

## INTERAÇÃO EM AULA DE LEITURA: A ATUAÇÃO DO ALUNO NAS MARGENS E NO CENTRO DA CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO<sup>1</sup>

MARISA GRIGOLETTO  
(USP)

### ABSTRACT

Recent analyses of classroom discourse in the language reading classroom carried out by Brazilian researchers have identified a recurrent phenomenon: teachers' attempts to achieve homogeneity by striving to obtain a single reading of a text, which is the teacher's own interpretation of what he or she believes the text "says". The present paper analyzes the contribution of the students to the construction of meanings in the reading classroom in order to see to what extent their discourse is a reflection of this model of homogeneity. The concepts of discourse, subject and ideology as defined by the French school of Discourse Analysis together with Bourdieu's notion of legitimation of certain forms of linguistic capital will be used to support the discussion of the findings. Data suggest that students possess and use discursive mechanisms to help achieve homogeneity by reinforcing the teacher in his or her role of legitimate interpreter of the text and sole guide to the construction of meanings in the classroom.

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo discutir a contribuição do aluno no processo de construção de significados na aula de leitura em língua materna e língua estrangeira, sob o enfoque dos lugares possíveis de serem ocupados: o centro da situação de enunciação e suas margens.

Trabalhos recentes que analisam o discurso do professor e/ou a interação em aulas de leitura no contexto escolar de primeiro, segundo e terceiro graus (cf. Coracini, 1993 e 1994; Moita Lopes, 1995; Menezes de Souza, 1996) têm mostrado que as tentativas de imprimir a convergência de leituras são uma constante na atuação do professor. Este parece agir movido pela busca de homogeneidade e de eliminação de qualquer conflito proveniente de interpretações diferentes, ou de vontades divergentes.

---

<sup>1</sup> Este artigo insere-se no Projeto Integrado CNPq *Da Torre de Marfim à Torre de Babel*.

Nosso objetivo é analisar o discurso dos alunos para verificar em que medida ele é reflexo dessa imposição de um modelo escolar de homogeneidade, ou se eles, de alguma forma, se contrapõem ao modelo. Assim, embora a maior parte dos exemplos do nosso corpus deixem entrever a atuação do professor, faremos referência a ele apenas na medida do necessário para estabelecer as relações existentes com a postura do aluno.

Nossa orientação teórica para a interpretação do corpus<sup>2</sup> está ancorada na Análise de Discurso, conforme desenvolvida por M. Pêcheux e outros, na França. As concepções de discurso, sujeito e ideologia dessas abordagens nos parecem pertinentes para explicar a atuação do aluno na sala de aula porque historicizam o contexto sócio-cultural do qual o aluno participa.

A falta de historicização do contexto escolar é nossa maior crítica à perspectiva adotada pelos pesquisadores de sala de aula que se inserem na orientação da Linguística Aplicada, ao menos nas pesquisas desenvolvidas nos países de língua inglesa<sup>3</sup>, que são as que conhecemos mais de perto. Nessas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira a sala de aula é vista como um universo autônomo, dissociado do contexto social exterior a ela; por conseguinte, seus participantes – professores e alunos – são também tomados como indivíduos que agem independentemente das determinações do contexto em que vivem.

A pergunta básica que deve ser feita para se tentar entender o universo da sala de aula, e que não cabe na ótica dessas pesquisas em Linguística Aplicada, é: qual a história de um determinado grupo social e cultural que os leva a agir de determinadas maneiras, a ter determinadas expectativas e determinado entendimento do que ocorre, ou deve ocorrer, em aula?

Em consequência da falta de historicização, pressupõe-se que os sujeitos participantes de situações discursivas sejam indivíduos autônomos e totalmente conscientes, sem determinações ideológicas.

Em contrapartida, a linha de Análise de Discurso que adotamos fundamenta-se na historicização dos sujeitos e dos sentidos dos discursos.

