

SIMPÓSIO AT195

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DIALÓGICA E COLABORATIVA DE LEITURA EM GRUPO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

SANTOS, Marivan Tavares dos
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação (Amazonas - Brasil)
aajnai@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura em grupo, intitulada Pensar Alto em Grupo (PAG), para a formação do aluno como leitor crítico. A pesquisa consiste em investigar: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do Pensar Alto em Grupo pode contribuir para a formação do aluno crítico? b) O que é ser um leitor crítico? Fundamenta-se na discussão dos Novos Estudos do Letramento (NEL) (STREET, 1984) e na concepção de leitor crítico (SILVA, 1991). É uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994). O método de geração de dados foi o Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995), tendo como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do curso de administração do ensino superior. Os resultados evidenciaram que a prática de leitura do PAG possibilita ao leitor construir com mais liberdade suas leituras e negociá-las, o que favorece o empoderamento da identidade leitora dos alunos e potencializa o pensamento crítico.

Palavras-chave: Prática da leitura; Pensar Alto em Grupo; Leitor crítico.

Abstract: The aim of this article is to discuss the contributions of the dialogic and collaborative practice of reading in group, entitled Group Think-Aloud (GTA), for the student's formation as a critical reader. The research consists to investigate: a) How can the practice of dialogic and collaborative literacy Group Think-Aloud contribute to the formation of the critical student? b) What is it to be a critical reader? It is based on the discussion of the New Literature Studies (NLS) (STREET, 1984) and on the critical reader's conception (SILVA, 1991). It is a qualitative research (CHIZZOTTI, 2005), with an interpretative orientation (MOITA LOPES, 1994). The method of data generation was the Group Think-Aloud (ZANOTTO, 1995), in which participants were the researcher and six university students of the course of administration. The results showed that the GTA reading practice enables the reader to construct with more freedom their readings and negotiate them, which favors the empowerment of students' reading identity and potentiates critical thinking.

Keywords: Reading practice; Group Think-Aloud; Critical Reader.

Introdução

A prática dialógica e colaborativa de leitura pressupõe um espaço de discussão, onde os leitores entoam sentidos de encontros e desencontros de ideias, imprimem pontos de vista e os negociam, o que se configura como uma atitude ativa do leitor. É nesse viés que destacamos a prática de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG).

Essa prática consiste em leitura coletiva realizada por um grupo de leitores com liberdade para exprimir sentidos provocados a partir do texto lido, da voz de outro leitor, da própria voz e da voz do professor, que são efetivadas numa construção coletiva, resultante de um trabalho colaborativo na interação, ou seja, ela favorece um “encontro responsivo do leitor com o texto e com outras vozes para a construção de leituras” (ZANOTTO e SANTOS, 2018, p. 204).

Este trabalho se propõe discutir as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura em grupo, intitulada Pensar Alto em Grupo (PAG), para a formação do aluno como leitor crítico, buscando responder as questões: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do PAG pode contribuir para a formação do aluno crítico? e b) O que é ser um leitor crítico?

Neste trabalho, enfoco a prática dialógica e colaborativa de leitura do PAG, os letramentos autônomo e ideológico, o que ser leitor crítico e, por fim, a metodologia, análise de dados e as considerações finais.

1. A prática de leitura do Pensar Alto em Grupo e o leitor crítico

Com base em Zanotto (1995), discutir-se-á o PAG como uma prática de leitura, e, em Silva (1991), o que é ser leitor crítico, respectivamente. Abordarei tais temas na mesma seção, considerando que há uma interdependência entre ambos em virtude da intencionalidade que é dar voz ao leitor e contribuir para a formação o leitor crítico.

Inicialmente o PAG foi utilizado como técnica para a geração de dados, mas, com pesquisas realizadas sobre a leitura e interpretação da metáfora pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), os resultados o revelaram como uma prática pedagógica. Isso se deve ao fato de favorecer a interação entre os participantes, a construção, a socialização e a negociação dos sentidos. Em outros termos, o PAG propicia um diálogo, no qual o leitor pode tornar-se protagonista do ato de ler, mas somente isso não é suficiente, é preciso o professor reconhecê-los como sujeito que tem seu modo de pensar.

