

SIMPÓSIO AT174

COCONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

SALUCCI NUNES, Aline

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

alinesalucci@yahoo.com.br

Resumo: Apoiada em uma perspectiva pragmática de linguagem (Wittgenstein, 1999), busco, neste estudo, construir o entendimento sobre como os enquadres interacionais revelam o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do município de Itaboraí. Adoto para a elaboração da aula que será apresentada a concepção de leitura como prática discursiva social, pois entendo que o ato de ler é um processo de coconstrução de sentidos que se dá através da interação entre autor e leitor mediada pelo texto que atende a um determinado propósito comunicativo (KLEIMAN, 2013). Desse modo, apresento parte de uma sequência de atividades, que foi gravada em áudio e integralmente transcrita para que os dados gerados fossem analisados com base na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional. Os resultados demonstram que os enquadres e os posicionamentos negociados no fluxo da interação orientam a coconstrução de sentidos e que as práticas significativas de leitura, incorporadas ao contexto escolar, fomentam o processo de coconstrução de conhecimento.

Palavras-chave: Coconstrução de Sentidos; Enquadres Interacionais; Leitura; Posicionamento.

Abstract: Based on a pragmatic perspective of language (Wittgenstein, 1999), I seek to construct an understanding of how the interactional frames reveal the development of the reading competence of 4th year elementary students, of a public school in Itaboraí. I adopt the conception of reading as a discursive and social practice, because I understand that the act of reading is a process of co-construction of meanings that occurs through the interaction between author and reader mediated by the text that attends a given communicative purpose (KLEIMAN, 2013). Thus, I present part of a sequence of activities, which has been recorded in audio and fully transcribed so that the generated data could be analyzed based on the perspective of Analysis of Ethnomethodological Conversation and Sociolinguistics Interactional. The results show that the frames and positions negotiated in the interaction guide the co-construction of meanings and the significant reading practices, incorporated into the school context, foment the process of co-construction of knowledge.

Keywords: Coconstruction of Meanings; Interactional Frames; Reading; Positioning.

Introdução

Apresento neste artigo um recorte da pesquisa de mestrado em que analisei o processo de coconstrução de sentidos em práticas significativas de

leitura em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do município de Itaboraí - RJ.

Partindo do entendimento de que o conhecimento é um construto dos sujeitos na interação, investigo, à luz da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica, de que maneira os sentidos são coconstruídos em atividades com diferentes modalidades de textos.

Afirmo que os sentidos são coconstruídos, porque concordo com Koch e Elias (2014) quando dizem que a leitura se dá a partir da interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2014). Além disso, na sala de aula, a leitura geralmente se faz de um jeito diferente de sua prática espontânea. Isso acontece porque, na maioria das vezes, a atividade escolar faz parte de um planejamento prévio que busca alcançar certos objetivos. Nesse contexto, o professor, além de estabelecer os desígnios da leitura, também fornece condições para que a interação via texto aconteça – e isso torna sua ação constitutiva da relação autor-leitor (KLEIMAN, 2013).

No âmbito da pesquisa de mestrado, desenvolvi uma sequência de atividades que foi gravada em áudio e transcrita em sua totalidade. Na ocasião, optei por uma abordagem que priorizasse estratégias de leitura que valorizassem os saberes prévios dos alunos.

Nas próximas páginas, compartilho uma pequena parte da análise de como os alunos coconstruem sentidos durante uma atividade de leitura compartilhada e dos entendimentos emergentes. Antes, porém, apresento a base teórica que sustenta este trabalho.

1. Fundamentos teóricos

Inspirada por uma visão pragmática de linguagem, apoio-me em Wittgenstein (1999) para defender que o sentido da linguagem está no uso. Assim como explica Martins (2000), os significados que as palavras assumem “só podem ser conhecidos ou aprendidos no contexto das atividades humanas em que essas palavras [...] se inserem e das quais não se desassociam” (MARTINS, 2000, p. 31).

Isso implica um entendimento de construção de sentidos que considera a subjetividade de quem faz parte do fenômeno linguístico em questão, pois a forma como dizemos as coisas decorre da “nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos” (MARCUSCHI, 2007, p. 126).

Entendo a leitura como prática discursiva social por acreditar que o ato de ler é um processo no qual a construção de sentidos acontece na interação entre autor e leitor que se dá através do texto produzido para um determinado propósito comunicativo.

Koch e Elias afirmam que a leitura demanda muito mais do que o conhecimento linguístico compartilhado por autor e leitor e exige que esse último acione outros saberes, como o conhecimento textual e o conhecimento de mundo para preencher “as lacunas que o texto apresenta”.

Para que o leitor consiga construir sentidos acerca do que lê, uma série de estratégias são utilizadas no ato da leitura (KLEIMAN, 2013; SOLÉ, 1998), como acionamento de conhecimentos prévios, estabelecimento e confirmação ou refutação de hipóteses, verbalização do pensamento enquanto lê, questionamento, entre outras. Defendo, assim como Solé (1998), que tais estratégias precisam ser ensinadas e, como ela, aposto na prática de leitura compartilhada para fazê-lo.