O discurso é o processo de se habitar a língua pelo social e histórico; é o lugar onde se articula o sistema lingüístico com a historicidade que lhe confere sentidos. É precisamente a concepção de que os sentidos são determinados historicamente que permite a essa teoria postular que sobre uma base lingüística comum diferentes grupos sociais ideologicamente constituídos constroem diferentes (e contraditórios) processos discursivos.

A noção de historicidade na construção dos processos discursivos casa-se com uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que a Análise de Discurso procura

---

<sup>2</sup> O corpus analisado é constituído de aulas de leitura das disciplinas Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Língua Portuguesa, em escolas públicas de 1º e 2º graus de São Paulo, e de algumas aulas de Inglês Instrumental para leitura de textos, no 3º grau. A análise foi feita a partir da transcrição dessas aulas, gravadas em áudio.

<sup>3</sup> As pesquisas sobre diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem de língua (estrangeira ou segunda língua) no mundo anglo-saxão estão resumidas e comentadas em Chaudron (1988), Allwright e Bailey (1991) e Ellis (1994), entre outros.

construir, em oposição à concepção idealista de um sujeito universal. Uma teoria não-subjetivista do sujeito concebe uma relação necessária entre ideologia e sujeito, mas de maneira inversa à concepção idealista: as ideologias não têm sua origem nos sujeitos, mas, ao contrário, são elas que constituem os indivíduos em sujeitos. Ou, no dizer de Althusser, de quem essa noção é tomada, a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. O sujeito não é, pois, fonte, origem ou centro, mas aparece como tal, inclusive a si próprio, pelo efeito ideológico. O sujeito, ao identificar-se com a formação discursiva<sup>4</sup> que o domina, tem a ilusão (efeito ideológico) de ser singular, autônomo e uno e de conter em si a origem dos sentidos que produz.

Em nossa análise do discurso da aula de leitura, concebemos os participantes desse discurso como sujeitos (no sentido explicitado acima), porque são interpelados pela ideologia, que os constitui. Esses sujeitos se identificam com determinadas formações discursivas, nas quais se fundam os sentidos do seu dizer. A nosso ver, são essas concepções que nos permitirão explicar e, de certa forma, justificar a atuação do aluno através do seu discurso.

## O CENTRO DA SITUAÇÃO DE ENUNCIÇÃO NA SALA DE AULA

O centro da situação de enunciação na sala de aula é o espaço ocupado legitimamente pelo professor, o espaço no qual o professor exerce o poder de construção do discurso “oficial” da aula. Sua legitimação nessa posição lhe é conferida pela instituição escola, que tem no professor um dos seus porta-vozes oficiais.

Essa afirmação baseia-se em dois argumentos de Bourdieu (1983, 1991). O primeiro é o de que o discurso é uma forma de capital simbólico que, assim como os capitais materiais, é também regido pelas forças de mercado. Em razão de tal contingência, há discursos que têm mais valor que outros porque os sujeitos produtores desses discursos são legitimados pela instituições como mais competentes que outros. Na escola, o professor é lingüisticamente mais competente que o aluno, no sentido de que seu discurso possui um valor de mercado mais alto em vista da sua legitimação pela própria instituição.

O segundo argumento de Bourdieu, conseqüência do primeiro, é que o poder e a eficácia da linguagem não se encontram nela mesma, mas sim nas instituições que conferem autoridade e legitimidade aos seus representantes. É a posição social do produtor de linguagem dentro da instituição que governa o seu acesso à linguagem da instituição e, conseqüentemente, legitima (ou não) a sua expressão. Se ocorre a legitimação, é em função da acumulação de capital simbólico do grupo institucional do qual esse falante é o representante autorizado. É fácil percebermos que o poder do discurso do professor advém do fato de que ele detém a posição de representante autorizado da escola. Essa é a concepção ideológica de escola que engendra a configuração acima descrita.

---

<sup>4</sup> Uma formação discursiva (FD) é, nas palavras de Pêcheux (1975: 160), “aquilo que, numa formação ideológica dada, (...) determina o que pode e deve ser dito”. Os sentidos são, pois, constituídos nas FDs.

