

Cenas de sala de aula de leitura: reflexões sobre as contribuições da psicolinguística e da linguística textual

Reading classroom scenes: reflections on the contributions of psycholinguistics and textual linguistics

Escenas de clase de lectura: reflexiones sobre los aportes de la psicolingüística y la lingüística del texto

Edna Maria de Oliveira Ferreira

IFBAIANO- Brasil

edmaof@hotmail.com

Resumo

A exposição a textos multimodais (ou não), incluindo os presentes nos mais diversos suportes tecnológicos a que estamos submersos com o acesso à internet, tem exigido cada vez mais a proficiência leitora. Entretanto, tornou-se pauta nas discussões entre professores, em todos os segmentos de ensino, a dificuldade de compreensão apresentada pelos alunos. Há críticas de que após a alfabetização inicial há menos preocupação criteriosa com o aprendizado de leitura por parte da escola: a atenção se volta bem mais à escrita. Assim, a leitura assume papel secundário, como se ocorresse naturalmente, após exposição a textos distintos, sob as várias orientações didaticopedagógicas. Mas sabe-se que a psicolinguística e a linguística textual (LT) têm contribuições a dar, desde o cuidado na seleção do texto em relação ao nível de cognição e interesse do aprendiz, até outros aspectos relevantes, como: exploração do léxico, incentivo ao uso de estratégias para a compreensão de implícitos e criação de espaço para a contrapalavra do aluno. Este artigo analisa a mediação pedagógica, em momento de correção de exercícios, em duas posturas didáticas diametralmente opostas, sob a ótica das teorias levantadas nesta pesquisa bibliográfica sobre psicolinguística e LT, para identificar concepções sobre linguagem, leitura e ensino de leitura, subjacentes a essas práticas e a interferência delas na ação didática do professor e na participação ativa do aluno na

construção dos sentidos do texto. Essas duas posturas foram selecionadas, propositadamente, dentro de um leque maior de possibilidades, pois há a pretensão de provocar no leitor deste artigo reflexões sobre a importância da práxis no ensino de leitura e da formação contínua do professor, com vistas a promover um ensino de leitura que redunde na proficiência leitora. Assim, os saberes produzidos por Koch (1997), Marcuschi (2008), Geraldi (2010) e Ciapuscio (2003), entre outros, respaldarão a argumentação.

Palavras-chaves: Ensino de leitura, Compreensão leitora, Leitura crítica, Inferência.

Abstract

Exposure to multimodal texts (or not), including those present in the most diverse technological supports to which we are immersed with internet access, has increasingly demanded reading proficiency. However, the difficulty of understanding presented by the students became an schedule in the discussions between teachers, in all segments of education. There are criticisms that after initial literacy there is less careful concern with learning to read by the school: attention is much more focused on writing. Thus, reading assumes a secondary role, as if it occurred naturally, after exposure to different texts, under the various didactic-pedagogical guidelines. But it is known that psycholinguistics and textual linguistics (TL) have contributions to make, from the care in the selection of the text in relation to the level of cognition and interest of the learner, to other relevant aspects, such as: exploration of the lexicon, encouragement of use of strategies for understanding implicits and creating space for the student's counterword. This article analyzes pedagogical mediation, at the time of correction of exercises, in two diametrically opposed didactic postures, from the perspective of the theories raised in this bibliographic research on psycholinguistics and TL, to identify conceptions about language, reading and reading teaching, underlying these practices and their interference in the didactic action of the teacher and in the active participation of the student in the construction of the meanings of the text. These two postures were selected, purposely, within a wider range of possibilities, as it is intended to provoke in the reader of this article reflections on the importance of praxis in the teaching of reading and the continuous formation of the teacher, with a view to promoting a teaching of reading that

results in reading proficiency. Thus, the knowledge produced by Koch (1997), Marcuschi (2008), Geraldi (2010) and Ciapuscio (2003), among others, will support the argument.

Keywords: Teaching reading, Reading comprehension, Critical reading, Inference.

Resumen

La exposición a textos multimodales (o no), incluidos los presentes en los más diversos soportes tecnológicos a los que estamos sumergidos con el acceso a internet, ha exigido cada vez más la competencia lectora. Sin embargo, la dificultad de comprensión presentada por los estudiantes se convirtió en un tema de discusión entre docentes, en todos los segmentos de enseñanza. Hay críticas de que después de la alfabetización inicial, las escuelas están menos preocupadas con el aprendizaje de la lectura: la atención está más centrada en la escritura. Así, la lectura adquiere un papel secundario, como si ocurriera de forma natural, tras la exposición a diferentes textos, bajo las distintas orientaciones didáctico-pedagógicas. Pero se sabe que la psicolingüística y la lingüística textual (TL) tienen contribuciones que hacer, desde el cuidado en la selección del texto con relación al nivel de cognición e interés del aprendiz, hasta otros aspectos relevantes, tales como: exploración del léxico, estímulo utilizar estrategias para comprender lo implícito y generar espacio para la contrapalabra del alumno. Este artículo analiza la mediación pedagógica, a la hora de corregir ejercicios, en dos posturas didácticas diametralmente opuestas, desde la perspectiva de las teorías planteadas en esta investigación bibliográfica sobre psicolingüística y TL, con el fin de identificar concepciones subyacentes sobre el lenguaje, la lectura y las prácticas de enseñanza y lectura y su interferencia en la acción didáctica del docente y en la participación activa del alumno en la construcción de los significados del texto. Estas dos posturas fueron seleccionadas intencionalmente dentro de un abanico más amplio de posibilidades, ya que pretenden provocar en el lector reflexiones sobre la importancia de la praxis en la enseñanza de la lectura y la formación continua del docente, con miras a promover una enseñanza de la lectura que resulta en competencia lectora. Así, el conocimiento producido por Koch (1997), Marcuschi (2008), Geraldi (2010) y Ciapuscio (2003), entre otros, apoyarán la argumentación.