Na atividade de leitura compartilhada, a coconstrução de sentidos aparece tanto na interação via texto como na interação face a face, nas pausas entre um trecho da leitura e outro, feitas para possibilitar comentários, esclarecimento de dúvidas, predição sobre o que está por vir no decorrer da leitura. No caso desta pesquisa, na interação face, o contexto sequencial da fala-em-interação orienta a análise de como os alunos coconstruíram conhecimento durante a leitura.

A fala-em-interação, objeto de estudo da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), busca descrever os procedimentos que os participantes de uma interação verbal realizam para apresentar um determinado desempenho e lidar com o desempenho do outro (GARCEZ,

2008). O estudo da fala-em-interação tem origem no interesse dos sociólogos em analisar a conversa cotidiana, mas estendeu-se, com algumas modificações, a outros sistemas de troca de falas, como a conversa institucional, por exemplo.

Garcez define conversa institucional como uma atividade orientada para uma meta (GARCEZ, 2002). Na sala de aula, por exemplo, a interação, que é institucional, acontece de modo que satisfaça ao objetivo planejado para a aula, e a troca de turnos é geralmente organizada pelo professor.

A descrição dos procedimentos usados pelos participantes na interação possibilita a análise sociointeracional de como os interagentes negociam enquadres e posicionamentos. No cenário da sala de aula, professores e alunos representam seus papéis “propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam em relação à situação interacional” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 107).

O enquadre é a metamensagem que envolve a situação (BATESON, 2013). Na sala de aula, exemplos de enquadres seriam reconhecidos como aula, atividade, avaliação etc. Cada enquadre determina como a mensagem deve ser interpretada. Nesse sentido, “o enquadre formula a metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 107). As ações, portanto, mudam de sentido de acordo com o enquadre que é proposto, e os enquadres são percebidos por meio de indícios que Gumperz (2013) chama de pistas de contextualização, isto é, “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 2013, p. 152) e que podem ser de natureza linguística, paralinguística, prosódica ou não verbal.

Além dos enquadres, as pistas nos permitem analisar os posicionamentos assumidos e negociados no fluxo da interação. Durante a aula, ao me posicionar como professora, por exemplo, indico que os demais participantes dessa interação devem seguir as minhas orientações e agir em conformidade com a posição de aluno; por outro lado, a mim são atribuídas responsabilidades relacionadas às expectativas daqueles que aceitam minha

condição de professora da turma. A não aceitação desses posicionamentos, inclusive, tem sido responsável pela geração de muitos conflitos em sala de aula.

A partir desses fundamentos, pretendo mostrar como a coconstrução de conhecimento durante a atividade de leitura aconteceu na aula analisada.

2. Análise dos dados

A multiplicidade de linguagens que compõem os textos aos quais nossos alunos têm acesso merece espaço na sala de aula não no sentido de entreter, mas de oportunizar práticas de coconstrução de sentidos mais próximas do uso que eles fazem da linguagem em sua vida fora da escola.

O trabalho em sala de aula foi feito com o *trailer* de lançamento do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*. Após a exibição completa do *trailer*, para que os alunos pudessem ter um primeiro contato com o material, assistimos novamente à gravação, fazendo pequenas pausas para que juntos pudessemos construir conhecimento. A análise do excerto abaixo mostra como isso acontece.

EXCERTO 1: “por que será que ele não enviaria o filho dele pro espaço?”

11 ((para a turma)) ele pergunta
12 Aline assim(0,5) pressuponha que seu filho vai pro espaço (1,0) e
13 você teria que enviar aí o rapaz fala assim (1,0) eu não
14 enviaria(0,5) por que será que ele não enviaria o filho dele
15 pro espaço?
16 Carlos [[porque lá ele ia ficar com medo dele] morrer:
17 Eduardo [[(porque ele tá com medo dele morrer)] é
18 Aline imagina se o menino não volta? (0,5) >né não?<
19 [por isso que ele tava preocupado]
20 João [hein tia ele disse ()] a mesma coisa=
21 Aline =é:::
22 Carlos [[aquele cara ali de branco é o filho dele?]=
23 Crianças [[]
24 Aline =[nã::o ele não é o filho dele (1,0)]
25 [mas ele acompanhou o processo então ele gosta do rapaz]
26 Pedro [não ele morre de acidente de avião não: mor:re não mor:re]
27 Aline como se fos:se filho dele [e o rapaz é no::vo]
28 Pedro [ele morre [no avião]]
29 Eduardo [tia tia]
30 Aline vamo lá:: o::i.
31 Eduardo depois que ele subiu e ele desceu se desce muito °rápido
32 pega fogo°
33 Camila [[ti::a tia ali:ne ô ti::a]
34 Alex [[ele voltou tia? tia]

35	Aline	então [não desce] muito rápido
36	Pedro	[ti::a [ti]:a]
37	Camila	[tia::]
38	Aline	pra pegar fogo [porque antes] de pegar fogo
39	Pedro	[tia ali::ne]
40	Aline	eles abrem um paraquedas que ai perde a velocidade(o,2)oi?
41	Pedro	o yuri gagarin morreu no <u>avião</u> :?
42	João	ele morreu no <u>avião</u> não foi?