Partindo do pressuposto de que é no centro da situação de enunciação que se constrói a significação “oficial” da aula, e de que esse espaço é comandado pelo professor, queremos argumentar que o aluno somente pode se apropriar *legitimamente* do significado e somente adquire o poder de contribuir para a sua construção quando o faz no centro da situação de enunciação; portanto, quando o faz sob a égide e aprovação do professor. Ora, para ser legitimado pelo professor, o aluno necessita acomodar-se ao seu desejo de homogeneidade e harmonia, à sua luta pela eliminação de conflitos. Em nossa análise, pretendemos mostrar que a interação entre professor e aluno e entre aluno e texto (via professor) que se dá no espaço “oficial” de construção dos significados da aula é pautada pela busca de homogeneidade e eliminação de conflitos tanto por parte do professor quanto do aluno.

Os conflitos de interpretação ou de interesses estão presentes na aula e se concretizam na forma de textos paralelos, mas que raramente chegam a ocupar o centro da situação de enunciação por duas razões. A primeira encontra-se na resistência do professor, que, de modo provavelmente inconsciente, ignora as divergências para preservar a harmonia e o consenso que ideologicamente crê dever preservar. A segunda razão provém dos alunos, que tendem, eles próprios, a confinar seus textos paralelos às margens do espaço “oficial”, na forma, por exemplo, de comentários em voz baixa ou de conversas paralelas com colegas.

Passemos à análise do discurso dos alunos para mostrar a sua contribuição para a construção da homogeneidade.

## **FORMAS DE CORROBORAÇÃO DO DESEJO DE HOMOGENEIDADE POR PARTE DO ALUNO**

Naturalmente, a forma mais óbvia de construção de uma só interpretação na aula de leitura é a atividade de mera repetição de palavras ou frases do texto em resposta às questões do professor. Mas, além dessa, na análise das aulas que constituem o nosso corpus, encontramos muitos outros episódios discursivos que, a nosso ver, revelam uma atuação cúmplice dos alunos no sentido de se preservar uma única interpretação, um só sentido, um único direcionamento para a aula de leitura. Eles estão agrupados em cinco categorias.

### **1) Utilização do discurso de outro**

O conflito é evitado e a homogeneidade é mantida quando o aluno se utiliza do discurso de um outro deixando claro que *é de outro*: na aula de leitura, esse discurso pode ser tanto do autor do texto quanto do professor. Ao fazer isso, o aluno não se apropria do discurso, o que é um modo de evitar leituras diferentes, que podem gerar conflitos na aula.

Uma maneira bastante comum de repetição do discurso de um outro é a tentativa do aluno de amoldar a sua fala à fala do professor. O resultado é que o discurso que se constrói no centro da situação de enunciação que constitui a aula é aquele do professor,

apenas complementado (como um preenchimento de lacunas) pelas respostas do aluno. Coracini (1995: 75) chama a atenção para o fato de que a fala do professor se mostra como “o ponto de apoio, o centro para onde convergem as falas dos alunos”. Esses últimos tomam as perguntas do professor como direcionadoras do seu comportamento discursivo, no espaço “oficial” de construção da significação que caracterizamos acima. A seqüência 1, a seguir, ilustra como, por meio das perguntas, vai se formando esse ponto de apoio e como os alunos, ao se limitarem a respostas cuja função é meramente a de completar as falas do professor, deixam de elaborar um discurso próprio.

### **Seq. 1**

*P: (...) as palavras usadas nesse texto são bem parecidas com o português / então tem muita coisa / que vocês têm condições de entender / né? real name... o que será que significa real name?*

*A: Nome real*

*P: Nome real / nome verdadeiro // Saint Nicholas // profession... profissão // distribution of presents to children in December...*

*A: (inc)*

*P: Dá prá entender também / né? birthday / o que que significa birthday?*

*A: Aniversário*

*P: Aniversário // the third century // century é... século // e isso daqui / o que significa?*

*A: Terceiro*

*P: Terceiro / então século três (...)*

Na verdade, a tentativa de manutenção do discurso de um outro, pelo aluno, é fruto do imaginário do qual partilham professores e alunos (cf. Coracini, 1995) sobre o que significa ensinar e aprender línguas na escola e também sobre o conceito de texto e de leitura, imaginário esse que desloca o aluno do lugar da interpretação, reservando-lhe o lugar de repetidor.

