

A PRÁTICA DE PERGUNTA/RESPOSTA EM SALA DE AULA: LEITURA/INTERPRETAÇÃO DO ALUNO OU DO PROFESSOR?¹

Maria do Socorro Paz e Albuquerque²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar, na perspectiva discursiva, a prática de pergunta/resposta em sala de alfabetização de adultos na qual eu fazia uma intervenção pedagógica. Partindo da concepção de que a interpretação é constitutiva da linguagem e de que todo sujeito interpreta (Orlandi, 1996), a análise procura descrever a prática de perguntas didáticas e opinativas mostrando que o professor tende a direcionar a leitura/interpretação dos alunos para a sua leitura/interpretação.

Palavras-chave: discursividade; interpretação; letramento.

ABSTRACT

This paper aims at analysing, in a discursive perspective, the asking/answering practice in an adult students alphabetisation classroom in which pedagogic intervention took place. Pursuant to the concept of interpretation as being language constitutive and that every subject interprets, the analysis conveys that such a practice of opining and didactic questions made by the teacher tends to guide the student's reading/interpretation according to the teacher's reading/interpretation.

Key words: discursive; interpretation; literacy.

¹ Este trabalho foi apresentado no XIII COLE-Congresso de Leitura do Brasil, Unicamp - Campinas -SP, 2001.

² Mestra em Letras, professora das disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino do Português, do Departamento de Letras - UFCG. Coordenou o Projeto do PROLICEN - 2001 / 2002 "A prática de ensino de Língua Portuguesa na prática".

INTRODUÇÃO

A prática de leitura em sala de aula tem se caracterizado, em geral, como sendo um processo de significação estanque, ou seja, constituído por duas etapas bem definidas: compreensão, geralmente entendida como apreensão de informações presentes em textos e interpretação, como opinião pessoal, ponto de vista. Essas etapas são muito freqüentes nas atividades de estudo de textos, propostas em livros didáticos, e ocorrem numa seqüência que se inicia com perguntas de compreensão e, em seguida, de interpretação, dando a entender que, no processo de construção de sentidos, primeiro se compreende e depois se interpreta. Estas práticas caracterizam uma visão de leitura em que o sentido está preso às palavras e ao texto cabendo ao leitor apenas “captá-lo”, “retirá-lo”. Não há relação entre sentido e história.

Entretanto, para as concepções discursivas (análise de discurso tanto francesa como inglesa) que consideram tanto o leitor quanto o autor, produtores de sentido sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos, o sentido é o resultado do trabalho simbólico do sujeito com a linguagem e a história. O processo de significação não ocorreria de forma isolada, em etapas seqüenciadas de compreensão e interpretação. Para a visão discursiva todo sujeito interpreta e o faz de algum lugar ideologicamente marcado. Nessa concepção, a língua é entendida enquanto acontecimento, lugar de conflito, confronto ideológico, cujo funcionamento envolve não só mecanismos lingüísticos, mas também extralingüísticos. Conceber língua desta forma é defender que o sentido não é tão evidente e imanente à forma lingüística, reconhecendo, assim, a opacidade da linguagem e as possibilidades de outras leituras (Orlandi, 1996) como também que a construção do sentido não ocorre em etapas isoladas.

Fundamentado nesta concepção de língua, o presente trabalho tem como objetivo analisar a prática de leitura/interpretação numa sala de alfabetização de adultos na qual eu era uma das professoras, para observar como se dá a construção dos sentidos, a partir do processo de pergunta/resposta. Assim, observaremos como ocorreram

as perguntas geralmente denominadas de compreensão e interpretação de textos, para verificar se elas favoreciam a ocorrência da leitura/interpretação do aluno ou apenas se enfatizavam ou repetiam a leitura/interpretação do professor. Para isso, fizemos uma análise relacionando as perguntas feitas e o discurso pedagógico, utilizado por nós professoras, a fim de constatar em que as perguntas favoreceram ao sujeito aluno fazer sua leitura/interpretação. Dessa forma, partindo dos conceitos propostos por Coracini (1995) para as perguntas em sala de aula, dos conceitos de interpretação e discurso pedagógico propostos por Orlandi (1996) e formações discursivas por Foucault (1995), analisamos os tipos de perguntas mais usados na interação professor-aluno, como também a contenção (o controle, o direcionamento) do sentido, através da leitura/interpretação impostas por mim e outras professoras da turma às alfabetizadas.

Quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa, no que se refere aos dados, aqui analisados, foram retirados de algumas intervenções pedagógicas feitas por mim num curso de alfabetização de adultos para donas-de-casa, mantido por uma instituição religiosa num bairro da cidade de Campina Grande, o qual funcionou de 1998 a 2002. Especificamente, os dados analisados são de uma aula em que eu, juntamente com as alfabetizadas, em 1999, discutíamos uma notícia dada num telejornal local (ver resumo em anexo) sobre a destruição de uma lavoura que estava sendo irrigada com água contaminada. A reportagem fazia parte de uma das temáticas de discussão do curso: o racionamento de água na cidade de Campina Grande-Pb, já que uma das finalidades do programa do curso era a discussão de temas atuais (na época do curso) com as alfabetizadas, para construirmos com elas a sua cidadania, a participação nas discussões dos problemas da comunidade e da cidade.

As interlocutoras formavam um grupo de 18 donas-de-casa, que estavam na faixa etária entre 22 e 65 anos e eram residentes em bairros próximos à entidade religiosa³ onde funcionava o curso de alfabetização na cidade de Campina Grande - PB. As alfabetizadas eram de grupos socialmente carentes, seis delas eram de origem rural,

³ Fraternidade Espírita "A Caminho da Luz". R. Aprígio Nepomuceno, nº 1283, Campina Grande - PB.

as demais de origem urbana. Algumas nunca freqüentaram escolas, chegavam ao curso sem saber ler ou mesmo assinar o nome, outras já haviam freqüentado algumas séries do ensino fundamental, mas tinham dificuldades em ler e escrever.

2. O PROCESSO DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA PRÁTICA DE PERGUNTA/RESPOSTA EM SALA DE AULA

Neste tópico, apresentaremos, inicialmente, as imagens que se tem sobre professor/aluno como também sobre perguntas e respostas em sala de aula e, à medida que analisarmos os dados, também discutiremos questões teóricas quanto aos tipos de perguntas/respostas elaboradas.

Coracini (1995:75) afirma que o jogo de pergunta-resposta em sala de aula se insere nas práticas discursivas da escola e são caracterizadas por imagens construídas ao longo dos anos de escolarização, tanto por professor como por aluno, sobre o que seja ser professor/aluno, ensinar/aprender a língua materna ou estrangeira na escola. Essas imagens são especificamente caracterizadas pelo fato de que, em sala de aula, cabe ao professor perguntar e ao aluno responder. Segundo Fuchs & Pêcheux (1969, apud Coracini, op. cit: 75), são as condições de produção dos discursos, atravessadas pela ideologia, em um momento histórico-social que determinam numa instituição escolar, por exemplo, as imagens que se tem de aluno, de escola e de professor.

Assim, estabelecem-se as imagens que cada interlocutor na escola tem do seu lugar e do lugar do outro, ou seja, que cabe ao professor perguntar e ao aluno responder. O que se pode ainda evidenciar é que as imagens que se tem de professor e de aluno são determinadas, como nos lembra Foucault (1995), pelas formações discursivas a que os sujeitos se filiam e pela ideologia, ambas imbricadas no momento histórico-social. Brandão (1998: 90), resumindo a definição de formação discursiva, afirma que é "o conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação. É

ela que determina 'o que pode e deve ser dito' a partir de um lugar historicamente determinado". As formações discursivas tanto do professor como do aluno é que caracterizam o universo discursivo de pergunta-resposta na escola. E, nesse espaço da escola, em geral, as perguntas feitas em sala de aula são chamadas de didáticas, cujo objetivo principal é facilitar a aprendizagem, motivando a atuação reflexiva dos alunos.

