:

**Tabela 2.** TsC da aula 1 (A1) de M

1. Retire do texto “Namorar é melhor que ficar”:
  - a) palavras e coloque o sentido contrário (antônimos);
  - b) copie uma palavra do texto e passe para o tempo futuro.
2. Dê sua opinião sobre o texto.

**Tabela 3.** TsC da aula 2 (A2) de M

- Exercícios de interpretação do texto “Namoro Desmanchado”.
1. Qual é a tipologia textual?
  2. Qual o conflito do texto?
  3. Retire do texto 5 verbos e passe para o futuro.
  4. Reescreva uma estrofe da poesia sem mudar o sentido.
  5. Dê sua opinião sobre o texto.
  6. Crie uma cruzadinha com a palavra-chave “namoro”.

## Resultados

De forma geral, as aulas observadas de M, em confronto com as TsC propostas, desvelam a contradição entre a forma como se trabalha em sala de aula e o tipo de exercícios propostos para casa.

Na A1, por exemplo, M introduziu um texto extra em sala de aula intitulado “Namorar é melhor que ficar”, publicado na Revista *Atrevida* em outubro de 1994. M tinha dois objetivos com essa escolha: primeiro, introduzir um assunto que já despertava o interesse da sala, composta de alunos extremamente heterogêneos tanto quanto à idade, como quanto à classe social. O segundo objetivo era introduzir as características do texto opinativo.

O trabalho em sala de aula demonstrou que a professora tinha conhecimentos sobre algumas teorias de leitura recentes. De início, M ativou o conhecimento prévio das crianças em relação ao assunto, colheu impressões, opiniões sobre o “namorar” e o “ficar”, colocou-as no quadro, separando os comentários dos que eram a favor do namoro, daqueles que eram a favor do ficar. Feito isso, as crianças leram o texto, e a professora, então, começou a mostrar as marcas argumentativas presentes nele. Tanto o leitor como o texto foram priorizados na busca do significado, reforçando a visão de leitura estabelecida nos estudos iniciais da Pragmática (cf. Cavalcanti, 1989).

Na proposta de tarefa de casa, das três questões solicitadas, apenas uma delas voltou-se à leitura, pedindo apenas “dê a sua opinião sobre o texto”. O significado, nessa proposta, está única e exclusivamente voltado à figura do leitor, desprezando os outros elementos constitutivos do processo de construção do sentido como o texto e o autor.

Já que M havia trabalhado em sala apenas o nível macroestrutural do texto, e não o semântico, o mínimo que se poderia esperar é que, no momento da tarefa, houvesse questões que atendessem a esse outro nível, levando os alunos a refletirem, por exemplo, sobre as posições contrárias presentes no texto ou, ainda no plano lingüístico, que observassem os diferentes registros de linguagem, já que, em se tratando de um texto dirigido a jovens, havia o forte predomínio da linguagem coloquial, o que, de certa forma, remeteria a considerações importantes sobre o próprio autor do texto. Por fim, se nenhum desses aspectos fossem tomados, o mínimo a se esperar era que a professora levasse os alunos a perceberem as marcas de argumentação em um novo texto, reforçando o ponto teórico principal desenvolvido em sala de aula, respeitando um dos

critérios basais na elaboração de uma tarefa: o da coerência e da adequação à aula (Libâneo, 1994).

Mas nada disso se cumpriu. A tarefa acabou não dando conta da diversidade de níveis de interpretação, o que impossibilita que o trabalho de interação entre o leitor e o texto se concretize. Tanto isso é verdade que, no dia seguinte, quando da correção da tarefa, a maioria das crianças acabou dando respostas (para a pergunta “dê sua opinião sobre o texto”) do tipo “eu achei legal”, e a professora deu-se por satisfeita. Fica a impressão de que a leitura do texto serve, na verdade, apenas para M introduzir as características do texto opinativo, que, incoerentemente, não acabam sendo reforçadas na própria tarefa de casa.

Da mesma forma, a segunda tarefa analisada, posterior à anterior, apresenta as mesmas inadequações. Em sala de aula, as crianças assistiram ao filme “Meu Primeiro Amor”, dando continuidade a um trabalho interdisciplinar sobre sexualidade. Não houve a discussão do filme em sala; a professora apenas solicitou às crianças que prestassem atenção e deixassem um comentário opinativo escrito sobre o filme, que acabou sendo afixado nas paredes da sala de aula.