Palabras clave: Enseñanza de la lectura, Comprensión lectora, Lectura crítica, Inferencia.

1. Introdução

A leitura, entendida como prática social (ato de ler) ou como procedimento didáticopedagógico; apêndice utilizado pelas diversas disciplinas, do qual todo professor pode fazer uso durante suas aulas; e o ensino de leitura, compreendido como atividade criteriosamente planejada pelo professor para desenvolver a cognição e a capacidade de atribuir sentidos ao texto lido, assumem grande evidência nas décadas de 80 e 90, do século passado, e na primeira década do século XXI, no Brasil.

Num primeiro momento, as preocupações em fazer um levantamento sobre como ocorriam (ou se ocorriam de fato!) as aulas de leitura é que vão absorver a atenção dos estudiosos e pesquisadores brasileiros. Em seguida, e na esteira dos novos estudos teóricos sobre a epistemologia da linguagem e de outras áreas que também se dedicam a esses estudos, tanto numa perspectiva funcionalista, contrapondo-se à visão estruturalista que predominava até então, como numa visão interacionista/sociocognitivista, é que as preocupações vão se voltar para o ensino de leitura, tomando-a como objeto de estudo, para que, de fato, converta-se em objeto de conhecimento ao aluno leitor. Muito já se avançou em relação à prática didática em sala de aula de leitura, desde esse contexto, mas muito ainda pode ser feito.

Há com este artigo a intenção de provocar reflexões acerca do valor da leitura, entendida como espaço de coprodução de sentidos (GERALDI, 2010); e do ensino de leitura, tomando-a como objeto de ensino e de conhecimento no espaço escolar, para que, a partir dessas reflexões, emergjam novas abordagens em aulas de leitura, nos diferentes segmentos de ensino, principalmente no ensino médio e início dos estudos de graduação, com vistas a uma formação leitora que promova a competência linguístico-discursiva que favoreça a alfabetização acadêmica e o prosseguimento nos estudos. Dessa forma, serão descritas e analisadas duas cenas diametralmente opostas, Cena 1 e Cena 2, obtidas durante a coleta de dados para a escritura da tese de doutoramento da autora este artigo. São cenas que costumam acontecer nas salas de aula de leitura. Dentre os vários modelos coletados durante as observações das práticas, esses dois foram selecionados para servirem de mote às discussões

e à argumentação que se pretende desenvolver. Há a intenção de evidenciar a primazia da Cena 2, respaldada em pressupostos teórico-metodológicos sociointeracionistas, sobre a Cena 1, mais vinculada ao estruturalismo`.

Nesta perspectiva, compreende-se a contribuição e o valor da leitura, tomada como objeto de ensino, tanto na formação inicial quanto na formação continuada do professor, em que é discutida nas reuniões pedagógicas e demais espaços escolares, sobre a forma como deve ser trabalhada na sala de aula ou sobre os fatores que determinam o processamento textual. Isto é, na formação docente aprende-se como ensinar leitura na escola, para que a partir dela, o aluno também possa aprender conteúdos diversos, tendo acesso ao conhecimento em qualquer campo do saber. Dessa maneira, tanto o professor quanto, na condição de leitores proficientes e críticos que são, têm maiores chances de utilizá-la em seu favor, seja para aprender um conteúdo novo, seja para ter acesso a uma informação ou tantos outros interesses, a depender do contexto.

Assim, o termo ‘leitura’ pode referir-se à habilidade extensiva a todos que buscam aprender a ler, ou a ler e a escrever. Mas pode também ser tema/conteúdo de estudos didáticos, teóricos e metodológicos que explicam sobre como ela deve ocorrer em espaços escolares para que estudantes sejam leitores proficientes, autônomos e críticos em suas leituras, formando pontos de vista e visões de mundo acerca de vários e diversos temas. Dessa maneira, tem-se que, enquanto a primeira acepção se aproxima mais da ação prática de ler, do “ato de ler” (FREIRE, 1988), essa última acepção se aproxima mais da ideia de ‘ensino de leitura’, já que leitura (aula de leitura), nesse particular, resulta de ações criteriosamente selecionadas pelo professor, a partir de objetivos traçados para tal.

