

Marcia Oliveira Maciel Lopes

**Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos
professores da Rede Particular e Pública**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Setembro de 2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Marcia Oliveira Maciel Lopes

**Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso
dos professores da Rede Particular e Pública**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC - Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Dra. Tânia Saliés
Orientador
Departamento de Letras - PUC-Rio

Profa. Dra. Inés Miller
Departamento de Letras - PUC-Rio

Profa. Dra. Myriam Nunes
UFRJ

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2006

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Marcia Oliveira Maciel Lopes

Graduou-se em Letras – Português/Inglês – na Universidade Veiga de Almeida (Rio), em 2000. É especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio (2004). Tem grande interesse pela área de leitura e pelo processo de ensino-aprendizagem de leitura, apresentando, desde 2004, trabalhos relacionados à área na PUC-Rio, PUC-SP, UERJ e UFRJ.

Ficha Catalográfica

Lopes, Marcia Oliveira Maciel

Leitura: uma categoria híbrida – pistas do discurso dos professores da rede particular e pública / Marcia Oliveira Maciel Lopes ; orientadora: Tânia Mara Gastão Salís. – 2006.

181 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado em Letras)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Crenças. 3. Modelos cognitivos idealizados (MCIs). 4. Leitura. 5. Letramento. 6. Práticas pedagógicas. I. Salís, Tânia Mara Gastão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

A minha orientadora, Tânia Saliés, pelos puxões de orelha, amizade, apoio e sabedoria.

A meus pais, Silber e Fátima, pelo amor e ajuda de sempre.

A minha irmã, Andréa, por acreditar em mim.

A meu marido, Guilherme, pelo amor e paciência.

A meus filhos, João Pedro, Bruno e Eduarda, por serem a razão do meu caminhar.

As minhas colegas de mestrado, Paula, Elaine, Bianca e Tatiana, pelas horas de alegria e auxílio.

A Chiquinha pela atenção e carinho.

A todos os professores do programa, que contribuíram para a minha formação.

Aos professores que participaram da minha banca, Myriam e Inés, pela leitura e contribuições valiosas.

A todos os professores que participaram da pesquisa pela generosidade.

Resumo

Lopes, Marcia Oliveira Maciel; Saliés, Tânia Mara Gastão. **Leitura e crenças: como os professores de hoje entendem o processo de leitura? Respostas segundo o paradigma sociocognitivo.** Rio de Janeiro, 2006. 181 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pesquisas na área educacional (Kleiman, 2004; Nunes, 1997; Amorim, 1997; Soares, 1998; INAF, 2005; IBGE, 2003; Collelo, 2003; Scholze, 2004; Rojo, 2005; Moraes, 2005) apontam que os alunos brasileiros, de modo geral, possuem baixo grau de proficiência em leitura. As pesquisas sobre leitura/letramento giram em torno da performance do aluno, do próprio texto ou da escola sem buscar compreender as crenças dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Como cabe principalmente à escola promover a alfabetização e o letramento, desenvolvemos um estudo interdisciplinar na área de Linguística Aplicada, inspirado por conceitos sociointeracionistas e sociocognitivos, que buscou nas colocações lexicais informação para identificar os Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs – Lakoff, 1987) projetados discursivamente pelos professores a partir dos dados advindos das entrevistas, dos protocolos falados e dos questionários acerca do que é leitura. Esse procedimento nos permitiu discutir como esses MCIs podem influenciar a prática pedagógica e que relação possuem com a autonomia, a colaboração e o processo de inclusão social, tal como preconizado pelos PCNs.

Palavras-chave

Crenças; MCI; leitura; letramento; prática pedagógica.

Abstract

Lopes, Marcia Oliveira Maciel; Saliés, Tânia Mara Gastão. **Reading and beliefs: how do teachers understand the reading process? Answers from a sociocognitive perspective.** Rio de Janeiro, 2006. 181 p. MA Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Studies in the educational field (Kleiman, 2004; Nunes, 1997; Amorim, 1997; Soares, 1998; INAF, 2005; IBGE, 2003; Collelo, 2003; Scholze, 2004; Rojo, 2005, Moraes, 2005) indicate that Brazilian students have, by and large, a low level of proficiency in reading. Research concerned about reading/literacy tends to focus on the readers' performance, on the text itself or on the role of school without paying attention to the beliefs of those who are involved in the teaching-learning process. As it falls to school to promote literacy as decoding and literacy functionally interpreted as the capacity to use language in multiple contexts, we developed an interdisciplinary study in the area of Applied Linguistics based on sociointeractive and sociocognitive principles that allowed us to seek in collocations information to identify Idealized Cognitive Models (ICMs – Lakoff, 1987) discursively projected by the teachers about the nature of the reading process. The use of questionnaires, verbal protocols and interviews made possible the discussion about how the teachers' ICMs may influence their pedagogical practice as well as what the relationship they may have with autonomy, collaboration and social inclusion, as advocated by the PCNs.

