



O GÊNERO TEXTUAL QUE FORMA E TRANSFORMA: A PRÁTICA E A FORMAÇÃO DE LEITORES NUMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Marcos César Santos dos Anjos ¹

RESUMO

Este artigo compreende parte das ações realizadas numa escola do interior da Paraíba, mediante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB- Campus III. Um dos grandes desafios da contemporaneidade que a escola enfrenta consiste na formação de leitores críticos e reflexivos, que não apenas decodifiquem, mas que construam e reconstruam os sentidos do texto. Para superar tal situação, se faz necessário abandonar os discursos imperantes que direcionam o olhar para os benefícios da leitura, sendo imprescindível compreender o valor e função social que a leitura assume na formação de leitores. Ainda, é proeminente que os docentes se autoavaliem, bem como suas concepções teórico-metodológicas no que tange ao processo de leitura no espaço escolar e seus impactos para além dele. Como sujeitos, tem-se uma professora, uma coordenadora e uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Utilizando a pesquisa-ação colaborativa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante e uma entrevista não estruturada com a professora titular e a coordenadora pedagógica da instituição de ensino. Buscando compreender as concepções teórico-metodológicas da professora titular da turma do 4º ano em relação a leitura, contatou-se que sua prática se encontra encarecida de estudos teóricos acerca da temática do processo de leitura enquanto possibilidade de construção de sentidos, mediante uma perspectiva interacional e dialógica do fenômeno.

Palavras-chave: Prática docente, Formação de leitores, Perspectiva interacionista, Gênero textual.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa compreende parte de ações desenvolvidas em uma escola do campo, do interior da Paraíba, durante o Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia do Campus III, da UFPB. Para a sua feitura, realizamos um recorte das atividades interventivas desenvolvidas na escola

A referente pesquisa está situada no campo da pesquisa-ação colaborativa, tendo como procedimentos metodológicos a observação participante e entrevista não estruturada. O primeiro procedimento contou com a participação de uma professora e 15

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, cezar.santos.anjos2015@gmail.com;



(quinze) estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Já o segundo procedimento, contou, ainda, com a participação da professora titular da turma e da coordenadora pedagógica da instituição de ensino.

Ao realizar a etapa de observação participante e da entrevista não estruturada, nota-se que a escola dispõe de um curto acervo de livros de literatura infantil, pouco mais de 50 (cinquenta) obras. Constatou-se que os agentes formadores demonstram, em suas falas, preocupações acerca da formação de leitores entre seus alunos, a qual se encontra fragilizada. A partir dessas falas, surgiu a necessidade de investigar por quais motivos essas preocupações se faziam presentes no espaço escolar. Para isso, foi necessário entender as concepções de leitura da professora titular do 4º ano do Ensino Fundamental, bem como conhecer suas perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam as práticas de leitura e, conseqüentemente, suas contribuições para o desenvolvimento de letramento das crianças.

Daí provém como objetivo geral: compreender a concepção de leitura de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental e os aportes teórico-metodológicos que fundamentam sua prática; e como objetivo específico, dentre os utilizados quando do momento do Estágio, elenca-se este: evidenciar ferramentas necessárias às práticas de leitura no contexto educacional através de uma atividade prática, afim de comprovar que a importância de uma formação leitora, pautada numa concepção de leitura interacionista, possibilita que o leitor construa e amplie os sentidos sobre o que ler.

A referente pesquisa assume um caráter expressivo no campo educacional, uma vez que é recorrente a emergência de se pensar em práticas significativas de leitura em sala de aula em meio a um mundo no qual a leitura não assume, na prática, um caráter de uso social.

METODOLOGIA

Quanto a natureza da pesquisa, a mesma pode ser caracterizada como sendo uma pesquisa-ação colaborativa, a qual supõe a co-participação dos que vivem na realidade estudada com os que objetivam estudar essa mesma realidade, isto é, supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um determinado objeto de pesquisa elaborado pelos pesquisadores que pretendem conhecer a realidade educacional. (DESGAGNÉ, 2007).