O discurso do outro pode ser também o discurso do material didático, que o aluno repete como se ali, na cópia, estivesse a única possibilidade de leitura. Essa postura revela uma atitude de distanciamento em relação à construção do discurso e, conseqüentemente, de não apropriação do mesmo. Por exemplo, na seqüência 2 abaixo, a aluna lê mecanicamente as respostas à tarefa formulada pela professora, a partir de um texto de revista. O texto, que versava sobre um assunto conhecido dos alunos, a preparação para as eleições presidenciais no Brasil em 1994, não parece suscitar na aluna nenhum interesse que a faça ir além de uma leitura estanque de mera repetição de palavras e frases traduzidas do texto em língua estrangeira. É o discurso do outro –do texto e do próprio professor, que havia formulado as perguntas– que é repetido.

### **Seq. 2**

*A: (lendo para a colega as suas respostas ao exercício) Três de outubro de 1994 / seis / (inc) / sete / 37 por cento / oito / 62 anos // o Fernando Henrique tem / 62 anos // nove*

*/ o real // dez / o cidadão está se sentindo embaraçado / onze / ele é / cien / cientista / político // doze / 1994 (pausa mais longa) eu / eu acabei já // teacher // ô teacher eu já / ô TEACHER / eu já ACABEI*

Esse comportamento de repetição é bastante comum entre alunos de 1º e 2º graus, que freqüentemente fazem seus trabalhos escritos “de pesquisa” copiando literalmente trechos de textos lidos.

A ausência de um discurso próprio pode se dar até mesmo pela cópia da resposta de um colega, exemplificada pela seqüência 3, comportamento que reitera a tendência ao distanciamento entre o aluno e a construção de um sentido para o texto lido. No caso do exemplo abaixo, especificamente, a relação do aluno com o material de leitura passa a ser nula, já que o que lhe resta é apenas uma lista de frases soltas.

### **Seq. 3**

- A: *(inc) nós não achamos não professora*  
P: *não?*  
A: *É que a gente não tinha feito aí a a (inc)*  
A: *Cês não fizeram?*  
A: *A gente não / aí ela pegou e deu a resposta errada*

### **2) Aceitação da resposta “correta”**

O exemplo da seqüência 3 acima mostra também um outro mecanismo bastante comum nas aulas que constituem o nosso corpus. O aluno tende a acatar a resposta do professor sem questionamento algum, mesmo que tenha respondido de forma diversa. A seqüência 4, abaixo, constitui mais um exemplo do mesmo fenômeno.

### **Seq. 4**

- P: *Será que é taxa de juros ou é inflação?*  
AAA: *Inflação*  
A: *Tá errado, L / pode apagar*

A imediata sugestão para que a colega apague a sua resposta sugere fortemente que o autor desse enunciado não admite a possibilidade de outra resposta qualquer, além daquela que parece ter sido aprovada pelo professor.

Nas nossas observações de aulas notamos, ainda, a freqüência com que os alunos apagam as suas respostas para rapidamente copiarem a resposta privilegiada pelo professor, sem indagar se existem outras possibilidades, até mesmo em casos em que a pergunta admitia mais de uma resposta.

É mais uma maneira de se contribuir para a manutenção da homogeneidade da leitura única na aula. Constituídos ideologicamente como sujeitos cuja função, na sala de aula, é reproduzir os ensinamentos do professor e do material didático, os alunos são

também responsáveis por legitimar o professor na posição de única autoridade detentora do saber. A consequência desse mecanismo é o não-reconhecimento, pelo aluno, das suas possibilidades de interferência na construção dos significados em aula.

