

O TRABALHO DOS PROFESSORES COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS O TRABALHO DOS PROFESSORES COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DI

LETÍCIA RAMALHO BRITTES (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA).

Resumo

Resumo Por muito tempo, tem-se pensado a leitura de textos literários em aula como atividade mecânica, cujo procedimento tradicional tem sido: leitura silenciosa, leitura oral, respostas a perguntas sobre o conteúdo do texto. Refletindo sobre esta forma de leitura de textos literários com um grupo de professoras, chegamos à percepção da necessária alteração desta rotina, de forma que, efetivamente, produza-se leitura em sala de aula. As professoras, com referência a esta questão, inicialmente pareciam sentir-se conformadas. Em seu processo de constituição para a docência não há uma reflexão mais profunda e elas continuam a repetir os mesmos procedimentos de leitura há muito tempo formalizados e rotineiros na escola. Acreditamos ser preciso, portanto, rever as concepções que orientam essas práticas para, então, poder desvelá-las. Do trabalho realizado sob a forma de entrevistas, observações e participação em grupos de interlocução, foram elaboradas, pelo grupo, renovadas maneiras de entendimento da leitura a partir do trabalho com gêneros textuais. Para isso, inicialmente apresentamos uma breve discussão sobre gêneros textuais a fim de propormos sugestões de atividades de leitura através da análise textual nesta perspectiva. Com base na pesquisa realizada, concluímos que o trabalho com a leitura através dos gêneros discursivos torna-se mais significativo no que diz respeito aos processos de interpretação textual, proporcionando assim, o exercício da reflexão crítica dos estudantes enquanto sujeitos produtores do conhecimento durante as atividades de leitura.

Palavras-chave:

leitura, interpretação textual, gêneros discursivos.

Introdução

O presente artigo é uma sistematização de trabalho de pesquisa realizado com professores de línguas da rede pública municipal do município de Restinga Sêca-RS, sob a orientação da Prof. Dra. Liliana Soares Ferreira[1] sobre como encaminhavam a leitura de textos literários em aula. A pesquisa consistiu em entrevistas, observação e grupos de interlocução nos quais se discutiam os sentidos propostos aos discursos das professoras. Eram somente professoras, em um total de treze, integrando o grupo. Todas elas, atuando no Ensino Fundamental em escolas públicas municipais.

A pesquisa, sob a perspectiva procedimental, constituiu-se em um estudo de caso, entendido como uma pesquisa na qual, tanto pesquisadora, como interlocutoras, buscaram compreender o seu fazer em um ambiente específico, agindo e elaborando seus discursos sobre este fazer. Conforme (Lüdke e André, 1986):

o estudo de caso se caracteriza por visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, retratar a realidade, de modo completo e profundo, usar uma variedade de fontes de informação, revelar a

experiência e permitir generalizações, representar as diferentes e, às vezes, conflitantes perspectivas presentes em situação social, utilizar uma linguagem mais acessível (p. 18-20).

Uma vez que realizei entrevistas, análise e reflexão com interlocutores - professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental - acerca dos dados analisados, penso ter contribuído, não apenas utilizando materiais para fins acadêmicos, sem haver um retorno aos interlocutores da pesquisa. Ao contrário, procurei privilegiar a participação de todas, em todo o processo, dialogando e elaborando os sentidos conjuntamente e, também, sob a forma de grupo de interlocução. Foi uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema.

O trabalho surgiu a partir de questionamentos quanto à validade do encaminhamento da leitura em aula, bem como sobre o trabalho de interpretação, também conhecido como compreensão, do texto proposto. Na ocasião, partia-se do pressuposto que deveria existir uma forma menos autoritária e menos diretiva de se pensar a leitura do texto literário em sala de aula.