A observação participante e a ação propriamente dita foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados. Para Weffort, “[...] O ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade” (1996, p. 2). Portanto, a observação aconteceu numa turma de 4º ano, durante a aula de Língua Portuguesa, cujos participantes compreendem uma professora e 15 estudantes. Os dados coletados a partir da observação foram analisados criticamente, com vistas a alcançar os objetivos propostos.

Além disso, se utilizou de uma entrevista não estruturada, realizada com a professora titular e com a coordenadora, com vistas a obtenção de respostas instantâneas plúvies a problemática aqui colocada.

Para a prática de leitura, foram utilizadas as estratégias de leitura delienadas por Koch e Elias (2011) como forma de aprimorar e expandir os sentidos constrídos durante a situação diológica do processo de leitura. A atividade de leitura desenvolvida e aqui explicitada, teve o intuito de propiciar uma prática de leitura norteada pelo principio da interação entre autor, texto e leitor, como ponte para a contrução e apmpliação de sentidos de obras literárias previamente selecionadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos grandes desafios da contemporaneidade que a escola enfrenta consiste na formação de leitores capazes de não apenas decifrar os códigos de um texto, mas construir e compreender os seus sentidos e significados. Não é tarefa fácil para os profissionais de educação que, muitas vezes, não gostam de ler. Essa é de fato uma realidade que precisa urgentemente de mudança, uma vez que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.” (KLEIMAN, 2002a, p. 15).

Para a formação de leitores, não é cabível que impere os discursos que apontam os benefícios e a importância da leitura. É necessário compreender o valor e função que a leitura assume no meio social. Ainda, a presença da autoavaliação espontânea do professor se torna indispensável para o entendimento de sua própria pratica docente, de forma que busque conhecer as potencialidades e possibilidades de superação das fragilidades oriundas de seus aportes teórico-metodológicos. Assim, será capaz de delinear pressupostos para a construção de leituras significativas tanto para si quanto para seus alunos.



A escola legitima cada vez mais uma concepção de leitura através de “práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, portanto, da linguagem” (KLEIMAN, 2002a, p. 16). São práticas que se apresentam tanto na escola quanto na sociedade, com tendência a exclusão dos que não a dominarem. Constitui-se, pois, como sendo uma concepção que reduz o texto a preceitos gramaticais da língua, afastando-se, dessa forma, de uma abordagem global, que vise o entendimento e a construção de sentidos do uso social da leitura.

Koch e Elias (2011), por sua vez, demarcam três concepções de leituras. A primeira concepção de leitura está focada no autor. O autor é “[...] um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada.” (KOCH, ELIAS, 2011, p. 9). Portanto, apenas o ponto de vista do autor é levado em consideração. O processo mental de entendimento do leitor deve seguir o mesmo caminho de raciocínio do autor, cabendo ao primeiro captar e contemplar as ideias do segundo.

A segunda concepção de leitura direciona o foco para o texto. A língua é tida apenas como um mero código e a leitura é tida como meio de decodificação dos códigos, cabendo ao leitor apenas atentar-se para tais aspectos. Dessa forma, o texto é visto apenas como um “[...] simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). Portanto, nessa concepção o leitor é tido como um ser passivo que apenas recebe informações do significado das palavras e da estrutura do texto, assumindo, pois, uma postura de contemplador e reproduzidor de informações, não podendo lançar novos olhares sobre o texto.

Diante dessas concepções reducionistas do processo e do sentido do que viria ser a leitura, surge outra concepção de leitura, uma concepção com foco na interação autor-texto-leitor. A concepção interacional da língua (caracterizada pelo constante movimento de dialogicidade entre autor-texto-leitor) compreende os sujeitos “como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto”. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). O autor, o leitor e o texto estão imersos a um movimento de constante diálogo construído na interação entre si e essa relação é caracterizada pela “responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que



os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.” (KLEIMAN, 2002b, p. 65).