Coracini (1995:75), analisando as perguntas de professor e as respostas de alunos em sala de aula, apresenta uma tipologia⁴ na qual há indicações de que, em geral, os alunos buscam responder exatamente ao que o professor deseja, raramente apresentando respostas criativas, diferentes daquelas presentes no texto ou dadas anteriormente pelo professor. Afirma ainda que essas respostas são quase sempre pequenas, e que, dificilmente, o aluno discute com os próprios colegas ou com o professor, discordando ou comentando as respostas.

Analisando não só as perguntas feitas por mim nas intervenções sobre a notícia das hortaliças que estavam sendo irrigadas com água de esgoto, mas em outras aulas dadas por outras professoras no curso de alfabetização, observamos que, em geral, nós professoras desenvolvíamos uma prática de leitura/interpretação numa seqüência que se caracterizava, primeiramente, por perguntas que pediam informações do texto-notícia, etapa esta geralmente denominada nos livros didáticos de compreensão de texto e perguntas sobre opinião pessoal, denominadas freqüentemente de interpretação. Essa prática de leitura/interpretação de texto se caracteriza por uma concepção de que a compreensão do texto deve ser confirmada, constatada pelo professor e que ela só ocorre quando os alunos reconhecem e respondem a perguntas específicas sobre informações contidas nos textos. Por outro lado, há a concepção de que a etapa da interpretação só se daria depois da compreensão, quando o sujeito poderia se posicionar, apresentar

⁴ A tipologia, para as perguntas em sala de aula, apresentada por Coracini (1995) são de dois tipos, as didáticas que se subdividem em perguntas: encadeadas, de múltipla escolha, com lacunas, pergunta-animação, pergunta e resposta pelo professor, perguntas iniciativas, pergunta para verificar o contato; e as perguntas comunicativas. Aqui definiremos apenas as encontradas na análise. (Coracini, op. cit. p 75 - 84).

seu ponto de vista sobre o texto estudado, no nosso caso, a notícia analisada.

Dessa prática pode-se afirmar que o processo de atribuição de sentidos é concebido como sendo dividido em duas etapas, ou seja, uma a compreensão e outra a interpretação, de modo que primeiro se compreende para poder se interpretar. O que implica na visão de que a interpretação só pode ocorrer após a etapa de compreensão (entenda-se por esta a apreensão de informações presentes em textos), prática esta, vale salientar, muito comum em livros didáticos⁵. Essa prática de pergunta/resposta é tão comum que tudo o que é discutido, lido em sala de aula termina sendo checado com perguntas através das quais o professor avalia se o aluno está entendendo. Dependendo da frequência, esse processo tem gerado mais aversão à leitura do que estímulo, uma vez que transforma o ato de ler/interpretar na escola numa obrigação constante a respostas de verificação da compreensão, não estimulando o ato de ler por prazer, por deleite.

Na aula em que se discutiu sobre as hortaliças que estavam sendo irrigadas com água contaminada, observamos que essas etapas ocorreram e que elas são bem definidas. Na etapa denominada de compreensão, ou seja, em que nós fazíamos perguntas sobre informações contidas na reportagem, predominaram, segundo a tipologia de Coracini (1995: 77), as perguntas com lacunas ou encadeadas, ambas caracterizadas por retirarem informações de textos. E, na etapa de interpretação, ocorreram perguntas denominadas de comunicativas, por indagarem sobre o que nós professoras não sabíamos da opinião das alunas sobre a notícia analisada.

Vejamos as definições sobre esses tipos de perguntas. As denominadas de perguntas com lacunas são aquelas feitas com entonação ascendente no final, abrindo um espaço para os alunos completarem oralmente. Já as perguntas encadeadas são aquelas cuja finalidade é perceber a situação enunciativa do texto (autor, publicação, lugar etc.) ou fazer uma abordagem global sobre ele (assunto, temática, etc.). As perguntas comunicativas, segundo esta autora, são

⁵ Sobre as questões de compreensão e interpretação de textos em manuais escolares ver Marcuschi, L. A. *Exercício de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar. 1996.

as que, fugindo ao assunto do material e contexto didático, se assemelham às perguntas informais do dia a dia, uma vez que o locutor realmente desconhece as respostas.