Keywords

Beliefs; ICM; reading; literacy; pedagogical practice.

Sumário

1. Introdução	10
2. A Linguagem: entendendo os fundamentos de pesquisa	14
2.1 Visão de linguagem	15
2.2 A linguagem e a mente	21
Resumo	23
3. A Leitura: tornando visível o que são alusões e sombras	24
3.1 Leitura: reconstruindo o percurso histórico	24
3.2 Modelos de Leitura: explicando a leitura e sua aprendizagem	27
3.2.1 O Modelo da Decodificação	27
3.2.2 O Modelo Psicolinguístico	29
3.2.3 O Modelo Sócio-interacional	32
3.2.4 O Modelo Sociocognitivo: uma proposta	35
Resumo	43
4. Letramento: práticas sociodiscursivas	44
Resumo	47
5. Crenças: representando o processo de leitura	48
5.1 Categorização	48
5.2 Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)	50
5.3 Sistema de Crenças	55
Resumo	58
6. O Estudo piloto: construindo as hipóteses de trabalho da dissertação	59
7. O Estudo: metodologia de pesquisa	69

8. Tempo de Reflexão: análise e discussão de dados	85
8.1 Perfil dos Participantes	85
8.1.1 Os Professores-participantes	85
8.2 Análise e Discussão dos Questionários	89
8.3 Análise e Discussão dos Protocolo Falados	101
8.4 Análise e Discussão das Entrevistas	109
8.5 Respondendo às questões específicas de pesquisa	115
8.6 Respondendo à pergunta geral de pesquisa	116
8.7 Retomando hipóteses	117
8.8 Implicações	117
Resumo	118
9. Considerações Finais	119
10. Referências Bibliográficas	121
11. Anexos	138

Lista de Figuras

1. Domínios: Tempo e Dinheiro
2. Projeção entre Domínios: Tempo é dinheiro
3. MCIs: O certo e o errado para se ter sucesso no Brasil
4. Pôster: Leitura = Inclusão Social
5. O título do texto: O grito dos Excluídos
6. Fotos de animais e tabela
7. O pôster com todas as fases da leitura
8. Quadro sumativo dos instrumentos de pesquisa do estudo piloto
9. MCIs da Figura 6 – Educação e Sociedade Elitistas
10. MCIs da Figura 7 – Animais em perigo
11. MCI de Leitura
12. O lócus do significado
13. O ato de ler
14. Visão de leitura
15. O processo de compreensão
16. Exemplos de MCIs de leitura
17. MCI híbrido de leitura
18. Instrumentos geradores de dados
19. Demografia dos participantes - Gênero
20. Demografia dos participantes - Escolarização
21. Demografia dos participantes - Tempo de Magistério
22. Demografia dos participantes - Idade
23. Ler é ...
24. O ato de ler é uma tarefa ...
25. O significado na mente do outro
26. Leitura: prática ativa ou passiva?
27. O processo de compreensão
28. Protocolo Falado: MCIs de Educação, Sociedade e Sentimentos
29. MCI de Exclusão nos protocolos falados
- 30- MCI de Meio Ambiente

31- MCIs de leitura

32 MCI híbrido de Leitura

Lista de Tabelas

1. Visão de Linguagem segundo Saussure, Bakhtin, Wittgenstein e Vygotsky

2. Tipos de Entrevistas

3. Demografia do Protocolo Falado

Lista de Anexos

1. Texto “La real gana: ética del voluntariado”

2. Questionário do Pôster

3. Questionário do Estudo Piloto

4. Questionário da presente pesquisa

5. Transcrições dos Protocolos Falados

6. Transcrições das Entrevistas

7. Tabulação dos dados do Questionário

8. Texto usado no Protocolo Falado

Lista de Esquemas

1. Projeção entre os domínios Educação, Sociedade e Sentimentos

2. Projeções entre os domínios Fauna, Homem e Flora

Capítulo 1

Introdução

“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade”.

Paulo Freire (1998:32)

Escutamos de nossos colegas de profissão, dos pais e de pesquisas publicadas na imprensa (Jornal do Brasil, 2003; Folha de São Paulo On-Line, 2003; Agência Estado, 2005; O Globo, 2005) que os alunos brasileiros não sabem ler. Essa fala é a mesma que escutávamos quando alunos do então 1º grau.