Observava, no cotidiano da escola que visitava, especificamente nas aulas de leitura, uma visão de educação a partir da passividade, apesar de reiteradas manifestações dos próprios professores por novas formas de encaminhar e pensar a ação educativa. Neste contexto, o texto literário era utilizado como um elemento a mais para inculcação de valores e conceitos, quando não tinha a vil missão de apenas fazer o estudante praticar o ato mecânico de ler e ser considerado como alfabetizado. O processo educativo parecia ter, no texto literário, um meio, um utilitário, e parecia ser um processo unidirecional: dos professores para os estudantes. Nesta situação formal, necessariamente o ponto de vista do estudante, suas crenças, suas reflexões, deveriam ser coincidentes com as dos professores, sob pena de que houvesse uma avaliação negativa. Ainda: ao promover a suposta leitura do texto, pareciam saber os professores o que queriam que fosse lido e pareciam saber os estudantes que só existia uma leitura possível. Seguem-se a esta, perguntas. Mas, são "perguntas falsas", pois quem pergunta sabe as respostas que devem ser dadas. Não são mensagens livres (ou libertadoras) e cabe ao estudante, conhecedor das regras, pois há muito as pratica, apresentar uma resposta, qualquer resposta, desde que seja a esperada pelos professores.

O que pensar da produção de sentidos em um ambiente assim? Como o estudante produzirá sentidos se o que lê não é sua opção e nem lhe favorece saber o que fazer?

Foi com base nestas indagações que iniciei a pesquisa, convidando os professores para participarem do grupo. Deste trabalho, desenvolveu-se o texto a seguir, apresentando aspectos que sustentam os consensos nos grupos de interlocução. É preciso explicitar, inicialmente, o uso feito das categorias leitura e gênero textual, a fim de delimitar as bases a partir das quais é organizado o texto.

De acordo com Ferreira, pode-se pensar em leitura como "uma atitude dialógica em torno da qual o indivíduo-leitor constrói uma série de relações com o texto" (Ferreira, 2001: 47).

Sua busca pelo texto, pela leitura, justifica-se com base em um desejo de querer saber mais, conhecer, aprender, relacionar-se. Este objetivo é bem diferente do objetivo dos professores ao formular sua aula de leitura: da prática mecânica passa-se à interlocução.

Em relação à concepção de gênero textual, Meurer afirma ser "um tipo específico de texto de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado e reconhecido por função específica e organização retórica mais ou menos típica, e pelo(s) contexto(s) onde é utilizado". (Meurer, 1998: 18).

O objetivo central do presente trabalho é discutir sobre a leitura em sala de aula a partir dos gêneros textuais, pois trata-se de uma modalidade de texto que carrega uma variedade de sentidos capazes de produzir diferentes leituras, indo ao encontro da realidade do cotidiano do grupo escolar, gerando interpretações socialmente significativas. Além disso, o trabalho com leitura a partir dos gêneros textuais, possibilita a interação autor-leitor e vice-versa, envolvendo aspectos inerentes aos leitores, a saber, marcas de sua cultura local, bem como da sociedade na qual se inserem. Nessa perspectiva, Motta-Roth acrescenta ainda que o conceito bakhtiniano de gênero pode ser pensado como um "evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem". (Motta-Roth, 1998: 127).

Outrossim, o que pretendo propor no presente estudo é que o trabalho com leitura realizado pelos professores gere oportunidades para os leitores, na escola, conviverem com a diversidade de gêneros discursivos. Nesta convivência, discutindo e analisando o que leem, os estudantes construirão modelos interpretativos capazes de superar os modelos estereotipados que até então têm sido o cerne das aulas de leitura e chegarão a significados diferenciados dos previstos pelos professores, superando-os. É uma ruptura que precisa acontecer na escola a fim de garantir-se o projeto educacional que se almeja: educação de sujeitos linguisticamente emancipados.

Tenho defendido que o espaço de produção da leitura, momento em que ocorrem a interpretação e a produção de sentidos, além de apresentar uma perspectiva dialógica, necessita ser também oportunidade para apresentação, reflexão, discussão e consenso de argumentos. Neste espaço, portanto, não há necessidade de os professores exigirem o preenchimento de questões sobre o texto. Ao contrário, é um espaço instituinte, construído *par e passu* com o desenrolar das discussões, reflexões, diálogos sobre o lido. Haveria mais interpretação quanto maior fosse o grau de sintonia entre autor e leitor. Bakhtin, filósofo da linguagem, considera o dialogismo como o elemento basilar da linguagem e a "condição do sentido do discurso". Insiste que o "discurso não tem caráter individual, pois é sempre construído por mais de um indivíduo, cada um com sua história e mantém relações com outros discursos" (Bakhtin, 1996: 33).