Como tarefa de casa, M pediu às crianças que lessem um poema de Pedro Bandeira – “Namoro Desmanchado” –, inserido no livro de leitura opcional do bimestre. Muitas impropriedades se verificam nessa segunda tarefa. A confusão já se inicia com a primeira questão (Qual e a tipologia textual?). Muitas das crianças não responderam pois não sabiam o que era “tipologia”. No momento da correção da tarefa, a professora deixou claro que o domínio de uma nova nomenclatura não indicava que seu significado estivesse apreendido.

*M: ... por que vocês não responderam a primeira pergunta?... (barulho)... gente, por favor, não expliquei o que era TI-PO-LO-GI-A?... significa o tipo de texto... vocês não prestam atenção em nada?... Vamos fazê silêncio e prestá atenção, POR FAVOR, dá pra CALAR A BOCA!*

*Obs.: (as crianças ficam completamente quietas e depois de alguns segundos uma delas pergunta)*

*Aluno: ...professora, por que é que a senhora não pôs ‘tipo de texto’, eu nem sei falar essa palavra, eta.... (inaudível)...*

*((crianças começam a rir, a professora enrubesce e depois responde))*

*M: ...ai, ai, ai... porque é assim que a gente deve chamar, as coisas mudam de nome e a gente tem que mudar... tá entendido pessoal?*

*Alunos: Tááááá....*

Veja-se que a fala da professora revela uma certa inconsistência em relação ao significado da palavra

"tipologia", principalmente pelo uso dos modalizadores "dever" (a gente deve chamar) e "ter" (a gente então tem que mudar). A impressão que se tem é que M usa o termo, já que ele se faz presente nas discussões atuais sobre o texto, mas não sabe bem ao certo por que ou para quê. As crianças devem apenas cumprir o que é dito pela professora, pois é ela que detém o saber<sup>2</sup>.

Isso se ratifica, ainda mais, quando, após essa discussão inicial, e corrigido o exercício, uma das crianças levanta a mão e diz à professora que sua resposta à pergunta sobre a tipologia do texto foi de que o texto era uma "narrasia" (provocando o riso das crianças). A aluna explica à professora que achou que o texto parecia uma poesia (pelo seu aspecto formal, distribuído em versos), mas que tinha, também, uma história, então, era uma narrativa. E mais... "tinha até um problema" (referindo-se ao conflito) na história. A resposta, entretanto, da professora foi reveladora:

*M: ...não, não... tá certo, tem uma narrativa, mas a TI-PO-LO-GI-A é de poesia... olhe as rimas... é PO-E-SI-A... tá bom...?*

Parece que a professora, ao contrário da criança, não tem bem resolvido que a poesia pode ser uma "narrasia", ou seja, inúmeras narrativas são contadas em forma de versos. Quem é que não se lembra, por exemplo, de "Pé de Pilão" de Mário Quintana, ou do inesquecível "Flicts" de Ziraldo?

Na verdade, M não tem bem definida a idéia de que um texto pode conter diferentes tipologias, apesar de predominar, por vezes, uma delas. O gênero de um texto tem quase sempre uma dimensão heterogênea, dialogal com outros. Ele é relativamente estável, mas é constantemente ameaçado por forças conflitivas. Além disso, M acaba mostrando-se mais incoerente com a resposta dada à criança, uma vez que a pergunta 2 da tarefa (Qual o conflito da história?) ativava o conhecimento prévio da criança em torno da narrativa.

Já na pergunta 3 (Retire do texto 5 verbos e passe para o futuro), esboça-se a força da gramática tradicional, já discutida por Hila (1998) em trabalho anterior. O objetivo não é a reflexão ou a construção do significado, apenas um exercício destituído de significado, o qual elege a palavra/signo como objeto de análise, tal como preconizam os estudos saussureanos. Além disso, o exercício não assume

nenhuma relação à aula, traduzindo-se em uma tarefa totalmente inútil à formação da competência de leitura da criança.

Um pouco mais imprópria é a questão 4 da tarefa (Leia a poesia e reescreva uma estrofe sem mudar seu sentido). O que M esperava dessa questão? A mudança de uma tipologia a outra? A mudança de um registro de linguagem para outro? O fato é que a maioria das crianças, não tendo entendido o exercício, e com razão, apenas copiaram uma das estrofes da poesia, acrescentando um ou outro item lexical. O que M pretendia, conforme seu relato, é que as crianças passassem da poesia à prosa, sem alteração de sentido. No entanto, todo trabalho de reescritura acaba por envolver alteração de sentido, já que as condições de produção do discurso serão outras.