Portanto, a análise desses dois modelos divergentes na abordagem didática em aula de leitura servirá como pretexto para suscitar reflexões sobre concepções teórico-metodológicas que devem sustentar a prática pedagógica em aulas de leitura, para que sejam mais producentes. Evidencia-se que esses dois momentos de mediação, em aulas de leitura foram selecionados, justamente por se mostrarem diametralmente opostos, o que oportuniza análises, argumentações e considerações distintas, em relação à prática pedagógica em sala de aula de leitura, destacando a primazia do modelo pautado no sociocognitivismo-interacional (KOCH, 2004), a Cena 2, sobre o modelo estruturalista e imanentista, apresentado na Cena 1.

2. Uma retomada do contexto em que a leitura ganha evidência no Brasil

As décadas de 80 e 90 do século XX ficaram marcadas, no país, pela efervescência de ideias, pela ressignificação de valores e conceitos, inclusive os advindos dos estudos na área da linguagem. O conceito de língua como estrutura e código, emergente em uma visão estruturalista, cedeu espaço para ideias mais pragmáticas, ou seja, língua como interação, como prática social, língua em uso; e, mais adiante, já em interface com os estudos bakhtinianos, acentua-se a ênfase ao contexto sócio-histórico. É oportuno lembrar que os estudos de Bakhtin sobre linguagem e subjetividade; os piagetianos e vygotskinianos sobre como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem, e os de outras tantas ciências, que fazem interdisciplinaridade com a linguagem, ocupavam situação confortável de evidência naquele momento também.

A sociolinguística, por exemplo, foi um campo da linguística textual bastante significativo, nesse momento, quando os interesses de pesquisa passaram a incidir sobre o texto visto como ‘linguagem em ação’ (ou ação de linguagem) e os questionamentos eram voltados a entender como se constituíam as ações de linguagem empregadas na produção e na compreensão de textos, sob o ponto de vista sociocognitivo. Ou seja, busca-se saber como se mobilizam saberes, como se realizam inferências ou como operações vivenciadas nas práticas sociais podem favorecer a construção dos sentidos ao texto (BENTES e REZENDE, 2017).

Nessa efervescência, não apenas o conceito de língua como também de texto, de leitura, de ensino de leitura vão ser ressignificados sob a ótica funcional e interativa da linguagem, ganhando novas dimensões de análise. Principalmente após a publicação de *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, de Paulo Freire (1982), em que o conceito de leitura é ampliado, passando a ser visto não mais apenas como decodificação, como predominava até então, mas como atribuição de sentidos. A célebre frase do autor “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, aponta a relação indispensável entre o contexto social, o texto e o leitor na atribuição de sentidos ao texto.

Par e passo a essas reorganizações conceituais, as preocupações com a forma com que o indivíduo produz linguagem, isto é, com o desenvolvimento da função cognitiva, também vão conquistando espaços cada vez maiores, respaldando a prática pedagógica em relação ao aprendizado da língua em suas duas dimensões: leitura e escrita. Os estudos de Emília Ferreiro e Teberosky (1979) também foram basilares nesse período, orientando a primeira

fase do processo de aprendizagem da leitura, a alfabetização inicial. Desse modo, fez-se necessária, naquele momento, uma avaliação de como a leitura estava acontecendo nas escolas brasileiras; de como ela estava ocorrendo em fase inicial do aprendizado, na fase da lectoescrita.

Dessa forma, os estudos nas áreas da psicologia cognitiva, da psicolinguística sobre como se dá o processamento textual e da LT sobre como se organiza o texto e de outras áreas que abordam o processo de desenvolvimento da aprendizagem assumem grande destaque. Silva (1982), Kato (2004), Kleiman (2004) Koch (1997) e Solé (1998) são valiosos referentes ao abrirem horizontes para que o professor se situasse melhor nessa reorganização conceitual e com as novas perspectivas que se delineavam para o ensino de leitura e escrita. Assim, leitura e ensino de leitura passam a receber atenção especial, com vistas a formar cidadãos mais críticos e competentes em leitura; mais capazes de atribuir sentidos ao texto materializado sob a forma escrita ou a textos orais, a depender do contexto em que eles ocorressem.

A atenção dada por Silva (1982) ao ‘ato de ler’ foi no sentido de facilitar o entendimento de como o aprendizado de leitura ocorre e como deveria ser a didática (pedagogia) da leitura na escola. Kato (2004) e Kleiman (2004), embora com matizes pouco diferentes¹, buscaram divulgar conhecimentos produzidos pela psicolinguística sobre como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo para o aprendizado da leitura, o que, de certa forma, fortaleceu a ideia de uma pedagogia do ato de ler, como já sugerida por Freire (1982) e Silva (1982).