Em contrapartida, na escola, desconhecendo-se estas prerrogativas, o ritual é, muitas vezes, sempre o mesmo. O estudante, após copiar ou receber a folha, coloca-se em atitude de silencioso respeito e lê o que está escrito (certamente, se houve a cópia, esta é uma atitude quase desnecessária, pois o texto já foi lido ao ser copiado). O isolamento que acompanha esta ação chega a ser perturbador em alguns casos. Pode-se interpretar esta atitude como uma real conexão com o escrito, de modo a evitarem-se quaisquer outras intervenções do real nesta concentração. Pode-se, simplesmente, entender esta atitude como uma demonstração do autoritarismo que grassa em nossas escolas, capaz de suplantar

até mesmo a concepção de linguagem como um evento social, de produção de leitura como uma atitude mediada. Interessa-me as situações.

É relevante considerar ainda a interpretação como uma atividade plural, que, de forma nenhuma, será única, como parece querer demonstrar a escola. Não há interpretações unitárias ou totalizantes que esgotem totalmente os sentidos veiculados por um texto. Só a escola tem a pretensão de esgotar sentido, impondo uma maneira autoritária de ler o texto a partir de um só prisma. As leituras são diferentes, porque são diferentes os leitores e isto exige a discussão das diferenças.

No diálogo, sujeitos historicamente constituídos, abordam-se, na medida em que abordam as questões sobre as quais falam. Denomino de interlocução esta propriedade dialógica e embaso-me em Marques (1996) para esclarecer quanto à interlocução:

Dá-se a interlocução à base do pressuposto de que, se necessário, cada interlocutor se disponha a justificar suas pretensões de verdade, de retidão e de sinceridade, por meio de provas e argumentos. Essa validação do discurso assenta nos pressupostos indispensáveis ao fato mesmo de as pessoas se disporem a argumentar, isto é, o de que todos os participantes devem ser verídicos, o de que todos podem problematizar qualquer afirmação, o de que todos podem introduzir qualquer argumento no debate, o de que ninguém pode ser coagido pela força ou pela negação do acesso a determinadas informações. São pressupostos esses nem sempre presentes nos processos comunicativos concretos; mas são pressupostos necessários, porque sem eles o ingresso na argumentação é impossível. Constituem o critério básico da validade das pretensões suscetíveis de crítica, por onde se abrem as possibilidades de identificar acertos e corrigir desvios, vale dizer, de aprender com eles. (p. 59)

Acontece entre os sujeitos envolvidos, portanto, uma espécie de compreensão histórica. Isto não significa o abandono da experiência individual, das referências culturais que cada um traz consigo, mas implica a percepção dos sujeitos como seres com historicidade: em última instância assenta na participação comum na vida, que cada pessoa faz com as outras. O diálogo pressupõe uma relação eu-tu, autor-leitor, autor/virtual-leitor/virtual, autor/real-leitor/real (entre outras relações que se possa estabelecer). Entre eles, um texto, caracterizado por sua escrita, pela sua composição.

A atuação destes elementos é em relação a uma questão que o texto lhe coloca. Uma questão individualmente entendida, pois diz respeito à historicidade do leitor, e esta é que determina a compreensão. Isto não significa que o eu-tu terão que se lançar em uma busca insólita por significados, ao contrário, partindo de suas próprias referências culturais, buscarão sentidos.

Assim considerada, a leitura deixa de ser um ato mecânico apenas na decifração do código, descoberta de sentidos, para tornar-se o espaço da ação do leitor que, conhecendo o código, constitui significados.

O trabalho dos professores com leitura nas aulas de línguas no Ensino Fundamental

O grupo de professoras que participou da pesquisa era composto por profissionais da rede municipal de ensino. Algumas não tinham frequentado curso superior, outras frequentaram cursos superiores em áreas bem distantes da lingüística. O conhecimento que tinham de leitura provinha dos cursinhos de extensão sobre o assunto e do curso de Magistério, em nível de Ensino Médio. No entanto, havia um ponto em comum: todas praticavam a leitura com os estudantes, em aula, de uma forma muito semelhante à proposta pelo livro didático. Leitura de um texto curto (poderia ser parte de uma obra literária), resolução de questões sobre o texto, envolvendo conhecimentos de vocabulário, personagem, tempo e espaço, sob a forma de interrogativas simples e diretas, descontextualizadas, muitas vezes.