Em geral, as perguntas encadeadas recuperam informações. São exemplos destas os itens 01 e 03 do diálogo transcrito abaixo. No trecho⁶, a seguir, a professora repete a mesma pergunta encadeada, apesar de a alfabetizanda já ter dado a resposta, deixando evidente a preocupação no início da discussão apenas com o aspecto informativo do texto:

- (01) P: vamos lá minha gente / o que vocês acharam da reportagem, o que vocês lembram da reportagem?
- (02) I₅: as verdura estava seno aguada com água de isgoto
- (03) P: o que foi que a I₅ disse?
- (04) I₉: que as verdura estava seno aguada com água de isgoto
- (05) P: com água de esgoto //
- (06) I₉ : no riacho das Piranhas ((completando a frase da professora))
- (07) P: sim/ qual foi o riacho?
- (08) I₉: no riacho das Piranhas ((nem a professora nem as alunas corrigem a informação, o nome é Riacho das Piabas))

Em 01, fizemos uma pergunta encadeada sobre o conteúdo geral da notícia, após as alunas ouvirem a reportagem, I₅ responde em 02, de forma resumida. A seguir, em 03, repetimos a pergunta pedindo que as demais alunas repitam o que I₅ havia dito, enfatizando a resposta correta da alfabetizanda. Após a repetição da resposta da I₉, em 05, ainda reforçamos a resposta repetindo como um eco a informação da frase que queríamos que fosse fixada e ainda fizemos

⁶ A aula analisada serviu como corpus de análise do 4º capítulo da nossa dissertação de mestrado "A interpretação como processo discursivo: os sentidos que alfabetizadas adultas atribuem a notícias". Os números que identificam as interlocutoras obedecem a ordem em que elas aparecem no texto da dissertação.

isto de forma reticenciosa para as alfabetizandas completarem em 06, como se não fosse uma pergunta, mas uma afirmativa com lacuna.

Também enfatizando a informação do texto e ocorrendo com menos frequência, fizemos perguntas com lacuna, como ocorre no exemplo, a seguir:

(09) P: as verduras estavam sendo aguadas com?

(10) AA: água de esgoto ((quase todas respondem simultaneamente))

O que verificamos nesses exemplos é que tanto as perguntas com lacunas como as encadeadas buscam apenas recuperar informações da superfície do texto e se fundamentam numa visão de leitura/interpretação em que o sentido do texto parece ser único, nelas não há a preocupação com a possibilidade de outras leituras. Pelo contrário, elas enfatizam que o papel do professor é encaminhar perguntas para que, no caso, as alfabetizandas repitam o conteúdo do texto e, desta maneira, demonstrem à professora que houve a compreensão “correta” do texto, executando, assim, o ritual da etapa denominada de compreensão de textos. Não só nesta aula analisada como em outras, constatamos que a ordem dos tipos de perguntas era sempre este: primeiro sobre conteúdo, depois sobre opinião. Essa prática dar a entender que não se pode começar uma discussão sobre a leitura de um texto pedindo a opinião dos alunos.

Com essas observações, não estamos querendo afirmar que as perguntas didáticas, com lacunas ou encadeadas, não sejam necessárias para se encaminhar uma atividade reflexiva sobre os gestos de interpretação em sala de aula. Estamos afirmando que elas não precisam ser superficiais ao retirarem apenas informações dos textos lidos, subestimando a capacidade de o aluno ler/interpretar. Uma das conseqüências da prática excessiva de apenas perguntar informações dos textos lidos, sem compará-las com outros textos e outras vivências dos alunos, como assevera Orlandi, é o fato de o professor permitir que a relação desses sujeitos com o sentido, no caso analisado aqui, da reportagem, seja o de apenas repetir, num simples exercício de memória, a interpretação dada pelo telejornal, lineari-

zando a informação a uma única interpretação (Orlandi, 1998). A nosso ver, compreender/interpretar não significa apenas dar conta de informações presentes em textos, ou direcionar para uma única interpretação, mas trabalhar a interpretação atentando para a relação destes sujeitos com as informações, permitindo outras leituras, outros gestos de interpretação.