### 3) Tentativa de adivinhação da “boa” resposta

Para corroborar a homogeneidade, o consenso e a ausência de conflito por divergências que o professor institui, os alunos “entram no jogo” do mestre, procurando adivinhar as respostas pretendidas por ele. Assim, o aluno reitera a ilusão de univocidade na construção dos sentidos na aula de leitura. A seqüência 5 exemplifica esse mecanismo.

#### Seq. 5

A1: *rica*

A2: *(inc)*

P: *Muito?*

A2: *bonita*

P: *Muito bonita*

A3: *lá / o que ele fala (inc)*

P: *Mais tem uma / um detalhe final que*

A2: *Mais não ao nível (inc)*

P: *Não muito o quê? Ela devia ter algum problema / porque ele fala o quê // olha / but not a very nice woman /// quer dizer // ela era rica / bonita / só tinha um problema / quem consegue me dizer /// segundo o texto*

A2: *Enjoadinha*

P: *Enjoadinha*

A2: *Não tinha graça*

P: *Sem graça*

A4: *Super sem graça*

P: *(inc) aí qualquer desses adjetivos aí que vocês tão falando // ela não era // simpática digamos / né / devia ser terrível*

Note-se, entretanto, que, embora os alunos tenham tentado adivinhar a resposta que o professor quer, este acaba, ao final, praticamente impondo a sua resposta (o adjetivo *simpática*), sem deixar claro se os adjetivos sugeridos pelos alunos constituíam respostas também possíveis.

Assim como a atitude dos alunos na categoria 2), acima, essa forma de interação é mais um exemplo da contribuição do aluno para a manutenção do professor no lugar da autoridade, daquele que detém a única resposta correta que os alunos tentam revelar por adivinhação. Mantém-se, assim, a ilusão de homogeneidade de vozes e de sentidos.

#### 4) Falta de imposição da resposta do aluno

O trecho seguinte mostra que o aluno tende a desistir facilmente de se fazer ouvir e, conseqüentemente, de confirmar a correção ou não da sua sugestão de resposta. Observe-se o comportamento de A1: esse aluno sugere uma resposta (“não aceitam”) à pergunta do professor, mas retrai-se diante da falta de acolhida.

##### Seq. 6

P: (...) são jornais da nossa circulação que trazem todas as notícias (...) discriminam as mulheres // o que é discriminar?

AAA: [conversa entre alunos]

A1: Não aceitam

P: Quem é que tem um dicionário aí? Você ... [professora se dirige a um aluno]

AAA: [barulho/conversa demasiada]

P: discriminar...

AAA: [riem]

P: Quem é que... (inc)

AAA: [falam ao mesmo tempo]

P: discriminar / distinguir / discernir / separar // discriminação (inc)

A2: Professora

P: Então discriminar quer dizer separar ... (inc) agora / por quê? Faz a discriminação / faz a diferença // na religião [lê a professora] (...)

É muito possível que a professora não tenha ouvido a resposta do aluno, captada no gravador. Chamou-nos a atenção, no entanto, o fato de o aluno não ter procurado se fazer ouvir com mais veemência; ao contrário, ele desistiu de contribuir com uma resposta, inclusive para poder verificar se ela seria aceitável ou não. Agindo assim, esse aluno delegou novamente ao professor a responsabilidade pela construção dos sentidos na aula.

Analisamos esse comportamento também como reflexo da concepção ideológica do aluno de que sua contribuição dentro do espaço “oficial” de construção dos sentidos na sala de aula tem pouco valor, por isso a falta de insistência. Mais uma vez, o aluno confirma o professor na posição de único responsável pela interpretação.

#### 5) Resistência, confronto, desistência

Mesmo quando, esporadicamente, o aluno deixa de jogar o jogo da homogeneidade e tenta expor uma leitura diferente ou uma opinião que fuja daquela que está sendo estimulada na aula, o professor, na tentativa de preservação do consenso, utiliza-se da posição de autoridade e de legitimidade que a instituição escola confere ao seu discurso para resgatar a leitura única. A tendência do aluno, quando confrontado com a resistência do professor, é aceitar essa “retomada de rumo” que o

professor imprime, abrindo mão da possibilidade de interferir significativamente na construção da interpretação.