Da mesma forma, M repete, na questão 5 (Dê sua opinião sobre o texto) o mesmo exercício da tarefa anterior. É claro que a valorização do leitor poderia ser um indício de que o suporte teórico da professora estivesse coerente com sua prática. No entanto, questões desse tipo, que ficam apenas em uma predicação simplificada em torno de uma impressão de leitura, estão longe de promover a reflexão e a maturação do leitor, exatamente porque não focalizam a relação do leitor com o texto e com o autor.

Nesse sentido, a tarefa planejada por M acaba sendo imprópria por completa. Se as crianças haviam assistido o filme em sala de aula, se na aula anterior tinham lido um texto opinativo envolvendo o mesmo assunto, agora, com uma poesia, a tarefa de casa seria mais profícua se solicitasse um trabalho de intertextualidade, de diálogo entre esses três textos. Ou que, ficando apenas na poesia, pudesse explorá-la em seus diversos níveis.

### Por fim...

Iniciamos esta investigação com o propósito de observar se professores que apresentam um domínio declarativo em busca do leitor crítico o sustentam em sala de aula e, principalmente, nas tarefas de casa de Português que elaboram.

Os resultados demonstraram que a professora, apesar de conseguir práticas significativas em sala de aula, igualmente confirmadas em outro trabalho (Hila, *op. cit.*), revela-se incongruente no momento da proposta de tarefa, deixando emergir, principalmente, a força da tradição gramatical ou o apego ao estruturalismo, afastando-se da formação de um leitor crítico. As TsC deixam entrever a idéia de que ler ou é externar de forma genérica a posição do leitor diante do texto, ou é reconhecer, de forma

<sup>2</sup> Coracini (1995), analisando o jogo de perguntas e de respostas em aulas de leitura, demonstra, tal como no caso acima relatado, que os conflitos da sala de aula acabam sendo abafados, homogêneos por uma superexposição do professor a textos e a nomenclaturas ouvidas, mas nem sempre assimiladas.

fragmentada, alguns dos níveis macroestruturais do texto. Há, portanto, uma compartimentalização do processo de leitura, tal como se concebe hoje, pelo diálogo entre leitor, texto e autor.

Além disso, percebemos, também, que, apesar de as crianças tentarem resistir ao discurso do professor, ele acaba anulando-as, reforçando seu papel de detentor do conhecimento e impossibilitando o surgimento de tensões significativas ao processo de construção do conhecimento. Essas características, na verdade, acabam reforçando as velhas marcas do discurso institucionalizado do professor:

*... a escola é a sede do DP[discurso pedagógico]. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um saber institucionalizado sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende. É esse o domínio de sua circularidade (Orlandi, 1987:17).*

De forma geral, vimos que a ausência significativa de tarefas envolvendo leitura e as distorções naquelas poucas apresentadas explicitam todo um imaginário discursivo no que diz respeito, dentre outras coisas:

- ao lugar que os alunos ocupam como receptores das informações do professor;
- ao lugar que a professora ocupa como controladora e transmissora do saber;
- ao que significa aprender/ensinar a ler como pretexto para se ensinar gramática bem como um exercício sem produção do sentido, já que fragmenta o processo de leitura, voltado ou para o leitor ou para o texto;
- e, finalmente, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e do texto como mero objeto.

Mas, se M conseguiu demonstrar em sala de aula um trabalho de leitura também voltado à formação do leitor crítico, respeitando o aluno como enunciador (cf. A1 e conforme análises realizadas em Hila, *op. cit.*), por que, no momento da tarefa, evidencia-se seu descomprometimento com a prática de sala de aula?

Pensando nisso, e respeitando a natureza ética e educacional que devem nortear qualquer pesquisa, a pesquisadora apresentou à professora os resultados da análise de suas aulas, no intuito de permitir-lhe a reflexão em torno de sua própria prática, para que, olhando-se como em um espelho, pudesse responder: - o que estou fazendo em minhas aulas? - o que isso significa? - como posso modificar essa situação?