3. A ETAPA DA AULA DE LEITURA DENOMINADA DE INTERPRETAÇÃO

Após a análise de questões de compreensão, analisaremos, neste item, as questões denominadas de interpretação, isto é, aquelas em que pedíamos a opinião das alfabetizadas sobre a mesma notícia (Hortaliças irrigadas com água contaminada). Na aula, da qual retiramos os dados a serem analisados, após uma série de perguntas de compreensão, encaminhamos uma outra etapa denominada de interpretação que tinha em vista a exposição da opinião das alfabetizadas sobre o fato noticiado. Nesse momento, constatamos uma maior participação das alunas uma vez que, ao atuarem com a sua memória discursiva de sujeitos, interpretaram o fato noticiado e se comportaram diferentemente da etapa anterior, quando apenas respondiam perguntas ou as completavam. Nessa etapa, elas se comportaram como se estivessem numa conversa informal com suas amigas ou vizinhas, em seu dia-a-dia, em que há maior interação e envolvimento no diálogo, no caso, entre elas e nós professora.

A pergunta por nós encaminhada em 11 abaixo, segundo a classificação de Coracini (op. cit. p. 82), é chamada de pergunta comunicativa por se assemelhar às perguntas informais feitas no dia a dia cujas respostas o sujeito locutor realmente não sabe. Vejamos no trecho, a seguir, como isso acontece:

- (11) P: eles disseram isso / Vocês lembram? tem outros lugares fazendo as mesmas coisas / Por quê? *vocês concordam com isso que a vigilância sanitária fez em destruir?*

- (12) I₉: concordo.
- (13) I₄: não, porque os pobres além de sê pobre ficarem com dívidas,/ deveno, vão pagá com o quê? Coitados...
- (14) I₁₀: a gente fica com pena / mais eles num sabia que a água era contaminada / porque fizeram aquilo?

A discussão entre elas continua. A I₄ defende os agricultores e a I₁₀ os acusa. Elas passam ainda uns cinco turnos falando sobre o assunto. Diferentemente do momento anterior em que as alfabetizadas só respondiam a perguntas direcionadas para elas, nesse, elas tomam a palavra, discordam, apresentam suas opiniões sobre o fato comentado.

Fazendo uma análise discursiva sobre o gesto de leitura/ interpretação das alfabetizadas, nós vimos que em 13, com o seu dizer, I₄, de 62 anos, se coloca em defesa dos agricultores que serão prejudicados com a destruição da lavoura, ela se filia à formação discursiva deles, sua memória discursiva traz de volta o conhecimento daquela realidade sofrida. Ela é do interior e trabalhou na agricultura, na “roça”, como ela afirmou, desde criança. Isto ocorre porque no processo de produção dos sentidos, todo sujeito interpreta de um lugar social no qual ele se inscreve em uma dada formação discursiva que lhe “diz” como interpretar. Como afirma Orlandi (1996: 85), interpretar é “dizer o dito, ao interpretar o sujeito se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para que suas palavras tenham sentido”.

Já I₁₀ de 58 anos, em 14, ao afirmar que os agricultores sabiam que a água era contaminada, se inscreve na formação discursiva e ideológica da cultura dominante que legitima o valor dado ao saber escolarizado, científico que afirma ser água de esgoto imprópria para irrigar verduras, beber etc. Na sua interpretação, esse conhecimento é óbvio, todos sabem ou deveria sabê-lo. Para ela, os agricultores sabiam que estavam fazendo algo errado. Por outro lado, ao não defender os agricultores, a I₁₀ não percebe as causas sócio-econômicas e político-sociais que estariam por trás daquela situação. Será que realmente os agricultores sabiam dos perigos reais de

contaminação? Quantos deles seriam alfabetizados ou tiveram acesso a essas informações? Pela reportagem televisiva levada para sala de aula, não se pode deduzir se os agricultores sabiam que a água do Riacho das Piabas era imprópria para a irrigação de hortaliças. O seu dizer não leva em consideração a realidade daqueles agricultores, apenas a questão do certo e errado da atitude deles. Ao fazer isto ela se coloca na posição dos que seriam prejudicados com a imprudência ou má fé dos agricultores. Evidentemente, essas são posições de leituras que não invalidam uma a outra.