Com base nesta caracterização do grupo, destaco alguns momentos dos encontros, relativos às questões suscitadas pela pesquisa, para serem analisados: crenças sobre leitura, interpretação e sentido. Da mesma forma, me autorizo, em meio às observações, avaliar a modificação promovida pelo grupo quanto à forma de trabalhar com leitura.

No primeiro dia, quando provoquei o relato de experiências de leitura, foi possível perceber uma característica comum a identificar todas as professoras. Elas não lembravam de momentos de leitura de textos literários em sua vida de estudantes. Ao analisar isto, ponderaram que talvez não tenham tido oportunidades. No entanto, algumas lembranças parcas começaram a surgir. Em seu conjunto, estas lembranças eram marcantes pelas evidências de autoritarismo que revelavam.

Esta simples atividade permitiu revelar que as interlocutoras tinham sido leitoras por obrigação, com medo, receosas de não atender às tarefas exigidas por seus professores. Suas histórias traziam a marca de uma leitura imposta, necessariamente perfeita em sua manifestação e capaz de render em produtividade na produção de textos ou na fala. Leitura era obrigação e temor.

Se considerar que agora estas professoras são os responsáveis pela leitura em sala de aula, faz-se necessário uma maior reflexão sobre estas trajetórias tão marcadas por um modelo tradicional de leitura. Havia, entretanto, um alento. Aquelas professoras tinham se disposto a frequentar os encontros. Em decorrência, havia o desejo de conhecer melhor o assunto e, quem sabe, agir diferentemente. Isto me animava a planejar cuidadosamente cada etapa e prosseguir com o intuito de abordar maneiras alternativas de se pensar a leitura.

Primeiramente, como fruição. Desde os primeiros anos de vida escolar o estudante lê por prazer e o texto literário é suficientemente simbólico, assemelha-se a um jogo, é preciso atribuir sentidos, juntar argumentos, associar figura e texto. É um jogo com palavras que remete ao reviver experiências, a aprender com a história. Após, trouxe a questão da análise do discurso. Leitura enquanto produção de sentidos. Uma atividade em que autor (virtual e real) e leitor (virtual e real) aproximam-se, buscando compatibilizar historicidades para se entenderem sobre uma determinada concepção de vida. E por último, apresentei alguns conhecimentos de hermenêutica, no intuito de desestabilizar e de levar a uma maior reflexão sobre a atividade de leitura. Neste momento, pretendia despertar o grupo para a necessidade de se pensar a produção de leitura como uma atividade dialógica.

Da mesma forma, entendia ser oportuno colocar o grupo em contato com perspectivas pedagógicas diferenciadas das que conheciam até então. Pretendia inserir a leitura na dimensão de uma práxis pedagógica que visasse à emancipação. Nas palavras de Marques (1996), explico esta dimensão:

No plano crítico do sentido radical da emancipação humana, à dimensão cognitivo-instrumental das ciências e à dimensão hermenêutica da linguagem deve presidir a dimensão crítica da coordenação das ações de diferentes atores em interação. Postula-se, em lugar da razão monológica, uma razão comunicativa e dialogal, razão de muitas vozes num contexto concreto de relações de interlocução, relações intersubjetivas que, a par do conteúdo proposicional, traduzem o enunciado performativo pelo qual cada interlocutor se auto-apresenta aos outros e se autoconstitui, manifestando suas intenções e vivências subjetivas com relação aos enunciados proferidos. (p. 58)

Foi neste sentido que encaminhei as atividades para reflexão, desafiando o grupo a práticas. Queria que experimentassem situações de discussão, reflexão e construção a partir da leitura, sem exigências pré-determinadas, encarando questões relevantes: como se processava o trabalho com o texto denominado de interpretação? Era o que se poderia chamar efetivamente de interpretação?