O objetivo do trabalho com versão resumida da obra cinematográfica é ampliar as possibilidades de coconstrução de conhecimento e dar espaço a outras formas de leitura. Assim, após passar um pequeno trecho do vídeo, Aline busca construir com os alunos os sentidos acerca da cena em questão. Nesse momento, o enquadre em voga é o de interação com o texto em cena, em que os alunos são estimulados a apresentar suas ideias sobre o que leem. Sua fala: “ele pergunta assim (0,5) pressuponha que seu filho vai pro espaço (1,0) e você teria que enviar aí o rapaz fala assim (1,0) eu não enviaria (0,5) por que será que ele não enviaria o filho dele pro espaço?” (linhas 13 a 15), sugere, através da expressão “por que será”, que se trata de uma resposta da qual não tem certeza. Interessante observar que Carlos e Eduardo tomam o turno ao mesmo tempo e apresentam o mesmo olhar acerca da situação: “[[porque lá ele ia ficar com medo dele] morrer:” (Carlos, linha 16) e “[[(porque ele tá com medo dele morrer)] é” (Eduardo, linha 17).

Percebo que, enquanto Aline responde à dúvida de Carlos: “aquele cara ali de branco é o filho dele?=” (linha 22), nas linhas 24, 25 e 27: “=nã::o ele não e o filho dele (1,0)[mas ele acompanhou o processo então ele gosta do rapaz] como se fos:se filho dele [e o rapaz é no::vo]”, os alunos tecem conjecturas a respeito de alguns fatos que lhes aguçam a curiosidade: “[[]” (Crianças, linha 23); “[não ele morre de acidente de avião não: mor:re não mor:re]” (Pedro, linha 26); “[ele morre [no avião]” (Pedro, linha 28); Quando se volta para os outros alunos: “vamo lá:: o::i” (linha 30), no intuito de mediar a discussão na qual estão engajados, Aline é surpreendida por Eduardo que, no enquadre confirmação de conhecimento prévio, levanta uma possível hipótese para a morte da personagem a partir de um conhecimento trazido por ele:

“depois que ele subiu e ele desceu se desce muito °rápido pega fogo°” (linha 31).

Verifico, através desse excerto, que, apesar de buscarem o apoio da professora, os alunos aplicam na leitura do texto em cena seu conhecimento prévio para dar-lhe significado. Quando Pedro e João perguntam mais adiante sobre a morte de Yuri Gagarin – “o yuri gagarin morreu no avião:?” (Pedro, linha 41); “ele morreu no avião não foi?” (João, linha 42), não querem que Aline lhes dê uma resposta, mas sim, que confirme a sua, como indica a expressão “não foi?”, no final da fala de João. Nesse caso, sua intenção é que Aline ratifique, diante de seus colegas, um posicionamento assumido por ele de alguém que sabe. É interessante notar que, até então, quem propunha esse enquadre de jogo de perguntas e respostas, sendo a detentora do conhecimento, era a professora. Há uma pequena mudança nesse quadro, quando os alunos integram seus conhecimentos. Entretanto, o fazem sem questionar a posição de professora detida por Aline, tanto que a legitimam como aquela que pode dar a resposta.

Considerações finais

A análise mostra que, além das pistas linguísticas, os alunos se basearam nas pistas não verbais e fizeram uso de seu conhecimento prévio linguístico e de mundo para coconstruir o sentido da cena a que assistiam.

Orientados pelo enquadre interação com o texto em cena, os alunos integraram conhecimentos e se posicionaram como detentores de saberes específicos sobre o tema apresentado, sem, no entanto, questionar a posição da professora, recorrendo a ela quando precisavam ratificar suas contribuições, operando, nesses casos, com o enquadre confirmação de conhecimento prévio.

Os conhecimentos que foram coconstruídos durante essa atividade corroboram a ideia inicial de que não se trata apenas de decodificar ou de interpretar as pistas textuais, uma vez que parto da premissa de que nenhum sentido é dado previamente, mas sim, coconstruído.

Os resultados mostraram que a atividade proposta conseguiu engajamento das crianças, não reduziu a prática de leitura a exercícios de “copiar e colar” e permitiu a coprodução de significados, de modo a estimular o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BATESON, G. Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 2013, p. 85-105.

GARCEZ, Pedro M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem social. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Org.) **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 17-38.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 2013, 149-182.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Helena. Sobre a estabilidade do significado em Wittgenstein. **Veredas**. Juiz de Fora, v. 4, n 2, p. 19 a 42, 2000. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2000-2/volume-4-n-2-2000/>>. Acesso em set. 2016.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2ª ed. São Paulo: Loyola. 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.