4. A CONTENÇÃO DO SENTIDO ATRAVÉS DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Faremos agora, algumas considerações sobre a nossa intervenção na aula analisada observando a condução, o direcionamento que demos às discussões da reportagem, anteriormente citada, através das perguntas que formulamos.

Embora nós nos propuséssemos a uma prática de ensino de língua, no curso de alfabetização, que desse espaço para as alfabetizadas se assumirem enquanto sujeitos que interpretam o mundo de um lugar ideológico e historicamente marcado, principalmente quando discutíamos notícias polêmicas do dia-a-dia, verificamos que, em alguns momentos, nós nos apropriamos do discurso pedagógico para direcionar a nossa leitura/interpretação às alfabetizadas, deixando de considerar contribuições e aspectos importantes apontados por elas nas discussões.

Inicialmente, vejamos como se apresenta o discurso pedagógico. Segundo Orlandi (1996:15), o discurso pedagógico se filia ao discurso autoritário e se caracteriza por ser individualizado, centrado no dizer do professor cuja função principal é a transmissão de informações tidas como certas, verdades, e a preocupação com a fixação dessas informações. Por ser um discurso que se pretende científico, o professor se apropria dele e de sua linguagem para ensinar (inculcar) o aluno. Nesse discurso não há negociação de sentidos, a palavra final é a do professor, que, em geral, desconsidera as informações e

acréscimos dos alunos, fazendo da sala de aula um monólogo. Para Orlandi (op. cit.: 21), no discurso pedagógico dizer e saber se equivalem.

O exemplo que analisaremos foi retirado também da aula analisada no item anterior, só que no momento seguinte à análise da notícia do telejornal. Para completarmos as discussões, levamos, para sala de aula, outra notícia, da imprensa escrita, retirada de um jornal local – Jornal da Paraíba – 28/10/99, sobre o mesmo assunto (a destruição das hortaliças que estavam sendo irrigadas com água contaminada) a qual apresentava o laudo do Laboratório de Saneamento da cidade sobre a grande quantidade de coliformes fecais presentes na água do Riacho das Piabas, que banhava as hortaliças. O objetivo era o de enriquecer as discussões ao apresentar outras informações sobre o mesmo tema em outro meio de comunicação. Após as discussões, verificamos que, através do nosso dizer, de alguma forma, tentamos enfatizar a nossa leitura/interpretação às alunas. Ao vermos o vídeo da aula, refletimos que poderíamos ter valorizado outras informações dadas pelas alunas na discussão, juntando-as à informação científica (os dados sobre a água contaminada), como, por exemplo, os comentários que a I₄ fez sobre a situação dos agricultores. Parece-nos que a nossa preocupação estava em apenas enfatizar a informação científica dada na reportagem, colocando o discurso institucionalizado como prioritário no exercício da linguagem. Observamos como ocorreu o direcionamento a esse aspecto da interpretação da notícia. Eis o diálogo:

- (16) P: a reportagem até agora está dizendo o quê? Eles se reuniram quem poderia dizer, Por quê? Para decidir o quê? / decisões, todo mundo se reuniu por quê?
- (17) I₇: destruir as plantações.
- (18) P: para destruir as plantações, eles dizem para trazer trator, aí agora eles falam da contaminação, vamos ver o que diz a contaminação? é bem pequenininha, só esse trecho aqui / a contaminação, de acordo com o laudo do – Laboratório de Saneamento, laudo quer dizer “resultado final”, as amostras de água coletada

no riacho da Piaba no dia 14 deste mês é tão elevado que essa água não pode ser usada nem mesmo por irrigação de cultura (.....) Além de não ser também apropriada para o consumo animal. O que é que vocês entenderam daqui?