O papel do leitor e do autor estão bem definidos nessa concepção interacional da língua, em que o senso de responsabilidade impera. Há uma coparticipação efetiva na construção do texto, envolvendo autor e leitor. O autor, através de um caminho implícito, deixa “pistas suficientes no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 2002b, p. 66), de modo que a inferência do leitor seja pertinente para a problematização do que é abordado no texto. Ainda, quando o texto provoca instabilidade no pensamento do leitor, deixando lacunas a pairar, a construção de seu entendimento se dará mediante a mobilização de seus conhecimentos prévios e, conseqüentemente, suas experiências leitoras construídas até o momento.

Dessa forma, a leitura é caracterizada como sendo uma atividade de constante interações que resultam na construção e expansão de sentidos, nas quais o sujeito vai apropriando, questionando e reelaborando ideias presentes no texto, na medida em que suas experiências e conhecimentos prévios assumem um papel relevante na situação dialógica. (KOCH; ELIAS, 2011).

Não se trata de anular as análises gramaticais e textual e do que o autor propõe em seu texto, mas sim compreender a leitura como sendo um processo interacionista que possibilita a construção de sentidos e significados por parte do leitor. A interação autor-texto-leitor se dá em momentos em que há “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11), isto é, o leitor assume uma postura atuante em relação a interpretação e compreensão de textos, lançando sobre os mesmos suas concepções, conhecimentos prévios, saberes e entendimentos. É o entrelaçar de saberes e conhecimentos entre o leitor, o autor e o texto que permitem a efetivação e significação da leitura como princípio de transformação da realidade, contribuindo, pois, para o direcionamento da leitura como prática de uso social.

Seguindo essa concepção interacionista que se instaura no processo de leitura, Koch e Elias (2011) evidenciam ferramentas/estratégias necessárias para uma leitura significativa em sala de aula. São 4 estratégias de leitura necessárias para abordar um texto. Apesar de estarem sendo aqui apresentadas de forma fragmentada, se faz necessário salientar que elas são trabalhadas de forma simultânea, não linear.



A primeira estratégia corresponde a antecipação, em que o leitor levanta hipóteses sobre a temática do texto, tendo por base seus conhecimentos prévios. A segunda estratégia corresponde a verificação, na qual o leitor adentra o texto e estabelece relações entre suas antecipações/hipóteses iniciais com o que ele de fato encontra no texto. Nesse momento o leitor pode aceitar ou rejeitar suas próprias hipóteses em relação ao texto. A terceira estratégia compreende a inferência, momento no qual o leitor formula, contrasta informações do texto com seus conhecimentos prévios, questionando determinadas informações que são abordadas. A quarta e última estratégia consiste na seleção, é a partir dela que o leitor processa e evidencia a parte do texto que mais o tocou, o sensibiliza, que mobiliza e causa afetos estéticos.

Sob esses aspectos que, hoje, promovem a construção da competência leitora do estudante, é preciso pensar como anda a prática do professor acerca desta aquisição para o seu bom desempenho na sala de aula e para além dela, sendo necessário pensar nas concepções teórico-metodológicas que fundamentam sua prática docente.

Para possibilitar leituras significativas sob uma perspectiva interacionista, se faz necessário que os professores adquiram o conhecimento teórico sobre as concepções e estratégias de leitura, compreendendo as especificidades desse tipo de perspectiva e suas implicações no processo de leitura. Para além, é necessário que os professores tenham formação adequada como caminho para uma apropriação das proposições aqui discutidas, fazendo-os refletir sobre as práticas de leituras desenvolvidas em sala de aula e para além dela.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações e entrevistas apontam que a escola se preocupa com a formação de leitores, compreendendo que este é um desafio a ser enfrentado, uma vez que, segundo a coordenadora, “os desempenhos de interpretação textual” estão sendo baixos nas avaliações que a escola realiza. É importante que as instituições de ensino se questionem sobre como estão conduzindo as práticas de leitura, para que estas não se tornem uma “atividade árida e tortuosa de decifração de palavras” (KLEIMAN, 2002a, p. 16) em que o leitor tem uma experiência contrária ao que de fato a prática da leitura propõe.