Após anos ouvindo a mesma reclamação, decidimos investigar se ela, primeiramente, tinha fundamento. Realmente, muitos pesquisadores (Kleiman, 2004; Soares, 2003; Nunes, 1997; Amorim, 1997, Morais, 2005) bem como institutos de pesquisa (INAF, 2005; IBGE, 2003, PISA, 2000) apontam que os alunos brasileiros, de modo geral, possuem grau de proficiência em leitura insatisfatório. Durante as aulas e conversas com alunos e professores, percebemos que esse é um problema real. Os alunos apresentam dificuldades para compreender textos, fazer inferências e co-construir sentido a partir dele.

Vários trabalhos de pesquisa sobre leitura vêm abordando a questão a partir da perspectiva do aluno, do texto ou do sistema escolar. Ramos (2005), por exemplo, investiga num corpus composto de “tirinhas” nacionais com 7.000 palavras, como a gramática usada no discurso dessas “tirinhas” projeta esquemas-imagéticos (estruturas mentais construídas a partir de nossas experiências) e mesclas (sobreposição por similaridade de esquemas-imagéticos), visando levar este conhecimento para a sala de aula de leitura e, talvez, auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos que contribuam para o processo de leitura.

Sommer (2004) também investiga o texto. Ela analisa 20 editorias de jornais de grande circulação no Brasil para explicar, dentre outras questões, por que o leitor leigo enxerga o discurso dos editoriais como manipulativo. O estudo contribui para pesquisas sobre linguagem e construção de

significado visto que tenta demonstrar como processos mentais se relacionam com processos lingüísticos.

Já Salles e Parente (2004) focam no processo de ler especificamente e analisam a compreensão da leitura de 76 alunos de 2^a. e 3^a. séries de uma escola particular em Porto Alegre. Cada criança lia a história dada, recontava-a e, em seguida, respondia a questões de múltipla escolha sobre a história. A amostra apontou que durante os primeiros anos de escolarização ocorre uma melhora da memorização de detalhes e da incorporação desses detalhes no relato das crianças. Além disso, as crianças mais fluentes na compreensão e no reconto da estrutura textual foram as que fizeram mais inferências e recontaram a história mais detalhadamente.

O Instituto Paulo Montenegro - utilizando uma amostra nacional de 2002 pessoas de 15 a 65 anos - através de entrevistas, aplicação de testes de leitura e escrita e questionário, levantou informações para produzir um relatório (INAF, 2005) que indica que 74% da população brasileira não é plenamente alfabetizada. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2001, também divulgou que entre os alunos do terceiro ano do ensino médio, apenas 5,34% possuem habilidades de leitura compatível com a série cursada e pouco mais de 42% apresentando desempenho considerado crítico ou muito crítico. Os resultados do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – vão ao encontro dos números divulgados através do Saeb (2001) e do INAF (2005). Segundo a Folha de São Paulo On-Line (31/07/2003), o relatório final do exame de 2002 indica que dos 1,8 milhões de participantes, 74% tiveram desempenho considerado insuficiente e regular.

Como a escola ainda é a principal responsável pelo processo de ensinar o indivíduo a ler e escrever e de letramento - além da família e de outras organizações sociais - os professores acabam desempenhando o papel de destaque dentro da instituição educacional. Para atingirem o objetivo de ensinar, projetam na prática pedagógica, a partir de seus sistemas de crenças, qual é a natureza da linguagem e a natureza do próprio processo de ensino-aprendizagem. Por isso, este estudo busca refletir sobre a prática docente e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem de leitura segundo a perspectiva dos professores, sujeitos de

tais processos. Aqui, nos interessa particularmente revelar as crenças que eles projetam sobre *o que é leitura, como ensinamos um indivíduo a ler e aplicar esse conhecimento nas práticas sociais*. Idealmente, deveria haver coerência entre o que se acredita, o que se diz e o que se pratica em sala de aula, visto que as crenças guiam nossas ações e podem nos levar a modificar ou criar outras crenças (cf. Kajala e Barcelos, 2003).

Por isso, em 2004, decidimos pilotar um estudo que possibilitasse maior compreensão sobre o tema. O título do trabalho era *Leitura e identidade: como os professores de hoje entendem o processo de leitura*¹. Ao longo do diálogo com os dados, percebemos que o objetivo era identificar as crenças que esses professores deixavam transparecer no discurso e como isso poderia estar influenciando a prática pedagógica. Assim como o estudo piloto foi importante para revelar nossa pergunta de pesquisa, ele também teve papel fundamental na escolha metodológica, e na seleção dos princípios que poderiam iluminar a discussão dos dados.

Seguindo as descobertas do estudo piloto, a proposta desse estudo é identificar e compreender as crenças sobre leitura discursivamente projetadas pelos professores. Isto é, buscamos responder a questão *Como os professores de hoje entendem o processo de leitura?* Partimos da premissa de que a relação entre o pensamento e a linguagem é indissociável (Vygotsky, 2001; Wittgenstein, 1958; Lakoff, 1987), visto que o significado da palavra é tanto um fenômeno da linguagem quanto do pensamento: “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vygotsky, 2001: 10).