(19) I₁: não pode bebê esta água, nem usar.

(20) P: “nem as plantas podem ser aguadas, imagine / então, depois de tudo isso podemos pensar, eles agiram correto ou não?”

(21) I₁₀: agiu

(22) P: alguém tem dúvida agora? Eles agiram correto ou não?

(23) I₁₀: eu não tenho

(24) P: eles agiram correto ou não?

(25) I₁₀: agiu

(26) P: Por quê?

(27) I₄: antes que fosse tarde.

(28) P: Muito bem, termine essa frase, vocês imaginem se dá uma epidemia de infecção? ((I₄ não termina a frase e a conversa continua sobre a falta de vagas nos hospitais e sobre medicamentos em caso de epidemia))”.

Nesse momento, ao insistirmos nas perguntas dos itens 20, 22 e 24, de certa forma, estávamos impondo às alunas a leitura/ interpretação da formação discursiva na qual nós, enquanto professora e representante da instituição escola, nos inscrevemos. Ao procedermos dessa maneira, mesmo que não tivéssemos a intenção, a preocupação em conter a polissemia, isto é, impedir outras leituras, direcionamos para uma única significação da reportagem: a de que a destruição foi correta. Ao induzirmos a atenção, a ênfase da reportagem para qual seria a atitude correta, demonstramos uma visão de verdade absoluta, do sentido “mais importante”, “correto” que deve ser dado ao fato. Esta é uma característica da função argumentativa do discurso pedagógico: dizer como se lê, como se interpreta, como se fala, qual o escopo da reportagem como se fosse sua verdade. A nossa insistência tem como causa uma identificação com a ideologia da

escola que desconsidera outros saberes que não são aceitos como ciência ou outros comentários que não estejam “fixados” no texto. Por que não destacar o aspecto humanitário observado pela I₄ ao se preocupar com os agricultores?

A nosso ver, não é função da escola nem do professor direcionar leitura/interpretação em sala de aula, mas mostrar as possibilidades de construção de sentido. De acordo com Orlandi (1996: 32), se o discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informações, o discurso pedagógico deveria ser polêmico e, para que o professor consiga isto, seu discurso deveria ser construído de forma a expor-se a efeitos de sentidos possíveis.

A insistência em fazer I₄ reconhecer que sua leitura/interpretação não está correta, fica evidente a partir das várias perguntas feitas por nós na tentativa de que a interlocutora citada confirmasse, concordasse com a afirmação de que a secretaria de saúde agiu corretamente ao destruir as lavouras contaminadas. Outro aspecto que confirma isto é o fato de que quando a aluna responde, nós paramos de fazer a mesma pergunta, principalmente porque quem responde às três perguntas feitas antes é a I₁₀ que, desde o início da discussão, foi contra a defesa que I₄ fez aos agricultores. O que observamos sobre nossa atuação nesse momento da aula, é que realmente estamos esperando a confirmação da I₄ para poder comprovar que ela mudou de opinião, que aceitou a nossa leitura/interpretação, avaliando assim a resposta da aluna. Diante das três perguntas consecutivas, I₄ não vê outra alternativa senão a de aceitar a nossa verdade, de concordar com ela. A sua frase não convence, principalmente porque é dita em voz baixa e sem vir acompanhada de explicações.