O primeiro exemplo é extraído de uma aula de Inglês Instrumental.

### Seq. 7

P: (...) quando todos de um modo geral se comportam com aquilo / é o sistema científico né? // que seria todos entre aspas cientistas né? / e quando é só um membro particular de uma...

A1: Dá licença...

P: De uma comunidade aí é o cultural...

A1: Essa idéia é difícil da gente concordar...

P: Bom... tudo bem! não estamos aqui colocando a concordância ou não da situação estamos aqui colocando o que o autor está falando né? (...) isso é a importância do texto e sim do quadro sinótico / que isso mais ou menos que você falou né? / (P dirige-se a outro aluno)...

A2: É...

P: Eu estou lembrando vou lembrar o nome de vocês tá? / e depois ele fala de descrições tá? (...)

O aluno que pede licença e em seguida discorda do autor do texto é silenciado pelo professor, que persiste no direcionamento pré-estabelecido para a aula. Com base em Fairclough (1992), podemos dizer que o professor, com seu discurso, estabeleceu uma pauta para esse evento interativo que é a aula e procura segui-la rigidamente. O aluno procura estabelecer outra pauta, mas o peso da autoridade do professor prevalece.

O segundo exemplo provém de uma aula de Inglês no 1º grau.

### Seq. 8

P: Eu tô pedindo prá vocês encontrarem / qual a informação do texto que vai (inc)

[

A1: Nossa / (inc) vinte e cinco (inc) // eles são poderosos / né / professora?

P: O quê?

A1: O dia tem vinte e quatro horas / eles assistem vinte e cinco

A2: Eh / é por semana / bobo / (inc)

[

A3: É por semana

P: Dá uma olhadinha aí // ahn / quem gostaria de ler então a próxima // R

(Alunos continuam falando ao mesmo tempo)

A4: No final de semana / né?

P: Silêncio // ô // vocês // vamos ouvir a:: a R / tá?

Notem-se duas ocorrências, no exemplo acima: por um lado, o aluno (A1) que faz a intervenção, mostrando claramente que está, naquele instante, fazendo uma leitura

diferente da seqüência estabelecida pelo professor com os exercícios, acata a “retomada de rumo” do professor e se cala; por outro lado, as conversas paralelas suscitadas pela observação de A1 continuam, a despeito do professor, mas, em decorrência da intervenção deste último, elas são rapidamente relegadas às margens da situação de enunciação. O professor retoma o controle do centro e impõe o seu direcionamento (“ô // vocês // vamos ouvir...”).

Um último exemplo, extraído de uma aula de Português:

## Seq. 9

*P: Só que na linguagem popular o que é que aconteceu? // Na linguagem popular todo mundo fala ... rebentaram // ninguém fala arrebataram / né? / então eu poderia usar quebraram / parece que soa melhor mesmo / né? / quebraram o barbante / rasgaram o papel / tudo se espalhou na mesa // Aí foi aquela confusão // tá bom isso?*

*A: Tá nada*

*P: Ahn / tá nada? Eu acho que melhorou*

*AAA: [risadas]*

*P: Num tá errado / né? / Aí foi aquela confusão tá bom / né? / eu poderia ... ocorreu então uma grande confusão / né? // Bom ...*

Uma certa resistência, que com freqüência se restringe às margens da situação de enunciação, nesse caso é momentaneamente trazida para o centro, na forma de um comentário talvez jocoso, que contraria a expectativa de consenso e anuência criada pelo professor e, assim, intervém na direção impressa pelo professor à aula. Mas as falas subseqüentes mostram que tanto a atitude do professor como a dos alunos são semelhantes às ocorrências dos exemplos anteriores. O professor retoma o controle, enquanto a resistência se retrai, cessando ou deslocando-se novamente para o espaço “não-oficial” da construção da significação na sala de aula, na forma de conversas paralelas.