Na prática dialógica e colaborativa de leitura do PAG, pode-se fazer uso de diversas estratégias para estimular a participação dos leitores. Dessas,

destacamos o revozeamento (*revoicing*) (O'CONNOR e MICHAELS, 1996) e a co-construção de sentidos (PONTECORVO, 2005):

A primeira é uma técnica discursiva proposta de O'Connor e Michaels (1996), na qual um participante do evento de leitura, geralmente o professor, reconstrói (oral ou escrita) o discurso de outro. A intenção com o revozeamento não é direcionar a voz do leitor, mas estimular a sua participação na discussão e valorizar o autor da enunciação original. E a segunda, co-construção de sentidos, é realizada pela contribuição de vários interlocutores, pensando em conjunto, e é manifestada por diferentes formas conversacionais, como: a retomada mais ou menos explícita que é a introdução de um tema por outro interlocutor, com pequenos acréscimos, variações, elaborações e integrações, e a discussão como raciocínio exteriorizado coletivo na qual o conhecimento é construído por encadeamento de sentidos realizados do pensamento coletivo.

A prática de leitura do PAG permite abrir espaço para a voz dos alunos e ouvi-los, e eles, por sua vez, assumem nova postura leitora ao serem ouvidos e reconhecidos como sujeitos ativos do processo, o que contribui para a formação do leitor crítico. Para Silva (1991, p. 80), o leitor crítico é aquele que “movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor)”, reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade e não se detém no texto. Ele navega nas entrelinhas, desbrava as diversas vozes do texto, expõe sua voz, com isso interage e se posiciona diante do texto lido.

À proporção que a prática de leitura do PAG acontece, talha-se e costura-se um diálogo, não somente entre os leitores, mas também consigo próprio, pois as leituras construídas podem ser negociadas, e, nesse processo, o aluno vai se constituindo leitor crítico.

2. As dimensões de letramento: o autônomo e o ideológico

Ao tratar dos Novos Estudos de Letramento (NEL), como formas culturais de uso da leitura e escrita, Street (1984) propõe duas dimensões de letramento: o autônomo e o ideológico.

A primeira se refere às habilidades individuais, toma a leitura e a escrita como uma mesma e única habilidade. A aprendizagem dessas modalidades ocorre de forma gradual, assim, chegar-se-ia aos níveis universais de

desenvolvimento da leitura. Essa dimensão não leva em consideração as semelhanças e as diferenças individuais de cada indivíduo nem os contextos sociais e culturais no processamento da leitura e escrita. Tais questões nos leva a reconhecer que a dimensão de letramento autônomo corresponde à prática tradicional de leitura, cujo enfoque prioriza a decodificação das palavras e o sentido se encontra no texto, alheio às influências do contexto específico da prática imediata e amplo que é o sociocultural.

E a segunda dimensão, o letramento ideológico, compreende práticas de letramento vinculadas às “estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7). Isso significa que o letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura e admite a pluralidade das práticas letradas, cujos sentidos dependem do contexto de produção, por isso as “práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 37), ou seja, na dimensão ideológica, as práticas letradas são influenciadas pelo contexto social.

Segundo Street (1984), o letramento tem sentidos políticos e ideológicos e não pode ser visto separadamente nem tratado como um fenômeno “autônomo”. O autor assume que a concepção de letramento depende das instituições sociais, onde as práticas de leitura e escrita estão inseridas, pois a ideologia lhes é inerente, e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente como técnicas. Configuração que ressalta a necessidade de a escola considerar a realidade dos sujeitos e proporcionar-lhes condições para os usos e as funções sociais da leitura e da escrita.

3. Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa (CHIZZOTTI, 2005), de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Teve como participantes a professora-pesquisadora e seis alunos do 2º período do curso de administração de ensino superior privado em Manaus/AM e os dados foram gerados por meio do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995) que, além de ser prática de leitura, é método para a geração de dados.

Na vivência do PAG, orientei os alunos sobre a atividade: primeiro, leríamos o texto “A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana” (BOFF, 2012), de forma individual e silenciosamente. Depois, discutiríamos e poderíamos expressar livremente suas vozes. A seguir, o texto lido na vivência:

“A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana”

“Era uma vez um camponês que foi à floresta vizinha apanhar um pássaro para mantê-lo cativo em sua casa. Conseguiu pegar um filhote de águia. Colocou-o no galinheiro junto com as galinhas. Comia milho e ração própria para galinhas. Embora a águia fosse o rei/rainha de todos os pássaros.

Depois de cinco anos, este homem recebeu em sua casa a visita de um naturalista. Enquanto passeavam pelo jardim, disse o naturalista:

*- Esse pássaro aí não é galinha. É uma águia.
- De fato – disse o camponês. É águia. Mas eu a criei como galinha. Ela não é mais uma águia. Transformou-se em galinha como as outras, apesar das asas de quase três metros de extensão.*

- Não – retrucou o naturalista. Ela é e será sempre uma águia. Pois tem um coração de águia. Este coração a fará um dia voar às alturas.