Koch (1997), por sua vez, ampliou esses conhecimentos sobre o processamento textual, enquanto Solé (1998) dedicou-se a apontar a necessidade de acompanhamento criterioso, por parte do professor, assim como o fez também Kleiman (2004), nas diferentes fases de aprendizagem de leitura. Elas defenderam a utilização de estratégias cognitivas; o incentivo à criação de situações didáticas para que o aluno, refletindo sua própria rota de leitura, alcançasse o processamento inferencial, desenvolvesse o senso crítico e adquirisse sua autonomia em leitura.

Entretanto, sem a pretensão de esgotar o assunto, observa-se que os rumos seguidos pelo ensino de leitura, no cotidiano escolar brasileiro, parecem distanciar-se das necessidades listadas para o século XXI, século da informação e de desenvolvimento tecnológico de ponta.

¹ Diferentes no sentido de que Kato (2004) discute o processo cognitivo da leitura numa perspectiva mais técnicoprocessual, priorizando princípios teóricos da psicolinguística, enquanto as contribuições de Kleiman (2004) são mais no sentido de elucidar os aspectos teórico-metodológicos do aprendizado da leitura, numa abordagem interacionista.

Explica-se: é grande o número de alunos, nos mais diversos segmentos de ensino, inclusive em nível acadêmico, que não demonstram proficiência em leitura, compatível com o nível esperado para o segmento de ensino que cursa. Tomemos como exemplo os resultados do PISA/2018, em que por volta de 50% dos alunos brasileiros de ensino médio não obtiveram os êxitos esperados em leitura.

Esses resultados revelaram que os brasileiros estão dois anos e meio (2,5) abaixo dos países da OCDE no que se refere às habilidades de leitura, o que se mostra preocupante para o avanço desses alunos, como cidadãos que são. Nas escolas públicas estaduais e municipais a situação é ainda pior, pois os dados são: 404, nas escolas estaduais e 330, nas escolas municipais (INEP-MEC, 2019). Enquanto a OCDE apresenta o índice de 487, o Brasil apresenta 413, ocupando o 59º lugar na escala (INEP-MEC, 2019). Ou seja, agora, mais do que nunca, precisa-se ler para além da decifração do código; a leitura precisa ser compreendida como espaço de atribuição de sentidos, pois se mostra necessária em uma sociedade letrada e cada vez mais exigente² e complexa³. Mas, por que os alunos não leem bem ou não compreendem bem o que leem?

Há críticas de que, após a alfabetização inicial, a escola dispensa menos atenção ao processo de aprendizado de leitura. Ou seja, a atenção maior estaria voltada mais à escrita e, desse modo, a leitura assumiria papel secundário como se seu aprendizado ocorresse naturalmente, e após simples exposição e manuseio de textos de gêneros distintos, sob a orientação dos diversos professores, a que o aluno geralmente é exposto. Coracini (2010, p. 51-52), assim se posiciona a esse respeito:

[...] a ideia - mais ou menos consensual em pedagogia- segundo a qual um mesmo aluno está exposto a várias disciplinas e, conseqüentemente, a metodologias de vários professores, e que é a partir das diferentes formas de abordar o texto que ele aprenderá a ler mais ou menos criticamente.

Assim como Coracini, não se discorda de que haja uma participação efetiva desses professores no aprendizado de leitura e compreensão de textos, principalmente, no que se refere ao desenvolvimento do senso crítico. No entanto, defende-se também que há

² Mais exigente por conta dos avanços científicos e tecnológicos que passam a cobrar dos cidadãos que se adaptem às essas mudanças, sob pena de ficarem alijados do processo.

³ Complexa em relação às ‘verdades’ que pareciam prontas e intocáveis, desde o positivismo científico, mas que atualmente, impelem os cidadãos a questioná-las, sob perspectivas distintas de análise. Segundo Gonfiantini (2016, p. 23), “Ya no tiene el mismo sentido ni mucho menos eficacia, organizarse pensando en un orden del mundo duradero o estable”.

necessidade de um acompanhamento mais criterioso, mais incisivo, na mediação que se faz em aulas de leitura e compreensão de textos, por parte do professor, para que o aluno alcance o estágio de metacognição e, aos poucos, seja capaz de realizar inferências produtivas, para ler os implícitos do texto e atinja autonomia em leitura (SOLÉ, 1998; SILVEIRA, 2017; COSCARELLI, 2003; MARCUSCHI, 2008). Apenas a exposição a metodologias e procedimentos variados não garante proficiência em leitura.

Coscarelli (2003, p. 31) avalia que:

A geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade.

As operações cognitivas que o leitor procede durante a leitura vão lhe proporcionando as inferências e vão determinando o nível de complexidade desse processo de inferenciação. E isso deve ser ensinado em sala de aula durante todo o processo de aprendizagem da leitura. No entanto, cabem dúvidas se isso ocorre de fato nas salas de aula.

As críticas são frequentes e algumas delas dão conta de que os saberes produzidos pela academia nem sempre chegam às escolas, deixando professores e coordenadores obsoletos, em defasagem. Com respeito à formação docente, inicial ou continuada, entende-se que houve um período de descompasso no país: durante a formação docente em nível de graduação, nas licenciaturas, sobrepunham-se as disciplinas teóricas em detrimento dos componentes voltados às práticas e aos estágios. No final do século XX e início do XXI, é que esses componentes mais voltados à prática, à parte pedagógica vão ocupar maior espaço no currículo (DIAS e PEREIRA, 2016, p. 20).