Quando foi apresentada a hipótese de que se o trabalho de leitura a partir dos gêneros textuais poderia gerar interpretações socialmente significativas aproximando a leitura do texto à realidade do estudante, houve uma certa descrença. No entanto, quando o grupo elaborou a primeira atividade, atividade simples, apenas deixar o estudante escolher, entre diversos textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, o que queria ler, e as professoras, em suas aulas, observaram uma mudança no envolvimento da turma com a atividade, houve solicitação quanto à repetição da formulação e explicitação da hipótese. Neste processo, o grupo constatou, então, haver uma nova forma de interpretar. Por alguns dias, o grupo experimentou de diversificadas maneiras esta modalidade que era nova. Com isto, de uma atitude nitidamente hierárquica, os saberes dos professores preponderando sobre os do estudante, passamos a busca do respeito ao gosto do estudante, à sua preferência, enfim, à sua leitura. Estava quebrado o tabu. Percebi a possibilidade de gerarem-se inúmeras maneiras de leitura, diferenciadas da prática mecanizada já conhecida pelo grupo de professoras, porque a interpretação não era mais o mero responder a questões. Em suas aulas, mediante propostas de leituras, os estudantes participavam ativamente do processo de interpretação. A leitura tornou-se entendimento no grupo sobre o texto lido. Buscava-se compreender os sentidos, associando-os aos gêneros textuais aos quais pertenciam e, por fim, às temáticas trabalhadas.

Neste processo, atribuir sentido tornou-se uma atividade, não um exercício. Havia diversas maneiras de ler o mesmo texto, discutiam-se estas maneiras, discutiam-se entendimentos, buscavam-se argumentos, comparavam-se idéias, a ponto de chegar-se a um sentido final, construído pelo grupo. Nestes momentos, lembrávamos as palavras de Marques (1996):

Saberes e valores, emoções e afetos não importa restituir aos significados de origem, mas reconstruir em seus sentidos de agora,

em sua capacidade de ainda fazer história, em suas influências sobre as gerações posteriores, em especial as atuais. O diálogo hermenêutico desmonta o dogmatismo das ideologias e libera as potencialidades individuais congeladas na subjetividade, graças à discussão livre de toda coerção. (p. 58)

Considerações finais

Algumas certezas ficaram: as professoras não mais desejavam retornar às antigas práticas, estas não tinham o brilho das atuais, não garantiam o envolvimento e o gosto dos estudantes; os professores estavam redimensionando suas concepções sobre o livro e a leitura: de objetos mecânicos e prontos, tornaram-se construção coletiva.

Mesmo acabado o ciclo de encontros, ainda são mantidos contatos entre os integrantes do grupo de interlocução. Algumas experiências têm sido relatadas e estão sendo publicadas. Temos recebido ainda convites para assistir às aulas e conversar sobre as propostas apresentadas aos estudantes. Pelo que percebo, o grupo encaminha sua própria trajetória, espera-se, marcado pela necessidade de uma produção de leitura mais conseqüente tanto em sala de aula, como em sua vida particular.

Penso que, com este trabalho, algumas professoras passaram a repensar seu projeto pedagógico individual e, conseqüentemente, terão causado alterações no planejamento das aulas de leitura. Assim, acredito na necessária oportunidade de todos os professores, a partir do ambiente da escola, poder repensar seus fazeres, suas crenças, socializar descobertas, indagações, produzirem juntos as diferenças e, assim, sentirem-se, cada vez mais, autônomos na produção do seu discurso pedagógico.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, B. **Bakhtin - dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2005.

BUBER, M. **Eu e Tu**. Campinas: Perspectiva, 1979.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERREIRA, Liliansa S. **Educação e História - algumas considerações**. 3ª ed., Ijuí: Ed. UNIJUI, 2001.

_____. **Leitura e subjetividade na perspectiva do conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

____. **Produção da leitura em aula nas séries iniciais: por um trabalho de efetiva interpretação.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2001

LUDCKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas básicos em educação e ensino)

MARQUES, Mario Osorio. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

MEURER, J. L. ROTH, D. M. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru, EDUSC, 2000.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas : Pontes,2001.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico.** São Paulo: Cortez, 1988.

[1] Doutora em Educação, professora do programa em pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.