As observações permitem a constatação de que alguns discentes matriculados no 4º ano buscam livros na coordenação (a qual funciona como biblioteca) para realizarem leituras em casa. Durante as entrevistas, tanto a professora quanto a coordenadora pedagógica argumentam que há um grande interesse das crianças em relação aos livros literários. Contudo, quando questionadas sobre o uso das obras em sala de aula, ambas as entrevistadas alegam que essas leituras realizadas em casa não eram transpostas para a sala de aula, não havendo, pois, a contemplação de uma prática socializadora de ideias e experiências literárias.

Há uma necessidade de mudança, mas pouco se faz para que seja efetivada, seja por motivos de desistência dos profissionais ao longo do processo ou pela ausência de formação teórica necessária para o entendimento da função social da leitura.

A professora ao relatar um diagnóstico da turma, compreende que um dos principais problemas identificados em relação a leitura em sala de aula consiste na “limitação interpretativa” dos estudantes em relação aos textos. Diante disso, foi necessário observar a professora durante uma atividade de leitura, com vista a mapear a concepção da mesma acerca da leitura. A observação realizada em sala de aula aconteceu no dia da aula de Língua Portuguesa, durante uma atividade de leitura. A professora havia levado um texto e o transcreveu na lousa. Observando como a docente conduzia o processo de leitura, foi possível perceber a ausência de estratégias de leituras (ferramentas teórico-metodológicas necessárias para uma abordagem de leitura significativa) que possibilitem uma maior interação entre autor, texto e leitor.

A concepção de leitura evidenciada naquela observação consistia numa concepção de leitura com foco no texto, sendo procedida por uma ficha de leitura elaborada pela professora, na qual as crianças teriam que responder sem que houvesse a mobilização do pensamento direcionado para a construção de sentidos, sendo uma leitura baseada na decodificação e repetição de elementos presentes no texto. Em nenhum momento a professora leva em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática. Kleiman (2002b, p. 13) argumenta que o sentido do texto nasce e se constrói através da interconexão entre os conhecimentos do leitor com o que o autor, mediante o texto, coloca.

Como forma de possibilitar a leitura de textos numa perspectiva interacionista, utilizou-se dois livros de literatura infantil com enredos distintos, com vistas a estabelecer relações entre um e outro, apontando suas confluências e divergências,



levando em consideração a promoção de situações dialógicas e interativas entre os alunos, o texto e o autor. A atividade de leitura estava ancorada numa concepção com foco na interação autor-texto-leitor, contando com estratégias de leituras para sua efetivação, uma vez que as práticas de leitura precisam estar fortemente amparadas por uma concepção teórico-metodológica que contemple a compreensão e a construção de sentidos do texto, evitando uma prática “de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.” (KLEIMAN, 2002a, p. 61).

A atividade de leitura foi dividida em três momentos: para o primeiro momento, buscou-se mapear as experiências leitoras dos estudantes em reação as práticas de leitura. Algumas argumentaram que não gostavam de ler, pois ler é uma “coisa chata”. Nesse sentido, a leitura pode ser “para uma grande maioria dos alunos [...] difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” (KLEIMAN, 2002a, p. 16). Já outros estudantes apontavam para leituras realizadas em casa, utilizando o acervo literário da escola.