Assim, é como se, em parte, desconsiderássemos que a aluna, àquela altura das discussões, ainda estivesse com o mesmo posicionamento inicial, desconsiderando outros elementos informativos das duas reportagens e de contribuições do próprio grupo sobre a contaminação das águas para reavaliar seu posicionamento, sua leitura/interpretação. Portanto, não era necessária uma demonstração obrigatória, “oficial” de que ela concordava com a significação atribuída pela professora. Por outro lado, analisando a afirmação de I₄ em

relação à reportagem, podemos concluir que a necessidade de destruir a plantação não invalida a atitude humanista, a defesa feita por ela aos agricultores. Por isso mesmo, a professora não deveria anular o aspecto de solidariedade que I₄ fez em relação ao fato, mas trabalhá-lo também, valorizá-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, após essa análise, este trabalho nos possibilitou, como considerações finais, entender alguns aspectos relevantes sobre a leitura/interpretação em sala de aula a partir das perguntas encaminhadas por nós às alunas. Inicialmente, que os processos denominados de compreensão e interpretação de textos não se apresentam separados, como acontece usualmente nas práticas de leitura na escola, em que primeiro se compreende e depois se interpreta. Ambas fazem parte de um mesmo processo de atribuição de sentidos, pois a interpretação é constitutiva do sujeito na sua relação com o simbólico (Orlandi, 1996). Em segundo lugar, que as perguntas em sala de aula são necessárias, o que não implica dizer que devam tender a uma única leitura/interpretação do texto ou que sejam feitas com a preocupação exclusiva de apenas recuperar informações textuais. Afirmamos isso sabendo que os sentidos nos textos não estão completamente “fechados”. Há leituras possíveis, previstas, porém nem todas as leituras evidentemente.

Outra conclusão importante é que todo sujeito/aluno interpreta e sua leitura/interpretação não é menos importante do que a do professor. Elas podem ser diferentes, dependendo das filiações ideológicas em que cada um se inscreve, mas são leitura/interpretações que podem ser possíveis, por isso devem ser trabalhadas, testadas, confrontadas e não rejeitadas em sala de aula, dando ao aluno a oportunidade de interpretar de outro lugar, de outra formação discursiva além da dele. Portanto, não cabe ao professor impor ou direcionar a leitura/interpretação em sala de aula.

Além disso, pudemos entender, através da visão discursiva, que o sentido, por ser histórico, não está dado a priori nos textos,

portanto, não existe leitura única, verdadeira, o que vem a redimensionar, em sala de aula, o papel atribuído ao professor. Papel este que deve estar pautado nos seguintes objetivos: possibilitar as leituras/interpretações possíveis; permitir que os sujeitos alunos sejam os donos dos seus gestos de interpretação, fazendo da sala de aula a holística das interpretações, se assim nos permitam dizer, o lugar da polissemia, permitindo a compreensão do contexto sócio-histórico no qual autor, texto, leitor estamos inseridos e no qual produzimos sentidos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Maria Helena. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- CORACINI, M. José Rodrigues (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber* (trad. Luiz Felipe B. Neves). 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez / Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (trad. Eni P Orlandi). 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

ANEXO

Resumo da reportagem

A reportagem do telejornal local de 29/10/1999, Jornal da Paraíba - JPB (segunda edição-19 horas), se refere a um fato noticiado na imprensa escrita e televisiva em que agricultores, do município de Massaranduba – PB, estavam irrigando 02 hectares de hortaliças com água de esgoto, portanto, contaminada. Ela apresenta, inicialmente a manchete, do fato ocorrido “a Curadoria do Consumidor destruiu no município de Massaranduba a plantação de hortaliças que estavam sendo irrigadas com água de esgoto do Riacho das Piabas”. Em seguida, faz referência a outra reportagem dada pelo mesmo jornal, na semana anterior, quando técnicos visitaram o local para examinarem o nível de contaminação das águas do Riacho das Piabas apresentando o laudo em que eles afirmaram ser alto o índice de coliformes fecais presente na água; a reportagem apresenta ainda as imagens do trator destruindo as hortaliças de coentro, alface, pimentão, cebola e berinjela. Por último, entrevista os agricultores dos plantios dando-lhes a oportunidade de falarem, de mostrarem sua indignação diante daquele fato. Nesta parte, os agricultores afirmaram não saber da contaminação das águas, como também não saberem o que fazer ante os prejuízos causados com a destruição, uma vez que já haviam investido no plantio e nas encanações.