Dessa forma e nesse contexto, universidades priorizaram um currículo com maior peso aos saberes teóricos e outros saberes produzidos acerca de educação, linguagem, etc., com a convicção de que, ao atuar na profissão de professor, cada um seria capaz de fazer a transposição da teoria à prática com eficiência. Na verdade, nem sempre isso foi possível. Mesmo com todo empenho dos professores de metodologia de ensino ou de estágio e prática

pedagógica, entre outras disciplinas, essa tarefa não foi/nem é simples, pois há a necessidade de diálogo constante entre os componentes da área pedagógica e os demais componentes num entrecruzar; num entrelaçamento que é o que constitui a práxis pedagógica.

Ou seja, para Dias e Pereira (2016, p. 22) “o estágio não é uma atividade prática, mas uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente”. E não é instrumentalizadora porque impõe um modelo, mas porque permite a vivência, a experimentação, posicionamentos e recuos naturais e característicos de todo ‘aprender a conhecer’ ou ‘aprender a fazer’ (DELORS, 2012). Ou seja, o estágio é parte significativa na formação de todo profissional da educação.

É importante frisar que esse contexto exposto acima se deu também alijado da inserção dos alunos às novas tecnologias que estavam em alta já desde esse momento, em muitas regiões do país. Muitos estudos e orientações sobre como utilizar a linguagem das tecnologias em sala de aula já estavam sendo produzidos e, no entanto, as escolas brasileiras encontravam-se desaparelhadas ou com tecnologias defasadas; às vezes, até mesmo com gestão escolar centralizador, calcada em paradigmas arcaicos, além de negligenciar aos professores a formação docente para atuar com as tecnologias.

É impossível falar em prática pedagógica ou em mediação didática e não citar os estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, produzidos por Vygotsky, em que ele define zona de desenvolvimento real (ZDR) como a capacidade que o aprendiz tem de realizar tarefas de modo independente, autônomo; zona de desenvolvimento potencial (ZDP) como a capacidade potencial que pode alcançar o aluno e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como aquela em que o aluno /aprendiz pode realizar com o auxílio, com a mediação, ajuda do outro (Vygotsky, 2001). Esses saberes são fundamentais para a mediação didática e devem ser levados em conta também pelo professor que se propõe a trabalhar criteriosamente a leitura.

Finalizando, observa-se que em épocas de tantas mudanças e incertezas com as quais se convive; de produção científica e tecnológica que impregna o dia a dia de cada um; em que os textos multimodais já ocupam grande espaço na vida leitora dos alunos, é impossível não trazer para o centro das discussões, e de forma produtora, o ensino de leitura, ou como queiram, da pedagogia da leitura, como forma de tentar modificar a situação nada confortável em que se encontram as escolas brasileiras, em relação aos índices avaliativos de proficiência dos alunos em leitura.

2.2 Um pouco de teoria atrelada às cenas de sala de aula de leitura

A ampliação da concepção estruturalista de língua como sistema/código para uma visão pragmático-social como interação e dialogia redundante na reorganização de algumas outras concepções, a exemplo de texto, leitura e ensino de leitura. Desse modo, a concepção de texto como produto pronto, acabado e de leitura como decodificação/ memorização cedeu espaço à ideia de texto como lugar de interação e zona de constituição dos interlocutores (KOCH, 2009) e, portanto, leitura como espaço de coprodução de sentidos (GERALDI, 2010).

Assim, a concepção de ensino de leitura também passa a ter uma abrangência maior e sofre mudanças de perspectivas: antes, ensino de leitura era quase que uma referência à fase inicial do processo de aquisição da língua (alfabetização). Com os estudos da psicolinguística e da LT fica evidente a necessidade de acompanhamento criterioso em todas as fases, durante o processo de aquisição de leitura, com mediação criteriosa, profícua e responsável, no sentido de atender a objetivos diferenciados e necessidades diversas dos alunos em cada um desses estágios. No entanto, como ocorreu, de fato, esse processo de aprendizagem de leitura nas escolas brasileiras?

Pode-se compreender ensino de leitura como um conjunto de ações criteriosamente organizadas pelo docente, a partir da seleção de um texto adequado, com propósitos definidos de acordo com o estágio de aprendizagem em que se encontrem os alunos, no intento de desenvolver neles habilidades de leitura que ultrapassem a decodificação. A decodificação está presente no início do processo, mas a leitura deve progredir em direção à atribuição de sentidos, resultando na capacidade de fazer inferências, o que possibilita o acesso aos implícitos do texto. Afinal, o leitor proficiente, crítico e autônomo deve ser capaz não somente de ler os subentendidos do texto, mas também de produzir textos coerentes em diferentes formatos, gêneros e tipologias na sociedade contemporânea. E somente um ensino de leitura nesses moldes pode contribuir para a competência linguístico-discursiva.