- Não, não – insistiu o camponês. Ela virou galinha e jamais voará como águia.

Então decidiram fazer uma prova. O naturalista tomou a águia, ergueu-a bem alto e desafiando-a disse:

- Já que você de fato é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, então abra suas asas e voe!

A águia pousou sobre o braço estendido do naturalista. Olhava distraidamente ao redor. Viu as galinhas lá embaixo, ciscando grãos. E pulou para junto delas.

O camponês comentou:

- Eu lhe disse, ela virou uma simples galinha!

- Não – tornou a insistir o naturalista. Ela é uma águia. E uma águia será sempre uma águia. Vamos experimentar novamente amanhã.

No dia seguinte, o naturalista subiu com a águia no teto da casa. Sussurrou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, abra as suas asas e voe!

Mas quando a águia viu lá embaixo as galinhas, ciscando o chão, pulou e foi para junto delas.

O camponês sorriu e voltou à carga:

- Eu lhe havia dito, ela virou galinha!

- Não – respondeu firmemente o naturalista. Ela é águia, possuirá sempre um coração de águia. Vamos experimentar ainda uma última vez. Amanhã a farei voar.

No dia seguinte, o naturalista e o camponês se levantaram bem cedo. Pegaram a águia, levaram para fora da cidade, longe das casas dos homens, no alto de uma montanha. O sol nascente dourava os picos das montanhas.

O naturalista ergueu a águia para o alto e ordenou-lhe:

- Águia, já que você é uma águia, já que você pertence ao céu e não à terra, abra suas asas e voe!

A águia olhou ao redor. Tremia como se experimentasse nova vida. Mas não voou. Então o naturalista segurou-a firmemente, bem na direção do sol, para que seus olhos pudessem encher-se da claridade solar e da vastidão do horizonte.

Nesse momento, ela abriu suas potentes asas, grasnou com o típico kau-kau das águias e ergueu-se, soberana, sobre si mesma. E começou a voar, a voar para o alto, a voar cada vez mais alto. Voou... voou... até confundir-se com o azul do firmamento...”

A análise dos dados levou em consideração os constructos teóricos de O’Connor e Michaels (1996) e Pontecorvo (2005) para discutir a formação do leitor crítico e o que é ser leitor crítico.

4. Análise dos dados

Na análise dos dados, destacarei aspectos da prática dialógica e colaborativa de leitura do Pensar Alto em Grupo que sinalizaram a contribuição para a formação do leitor crítico e os que indicaram o que é ser um leitor crítico. Para tanto, apresentarei um recorte da primeira vivência.

Recorte 1 – Revozamento e Co-construção do raciocínio

Turnos	Participantes	Vozes
20	Professora	<u>Vamos lá Rosa, fique à vontade.</u>
21	Rosa	<u>Isso aqui [texto] vai contra que o ambiente influencia o homem, que o homem é um ser do meio?</u>
22	Professora	<u>Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?</u>
23	Rosa	<u>Não, vai contra, por exemplo, ela foi criada com as galinhas, mas nem por isso ela deixou de ser águia. O meio dela foi o das galinhas.</u>
24	Professora	<u>O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?</u>
25	Rosa	<u>Não totalmente.</u>
26	Professora	<u>Não totalmente. Vocês concordam, é isso? Será que o ambiente não influencia totalmente o indivíduo? O comportamento? Vocês concordam com isso?</u>
27	Rosa	<u>Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente.</u>
28	Professora	<u>É isso? Vocês concordam?</u>
29	Luana	<u>Influencia, porque quando o naturalista foi colocar ela pra voar e ela não queria, porque ficou meio assim, ela foi criada com as galinhas, (), o homem dizia não, ela come como galinha, foi criada como galinha.</u>
30	Geiziane	<u>Ela não desenvolveu as origens dela, ela era uma águia, aí ela tava ali no meio das galinhas. [...], às vezes a gente tá num ambiente em que as pessoas pedem que sejamos pequenos, né, influencia e a gente vai aprender aquilo, mas se a gente tem uma vontade em querer ser melhor daquilo que a gente é, a gente consegue, como foi o caso da águia. [...].</u>

Início a partir do turno 20, porque os anteriores apresentam orientações sobre o evento de leitura do PAG e uma pergunta de Rosa para saber se o texto tratava da águia e da galinha. Diante da questão de Rosa e com o intuito de estimular a leitora a continuar se expressando, perguntei: “*Vamos lá Rosa, fique à vontade*” (turno 20). Imediatamente ela retrucou se o texto mostrava a ideia de que o ambiente não influenciava o comportamento da águia (turno 21).