O segundo momento é marcado por uma conversa com a turma sobre os livros de literatura infantil que seriam utilizados na prática de leitura. Os discentes foram questionados se já haviam lido os livros apresentados, evidenciando como respostas que não chegaram a ler. Foi apresentado, em seguida, uma síntese biográfica do autor dos livros de literatura. A partir da apresentação da obra e do autor, foram mobilizados os conhecimentos prévios dos alunos para que levantassem hipóteses sobre a temática dos livros.

A mobilização dos conhecimentos prévios e experiências literárias estava norteada por algumas questões previamente planejadas, mas que no decorrer do diálogo deram espaço a outras questões pertinentes apresentadas pelos próprios estudantes. É importante que o professor torne a prática de leitura uma situação dialógica e comunicativa, tecendo comentários e questionamentos, pelo fato da leitura ser, em alguns casos, de difícil compreensão. (KLEIMAN, 2002a, p. 35).

Na medida em que apresentavam suas hipóteses, os estudantes já iam confrontando suas ideias com as ideias dos demais, dessa forma, “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2002b, p. 65).



Seguindo essa estratégia, surge a verificação do texto, na qual as crianças contrastavam e confirmavam o que era semelhante e diferente daquilo que foi pensado. Mobilizados pelo jogo de argumentos, as crianças realizavam, de forma simultânea, inferências e começaram a comparar as duas histórias, formulando novos acontecimentos. Na medida em que verificavam, também inferiam no texto.

A partir disso, selecionaram quais as partes do texto que mais provocaram seu pensar e lhes afetaram de forma estética, apresentando os motivos que os levaram a adotar determinados critérios singulares e sentido unívocos. “Considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 21).

O terceiro momento compreendeu a ressignificação da história, isto é, através da reflexão da leitura dos dois livros, as crianças construíram uma nova história, com um novo desfecho plausível para as “inquietações” (proveniente do percurso de leitura) das crianças. Tal ato criativo e de recriação da história partiu das crianças, sendo a mediação encarregada dos aspectos gramaticais, de coerência e concordância.

Diante da produção textual verbal, apresentou-se como sendo indispensável a ilustração da história criada pelas crianças. Materializando em imagens poéticas pensamentos, reflexões, entendimentos e sentidos de um texto autoral, fizeram surgir uma história autoral, proveniente das experiências literárias construídas durante a prática de leitura. “A vitória da árvore” tornou-se um livro cujos autores foram as crianças de uma turma do 4º ano, ficando disponível na coordenação (biblioteca) para que outras crianças pudessem construir e explicar suas experiências leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender a concepção de leitura de uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental, foi possível entender que as dificuldades interpretativas apresentadas pelos alunos têm estreitas relações de como são conduzidas as práticas de leitura em sala de aula. Na prática docente, foi possível perceber uma concepção de leitura pautada em preceitos informativos, gramaticais e textuais, afastando-se de uma proposta interacionista, que aborda o texto de forma global, na qual o leitor constrói e reconstrói o texto através da produção de sentidos e amplia suas experiências leitoras.



Ainda, é perceptível de se pensar acerca da necessidade da construção de conhecimentos, por parte dos docentes, no que tange a área específica de leitura, visando a superação de práticas e concepções obsoletas e ineficientes na formação de leitores. Fomentar práticas de leituras dialógicas e interativas são imprescindíveis para a formação leitora pautada na construção de sentidos, que visem a compreensão dos escritos e a ampliação dos horizontes do leitor.

Por fim, ficaram explicitas ferramentas necessárias para a formação de uma comunidade de leitores embasada por uma concepção interacionista, sendo os conhecimentos prévios dos alunos um elemento indispensável para que haja a produção de sentidos, enaltecendo, dessa forma, a ideia de que as práticas de leituras em sala de aula precisam estar fundamentadas em uma concepção teórico-metodológica consistente no que se refere a construção de sentidos e saberes sobre um determinado texto.

REFERÊNCIAS

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n 15, p. 7-25, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 07 set. 2019.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.a

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.b

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

WEFFORT, Madalena Freire. *Metodologia e prática de ensino*. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.