Quisemos, com esses exemplos, revelar o mecanismo da resistência dos alunos, que, se esporadicamente chega a se confrontar com a hegemonia do professor na aula de leitura, prontamente se retrai ou se apaga diante da sua autoridade. Mais uma vez, os alunos se mostram colaboradores na legitimação do professor como única autoridade a quem cabe construir os sentidos verdadeiros, fornecer as interpretações corretas, enfim, fazer a “boa” leitura do material didático.

## CONCLUSÃO

A descrição que fizemos do comportamento discursivo dos alunos na aula de leitura, e, em menor medida, também do professor, não deve surpreender, se pensarmos como a escola conduz à injunção a papéis pré-determinados (comandante - comandado) na sala de aula. Isso é consequência da própria configuração sócio-histórico-ideológica

da instituição escola, que legitima o professor como representante do saber, mas não o aluno.

Dessa forma, o aluno só poderá ser minimamente legitimado no processo discursivo de construção de sentidos na sala de aula se corroborar a posição de poder do professor e a sua maior competência lingüística. Para tanto, ele deve corroborar o consenso e a homogeneização de sentidos e de leituras que o professor, na sua função-sujeito de representante de um saber institucionalizado, imprime na sala de aula. O aluno, constituído na sua função-sujeito de representado por um outro no espaço “oficial” de construção dos sentidos na aula, apresenta-se discursivamente de modo condizente com a manutenção de tal divisão de papéis.

No centro da situação de enunciação, todos –professor e alunos– parecem estar de acordo que deva reinar a harmonia, o consenso, a convergência de leituras ou de interpretações sobre um assunto, para o bom andamento da aula. O aluno contribui para que se mantenha a ilusão de ausência de conflitos e divergências, seja conferindo, de imediato, ao professor a responsabilidade pela construção de uma única leitura “correta”, seja retraindo sua resistência ocasional e abafando a possibilidade de outras leituras.

A heterogeneidade pode se realizar tão somente nas margens da situação de enunciação (lugar sinalizado pelos comentários em voz baixa e pelas conversas paralelas), porque esse é um lugar efetivamente marginal, de pouca importância para a construção da significação da aula.

É somente pela incorporação do discurso do outro –texto e/ou professor– que o aluno pode almejar dividir o espaço “oficial” da significação com o professor.

Não acreditamos que seja possível reverter-se totalmente esse quadro, uma vez que o discurso da sala de aula tem, como qualquer outro discurso, um funcionamento regulado social e ideologicamente através das instituições. Mas gostaríamos de crer que a nossa reflexão, como professores, possa nos levar a tentativas de deslocamentos possíveis, que tenham como objetivo uma atuação mais significativa do aluno na construção das leituras feitas em aula.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ALLWRIGHT, D. & Bailey, K.M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BOURDIEU, P. *A Economia das trocas lingüísticas*. In: R. Ortiz (org.) *Bourdieu*. São Paulo: Ática, pp.156-183, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Authorized Language: The social conditions for the effectiveness of ritual discourse*. In P. Bourdieu *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, pp. 107-116, 1991.
- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CORACINI, M.J.R.F. *Les questions du professeur dans un cours de lecture en langue étrangère. Carnets du CEDISCOR*, 2. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne Nouvelle, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O caráter persuasivo da aula de leitura. Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 24. Campinas: IEL-UNICAMP, pp. 65-78, 1994.

- \_\_\_\_\_. *Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens*. In M. J. Coracini (org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, pp. 75-84, 1995.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. *On awe and awareness: the literary text in the classroom*. Texto inédito apresentado no AILA 11<sup>th</sup> World Congress of Applied Linguistics Across Disciplines, Finlândia, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. *What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom*. In G. Cook & B. Seidelhofer (eds.) *Practice and Principle in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 349-362, 1995.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Les Vérités de la Palice*. Trad. bras. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.