Aproveitei a voz de Rosa e perguntei: “*Que o homem é desenvolvido conforme o meio. É isso que você quer dizer?*” (turno 22). Essa reconstrução fez Rosa reafirmar a ideia do turno 21, alegando no turno 23 que a águia foi criada com as galinhas, mas não deixou de ser águia e explicou o porquê de tal afirmativa. Nesse diálogo, Rosa revelou-se uma leitora que não se limitou à decodificação dos signos linguísticos, ela organizou reflexivamente o pensamento, reagiu e posicionou-se de forma ativa diante do texto.

No turno 24, discordei de Rosa por meio de uma pergunta “polêmica”: “*O que você quer dizer, que o ambiente não influencia ou influencia?*” Esse tipo de pergunta é relevante, porque propicia a construção de sentidos de forma mais profunda. Essa questão permitiu a continuidade da voz de Rosa: *Não*

totalmente (turno 25), mesmo de forma sucinta, mostrou firmeza e compreensão de quem sabe o que diz.

As perguntas feitas, no turno 26, desencadearam um raciocínio coletivo. A forma de orquestrar a prática contribuiu para a manifestação de mais vozes, propiciando a construção dialógica de sentidos. Vejamos: Rosa, no turno 27, apesar de ser enfática ao afirmar que influenciou, ponderou ao expressar sua forma de ver a situação: “*Influencia, mas como eu estou falando, não totalmente*”. É um comportamento que indicou um leitor indo além da decodificação.

Com intuito de avançar a discussão, perguntei: “*É isso? Vocês concordam?*” (turno 28), resumindo o posicionamento de Rosa, por meio do dêitico **isso**. No turno 29, Luana, baseando-se no texto para construir sentidos, afirmou que o ambiente influencia. Para isso, ela realizou operações mentais, como dedução de que a ave não queria voar, porque hesitou em voar, e generalização quando alegou que a águia foi criada com as galinhas. Geiziane (turno 30), por sua vez, explicou que o ambiente influencia, mas depende da pessoa, quer dizer, ela pode se deixar ou não influenciar. Ao completar o pensamento da Luana, Geiziane construiu uma leitura associando a ave águia ao ser humano, ou seja, projetou o conteúdo do texto ao mundo dos homens.

Essas diferentes leituras de conceber a influência ou não do ambiente são significativas para a formação do leitor, na medida em que houve espaço para as vozes dos alunos, possibilitado-os a agir como protagonistas.

Considerações Finais

Neste trabalho, foram discutidas as contribuições da prática dialógica e colaborativa de leitura do Pensar Alto em Grupo (PAG) para a formação do aluno como leitor crítico, tendo em vista as questões: a) Como a prática de letramento dialógica e colaborativa do PAG pode contribuir para a formação do aluno crítico? e b) O que é ser um leitor crítico? Assim:

O Pensar Alto em Grupo, por ser uma prática dialógica e colaborativa e de natureza mais intimista, propicia espaço para a voz do leitor e a horizontalidade entre os participantes. Intensifica a possibilidade de os alunos se sentirem mais estimulados na interação, lendo, defendendo e negociando os

sentidos, o que é impulsionador para a formação do leitor, mas depende também de como o professor orquestra a prática de leitura.

Isto posto, é necessária desenvolver a prática dialógica e colaborativa de leitura no ambiente escolar, contudo é também necessária a mudança paradigmática dos envolvidos diretamente no processo, para evitar a armadilha da reificação da prática de leitura no ambiente escolar.

Referências

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 50. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP.: Mercado e Letras. Coleção Letramento, educação e Sociedade, 2008.

O'CONNOR, M. C; MICHAELS, S. *Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion*. In: HICKS, D. (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambrige, CUP, 1996.

PONTECORVO, C. *Interação social e construção do conhecimento: Confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisas*. In: _____; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

STREET, B. *The new literacy studies, guest editorial*. In: _____(Org.). *Journal of research in reading*. University of East London, Longbridge Road, Dagenham, Essex RM8 2AS, UK. 1993.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

ZANOTTO, M.S.; SANTOS, M. dos S. *Construindo uma prática dialógica de letramento: emergências de processos inferenciais e argumentativos*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, jul. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12138>>. Acesso em: 15/05/2019.

ZANOTTO, M. S. *Metáfora, cognição e ensino de leitura*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 241-254, 1995.

ZANOTTO, M. S. *Modelos Culturais e Indeterminação Metafórica*. Revista Organon (UFRGS), Instituto de Letras, nº 43, v. 21, p. 97-118. Metáfora em Perspectiva, 2007.