É na esteira desses estudos sobre linguagem que os gêneros textuais adentram as salas de aula, abrindo espaços para leituras cada vez mais comprometidas com a formação do senso crítico e exigindo, por outro lado, um ensino de leitura mais comprometido com uma concepção mais ampla de texto e de leitura. Um trabalho com leitura em sala de aula deve promover o acesso a vários gêneros textuais, várias tipologias e distintos formatos de textos,

desde os escritos/orais, até outros multimodais que envolvem o uso das tecnologias, de modo a oportunizar a competência linguísticodiscursiva ao aluno (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2009; GERALDI, 2010).

Nem sempre foi/é assim. Geraldi (2010, p. 75) lembra que “o ensino de língua materna desde sempre, operou com textos, mas as formas destas operações variaram ao longo do tempo”. Ou seja, ele já foi objeto de oralização, memorização; já serviu apenas para exercitar a leitura silenciosa e individual sem maiores preocupações com a compreensão. A entonação e pronúncia corretas das palavras eram mais observadas.

No auge das teorias da comunicação o texto começou a assumir a centralidade e, hoje, com as tecnologias de informação e comunicação e os avanços nos estudos da psicolinguística e LT, além de outros estudos sobre linguagem, invadem não somente a sala de aula, como também todos os espaços ao entorno do indivíduo e “como tal, demanda a intervenção didática”, isto é, “[*passou a ser*] necessário ensinar a interpretar um texto” (GERALDI, 2010, p. 76). O autor ainda explica que “as unidades básicas do ensino de língua serão sempre a leitura, a produção e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades” (p.101). Essa reflexão nem sempre acontece, embora seja fundamental para que ocorra, de fato, o aprendizado da língua em uso, tanto no que se refere aos recursos linguísticos presentes no texto, como em relação ao gênero textual em questão.

Uma consistente análise de duas epistemologias de bases diferentes - a linguística sistêmicofuncional (LSF) e a (LT)- feita por Ciapuscio (2005), acaba por definir gêneros textuais como “*procesos o propósitos sociales*” (p.14). A autora faz esclarecimentos pertinentes em relação às transformações por que a LT passou ao longo do tempo e como algumas concepções, a exemplo de texto, gênero textual, tipologias textuais foram também sendo construídas e reconstruídas, partindo de uma concepção mais clássica até uma concepção mais contemporânea (CIAPUSCIO, 2005).

Essa autora (2005, p. 15) associa também o surgimento e a contingência da definição de classe textual/gênero textual “às transformações e reformulações das teorias dos atos de fala e do conceito de situação/contexto situacional emergente”, muito valorizada, hoje em dia, pelos estudiosos da linguagem, juntamente com o sociocognitivismo, entendido como uma abordagem que associa a cognição ao contexto e às relações sociais das quais o indivíduo participa.

Marcuschi (2008, p. 84) define gênero textual como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Percebe-se a força do contexto/situação na definição de gênero textual nesse autor. Para ele, o gênero é uma ponte entre o discurso (mais universal) e o texto (materializado e particularizado). Ou seja, entre o discurso e o texto situa-se o gênero. Coutinho (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 85) esclarece que “sua estabilidade [*do gênero*] é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula”, evidenciando também a força do contexto/situação.

Nesse sentido, e com o intuito de promover o debate acerca de concepções, teorias e práticas pedagógicas em aulas de leitura, descrevem-se aqui, de maneira bem simples, duas posturas didáticas distintas, em mediações no momento de correção de exercícios, em que as concepções de língua, texto/discurso, leitura e ensino de leitura, subjacentes à prática docente, mostram-se também díspares. A análise dessas duas posturas didáticas, em aulas de leitura no ensino médio, serve de mote para as discussões.

Analisemos as duas abordagens, com vistas a perceber aproximações ou distanciamentos dos ensinamentos de Geraldi (2010), quando diz que o professor deve “tomar a aula como acontecimento (...) eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (p.100). Ou ainda, “tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas” (p.97). Enfim, o professor deve entender ensino como espaço de criação de conhecimento, em que a contrapalavra do aluno se faz necessária, e não como espaço de reprodução de conhecimentos prontos (GERALDI, 2010).

Tanto a Cena 1 quanto a Cena 2, dentre outras mais, fazem-se bastante presentes nas salas de aula de leitura brasileiras. Mesmo com todo avanço obtido, ainda se pode assistir à postura didática contraproducente, a exemplo da Cena 1. Mas, compreendendo a necessidade de que o leitor reflita essas duas cenas e retire delas material suficiente para transformar positivamente suas aulas de leitura, rechaçando práticas menos produtivas, passamos a descrevê-las e a analisá-las. Vamos à cena 1.