Em relação às distorções encontradas entre teoria e prática, M afirma:

*/.../*

*M: ... olha... primeiro eu acho que te devo desculpas...*

*Pe:[por quê?...]*

*M: ...é que quando você chegou eu achei que seria mais um daqueles trabalhos feitos por estagiárias... do tipo que não dão em nada... pelo menos pra gente...*

*Pe:...como assim?*

*M: ...normalmente elas vêm, fazem alguma aplicação ou observação da aula, mas nunca dão nenhum tipo de retorno... essa foi a primeira vez que tive algum retorno... também fiquei com um pouco de receio, meio desconfiada... você é bem mais jovem que eu... é estranho... a gente espera que as pessoas mais velhas sejam mais experientes...ih...olha aí as imagens de que você falou de Pêcheux...mas na verdade camufliei a minha vergonha a favor da minha experiência de anos de magistério...*

*Pe:...uhum...*

*M: ...tá certo que você mencionou no trabalho algumas tarefas interessantes que dei...ainda bem... mas acho que muitas daquelas tarefas incoerentes que você avaliou eu não tinha condições naquele momento de fazer melhor pela sala que é muito heterogênea... **pela pressão dos pais...** também achei interessante estar lendo uma parte da sua tese e estar me vendo nela...*

*Pe:...você acha que a partir disso tudo...alguma coisa será mudada?*

*M:...certeza...a gente nunca tem...mas percebi que fiz muita coisa errada...(...) parei pra refletir...*

A fala de M deixa evidenciada uma atitude de estranhamento em relação à presença do pesquisador em sala de aula, ainda mais em cidades de porte médio do noroeste do Paraná, sem tradição em pesquisas de natureza aplicada. Ao mesmo tempo, M evidencia o quanto foi importante a cooperação entre professor e pesquisador, a ponto de ela refletir, em sua fala, sobre um dos textos oferecidos pela pesquisadora (no que se refere às imagens de Pêcheux<sup>3</sup>).

Quando tenta justificar a incoerência das tarefas, explicita a pressão dos pais como força a impedir um trabalho mais coerente. Muito provavelmente, esses pais ainda possuem uma visão equivocada do objetivo das aulas de Língua Materna (hipótese essa que está sendo melhor investigada atualmente pela pesquisadora, através de entrevistas e de questionários, para serem publicadas posteriormente), prevalecendo a idéia de que deva ser ensinar as regras da gramática tradicional. É a

<sup>3</sup> A pesquisadora forneceu à M o texto *Análise Automática do discurso*, publicado em Gadet F. e Task T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1990.

força de uma imagem historicamente construída em torno do objetivo das aulas de Português que acaba, em parte, nebulizando o trabalho de M.

É claro que presenciamos (cf. TsC da A2) algumas inconsistências teóricas da professora, mas que não são suficientemente seguras para avaliarmos o seu conhecimento, a ponto de afirmarmos que o problema residiria em sua formação.

M, na verdade, está dividida entre o desejo real de mudar e a força do discurso autorizado pelos pais. Nesse movimento dialético, M vive seu conflito interno, fazendo que as TsC anulem as práticas significativas de leitura que constrói em sala de aula. Infelizmente, nesse contexto, as TsC acabam anulando a emergência do leitor crítico, ficando muito distantes de conceitos indicadores de modernas teorias da leitura como o prazer, o deleite, a sedução, a reflexão e a interação. Contrariamente, cedem lugar ao desprazer, à antipatia, à anulação e ao silenciamento do sujeito leitor.

No entanto, como bem frisou M, do encontro pesquisador-professor fica a reflexão. Dessa reflexão, resulta, também, o estranhamento da professora em torno de sua prática pedagógica. Fica quase a certeza de que a heterogeneidade constitutiva da professora possa aparecer tanto na sala de aula como nas TsC que propõe, e, finalmente, por conseqüência, vislumbra-se a certeza de que a heterogeneidade da criança emerge.

### Referências bibliográficas

- Batista, A.A.G. Sobre leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, 52:21-38, 1991.
- Benveniste, E. *O homem na linguagem*. Lisboa: Veja, [19--].

- Benveniste, E. A natureza dos pronomes. In: Dascal, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: Editora do Autor, 1982.
- Cavalcanti, M.C. *Interação leitor-texto: aspectos da interação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.
- Coracini, M.J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas: Pontes, 1991.
- Coracini, M.J. (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- Hila, C.V.D. Concepção de gramática nas tarefas de casa: um novo discurso em uma velha prática. *Acta Scientiarum*, 20(1): 47-53, 1998.
- Koch, I.V. *A interação pela linguagem*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.
- Lajolo, M. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- Libâneo, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Ludke, M.; André, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Maingueneau, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Nystrand, M.; Wielmet, J. When is a text explicit?: formalist and dialogical conception. *Text*, 11: 25-41, 1994.
- Orlandi, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.
- Orlandi, E.P. *Discurso e leitura*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- Silva, E.T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- Wittgenstein, L. *Investigações filosóficas (1953)*. São Paulo: Abril, 1984.

Received on January 06, 1998.

Accepted on February 25, 1999.