CENA 1

Após a entrega do texto aos alunos, eles procedem à leitura silenciosa e o professor entrega as atividades para serem respondidas; aguarda alguns minutos para que o façam. Após a resolução dos exercícios, ele pergunta se já podem corrigi-los. O docente, então, vai lendo as perguntas e os alunos, aleatoriamente, vão respondendo. Essas respostas são iguais ou quase

iguais, porque são questões que se limitam a solicitar que retirem trechos do texto; ou apontem as linhas do texto que contêm as repostas corretas, ou seja, solicitam-se apenas atitudes mecanizadas dos alunos. De repente, um aluno diz que sua resposta estava diferente da resposta dos demais colegas. E o professor, então, perguntalhe por que está diferente e pede-lhe que leia sua resposta.

O aluno lê e, embora sua resposta não estivesse bem construída, articulada, não deixou de estar correta, apenas não estava idêntica à dos demais, nem igual à que aparece no livro do professor, como modelo de resposta a ser seguido. Logo, o professor que poderia/deveria aproveitar para questionar em quê, ou por que o aluno julgava que sua resposta estava diferente, criando espaço de fala, de debate, incentivando a contrapalavra do aluno, mostra-se impaciente (ou sem condições!) para ajudar o aluno a elaborar melhor a resposta dele, uma vez que, por representar a expressão das ideias do aluno, sua resposta continha alguns desvios do que é prescrito pela norma padrão. O professor, então, prefere sugerir que o aluno vá à linha ‘tal’ do texto, parágrafo tal, pois lá estaria a resposta (trecho) que ele deveria copiar, porque aquela resposta estaria correta sem precisar ajustes, o que Marcuschi denomina ‘cópiação’.

Essa singela descrição de uma cena ainda corriqueira em sala de aula de leitura, Brasil afora, mostra que subjacente à prática pedagógica desse professor há uma concepção de língua como código/sistema; texto como produto pronto, leitura como decodificação e ensino de leitura apenas como manipulação de textos em sala de aula, com pretextos diversos, de forma assistemática e não, necessariamente, a partir da seleção criteriosa do texto e das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, a mediação se apoia em concepções teórico-metodológicas estruturalistas e tradicionais que não favorecem o espaço para a coprodução dos sentidos do texto, possibilitando ao aluno a competência linguístico-discursiva. Não existe um estudo do léxico, não se cria espaço para uso de estratégias de leitura que favoreçam a predição, em busca dos implícitos do texto e, nem mesmo o incentivo à participação do aluno na construção dos sentidos. Mostra-se uma mediação improdutiva, pobre e infértil.

Logo, se distancia da proposta de Geraldi (2010, p. 97) em que sugere tomar a aula como acontecimento e “tomar o acontecimento como lugar donde vertem as perguntas”. Ao contrário, o aluno é silenciado, porque não domina a norma padrão da língua, o que deixa transparecer também que o professor não considera os saberes produzidos pela

sociolinguística, por exemplo; não trabalha com variantes linguísticas, acreditando indevidamente na homogeneidade da língua. Essa cena 1 suscita muitas outras leituras, mas por contenção de espaço, vamos à Cena 2.

CENA 2

O professor entrega o texto, um infográfico, que explica o funcionamento de uma máquina. Fazem uma leitura participativa, em seguida os alunos resolvem os exercícios que continham questões abertas; o docente convida seus alunos para a correção e vai lendo uma pergunta e sugerindo um aluno para fazer a leitura de sua resposta. Depois outro aluno e, na sequência, outro. E, em seguida, discutem quais respostas estavam ou não corretas; em que se diferenciavam; se atendiam ao solicitado, enfim, por que algumas delas estariam incompletas ou incorretas. Por exemplo, durante a correção oral e sobre a pergunta: Como se dá o funcionamento do aparelho? Ouviu-se o seguinte comentário de um dos alunos.

Minha resposta está diferente porque ela só explica o funcionamento do carrinho de brinquedo (Aluno1). E a dele [*apontando para outro colega*] está certa também, mas está mais completa porque além de explicar o funcionamento do carrinho de brinquedo, ele [*o colega*] ainda falou da importância de se ler textos que explicam o funcionamento de máquinas e tecnologias novas.

A iniciar pela postura didática do professor durante a correção, já se percebem algumas diferenças significativas. Mesmo não se atendo ao tipo de questões propostas pelo professor, pode-se afirmar que essa postura de aceitação da fala/discurso do aluno, de criação de espaço de discussão e reflexão, para que o aluno possa elaborar um juízo de valor, defender um ponto de vista a respeito da produção de energia por evaporação e pelas demais formas de produção de energia, fazendo inferências, associações para chegar à compreensão, mostra-se uma postura mais produtora. Houve a criação de espaço de fala, de participação do aluno na construção dos sentidos do texto.

Ou seja, as experiências, os conhecimentos e as vivências dos alunos foram acionados; foram contextualizados de modo a favorecer a construção de sentidos e a contrapalavra do aluno. Isso reforça novas aquisições de saberes e de novas visões do mundo. As respostas dadas pelos alunos não são refutadas, e sim aceitas como válidas pelo docente e convalidadas pelo coletivo, com ajustes, quando necessários, mas de modo a favorecer o debate, a troca de ideias e o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno.

O intercâmbio de saberes ocorre de fato, tanto em relação ao conteúdo do texto, quanto às funções sociocomunicativas do gênero textual em questão. É válido destacar que durante toda a mediação, o docente observava com os discentes os sentidos que assumiam alguns termos, expressões, no texto; fazia questionamentos que despertavam a curiosidade do aluno em buscar uma resposta, criando situações para que utilizassem de estratégias de leitura para descobrirem os implícitos.

Uma mediação nesses moldes demonstra uma concepção de língua como interação; de texto como espaço de coprodução de sentidos; leitura como atribuição de sentidos e ensino de leitura como atividade criteriosamente preparada para ser desenvolvida com os alunos, atendendo às reais necessidades desses, a depender do estágio de aprendizagem em que se encontram.

Logo, pode-se inferir que esse docente concebe aula como acontecimento e como espaço de perguntas como ensina Geraldini (2010). A ‘cópiação’ não encontra espaço com docentes que optam por esse tipo de abordagem em sala de aula de leitura. Fica claro que professores com essa postura levam em consideração, em suas aulas de leitura, os princípios teóricos de estudos da linguagem e linguísticos diversos, entre eles, os da LT ou da psicolinguística.

As reflexões a partir da análise dessas duas cenas, em que uma se mostra contraproducente, enquanto a outra se mostra mais profícua, poderão contribuir para que se construam muitas outras cenas. Que sejam cenas que valorizem o ensino de leitura, entendendo-a como espaço de coprodução de sentidos!

3. Considerações finais

A sociedade contemporânea, com suas tecnologias e os avanços científicos contínuos, exige uma postura mais ativa, mais dinâmica do homem frente às práticas sociais das quais participa cotidianamente. Não é possível viver e se relacionar com os demais sem ter acesso às informações, às tecnologias e ao conhecimento produzido pela ciência. São muitas as decisões que só podem ser tomadas a partir do conhecimento ou da informação sobre o objeto em questionamento. Assim, a escola, por conta dessas exigências de uma sociedade letrada, precisa garantir uma competência comunicativa cada vez maior aos alunos, e a leitura ocupa, então, papel central.

Assim, é válida toda e qualquer iniciativa no sentido de provocar reflexões e considerações acerca do ensino de leitura e como ele deve ocorrer nos espaços escolares. Observa-se que a leitura, quando tomada como objeto de ensino, em que se obedecem às fases de interesse e à cognição dos alunos, desenvolvendo atividades criteriosamente selecionadas pelo professor, levando-se em conta como se dá o processamento textual, de acordo com os ensinamentos da psicolinguística e da LT, apresenta chances bem mais reais de resultados profícuos em direção a uma compreensão leitora proficiente.

Por outro lado, quando isso não acontece, tende a assumir um papel secundário, como se ocorresse naturalmente e após exposição e manuseio de textos distintos, sob a orientação dos diversos professores. Ou seja, a preocupação centra-se no efeito final e não no processo de aprendizagem. O ensino de leitura precisa ser compreendido como processo. Logo, abordagens que se aproximem da descrita na Cena 2 precisam ser mais frequentes nas salas de aula, nas escolas brasileiras, com o intuito de modificar o quadro desolador em que se encontram as escolas, quando o assunto é a proficiência em leitura.

Referências

BRASIL. MEC-INEP. **Informativo**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leituramatematica-e-ciencias-n. Acesso: 16/12/2021.

BENTES, A. C. e REZENDE, R. C. Linguística textual e Sociolinguística. In: SOUZA, E. R. F de (atal). **Linguística textual**: interfaces e delimitações. Homenagem a Ingedore Grunfeld Villaça Koch. São Paulo: Cortez, cap. 9. P. 258-301, 2017.

CIAPUSCIO, G. E. La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. En: **Signos** 38 (57), Universidad Católica de Valparaíso, Chile, p. 31-48, 2005.

CORACINI, M. J. R F. Diversidade e semelhança em aulas de leitura. In: CORACINI, M. J. R, F (Org.). **O jogo do discurso na aula de leitura**.3ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.

COSCARELLI, C. V. Em busca de um modelo de leitura. **Revista de estudos de linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, V 11, N.1, jan-jun, p. 119-147, 2003.

DELORS, J. (org.). Educação um tesouro a descobrir – **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Editora Cortez, 7ª edição, 2012. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

DIAS, A. R. da S. ; PEREIRA, A. da S. O estágio no curso de letras do departamento de educação da UNEB- campus II: trajetórias, avanços e desafios. In: PEREIRA, A. da S. (atal). **Estágio e prática pedagógica: letramentos e tecnologias digitais na sala de aula**. Curitiba: CRV, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979). **Psicogênese da língua escrita**. Trad. De Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1982.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONFIANTINI, V. **El kairós educativo: re-significar la información docente desde la práctica del formador**. Rosario-Argentina, LabordeLibros Editor, 2016.

KATO, M. **No mundo da escrita**. 7ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. 10ed. Campinas, São Paulo: Ática, 2004

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ed. São Paulo: Ícone, p. 103-119, 2001.