Para tanto, precisávamos responder três questões mais específicas: a) qual o entendimento que o professor tem de conceitos como autor, leitor, texto e contexto?; b) como os professores lêem? e; c) que Modelo Cognitivo Idealizado (Lakoff, 1987) de leitura é projetado no discurso do professor? Os dados foram gerados por questionários, protocolos falados e entrevistas com 61 professores de escolas públicas e particulares que atuavam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio lecionando disciplinas variadas. A unidade de análise adotada foi a colocação lexical. Assumimos que as

¹ Trabalho apresentado no 15º. INPLA (PUC-SP), em 2005.

colocações lexicais são pistas para processos cognitivos como o Sistema de Crenças. Acreditamos que através delas teremos acesso às crenças dos professores sobre o que é leitura, fundamentando-nos no paradigma sociocognitivista (Lakoff, 1987; Salomão, 1997; Turner, 1996). A revisão de literatura sobre linguagem (cf. Capítulo 2) baseou-se nos conceitos de Wittgenstein (1958), Bakhtin (2003; 2004) e Vygotsky (2001; 2003) evidenciando qual é o nosso entendimento sobre o que é linguagem, a relação que ela estabelece com o pensamento e como se dá sua compreensão, visto que esse entendimento perpassa e caracteriza todo o estudo. Além disso, fundamentamos nosso trabalho em outros princípios sociointeracionais e sociocognitivos sobre leitura (cf. Capítulo 3), letramento (cf. Capítulo 4), Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) e sistema de crenças (cf. Capítulo 5) que embasaram a discussão dos dados e nos permitiram responder às perguntas de pesquisa. O estudo piloto é relatado no capítulo 6. A metodologia de pesquisa aparece no capítulo 7 e a análise e discussão dos dados, no capítulo 8. Por fim, tecemos as considerações finais no capítulo 9.

Capítulo 2

A Linguagem: entendendo os fundamentos de pesquisa

“Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”.

Bakhtin (2004:98)

Este capítulo fundamenta os pressupostos teóricos que embasaram esse estudo. Nele privilegiamos conceitos de três pensadores: Mikhail Bakhtin (2003; 2004), Lev Vygotsky (2001; 2003) e Ludwig Wittgenstein (1958). Eles são fundamentais no que tange o próprio estudo e nossa orientação sobre o que é linguagem.

Começamos definindo os seguintes conceitos: palavra, enunciado, proposição e enunciação, segundo Bakhtin (2004), Vygotsky (2001; 2003) e Wittgenstein (1958), a fim de evitar o “enfeitamento” (Wittgenstein, 1958) pelas palavras ao longo não só desse capítulo, bem como no decorrer da investigação.

Para Vygotsky (2001), o termo palavra se refere à expressão unidade do pensamento e da linguagem. Ele não dissocia pensamento de linguagem, visto que a função dela, no entender do autor, é tanto comunicativa quanto intelectual. São duas faces da mesma moeda. Para Wittgenstein (1958), o termo utilizado mais freqüentemente é proposição, que marca a diferença entre esse conceito e o termo palavra. Enquanto uma proposição é a descrição de algo, a palavra apenas nomeia alguma coisa. Segundo o autor (1958:24),

“...se é uma palavra ou uma proposição depende da situação na qual ela é proferida ou escrita. Por exemplo, se A tem que descrever um conjunto de quadrados coloridos para B e ele usa a palavra ‘R’ sozinha, nós poderemos dizer que a palavra é uma descrição – uma proposição. Mas se ele está memorizando as palavras e seus significados ou se ele está ensinando ostensivamente [estas palavras], nós não poderemos dizer que são proposições. Nessa situação, a palavra ‘R’, por exemplo, não é uma descrição; ela nomeia um elemento...”²

Isto é, a proposição faz parte do que o próprio Wittgenstein (1958) chamou de jogos da linguagem. A proposição é uma hipótese da realidade, uma forma

² Tradução livre de minha responsabilidade, bem como todas as outras traduções apresentadas nesta dissertação. “But whether it is a word or a proposition depends on the situation in which it is uttered or written. For instance, if A has to describe complexes of coloured squares to B and he uses the word ‘R’ alone, we shall be able to say that the word is a description – a proposition. But if he is memorizing the words and their meanings, or if he is teaching someone else the use of the words and uttering them in the course of ostensive teaching, we shall not say that they are propositions. In this situation the word ‘R’, for instance, is not a description; it names an element ...”

instável de representação que pode ser constantemente reformulada dependendo da situação de uso. Já Bakhtin (2004:14) preocupa-se com enunciados. O que define algo como enunciado é, segundo o autor, a intenção e a realização dessa intenção. Para ele, o enunciado é a união entre contexto e enunciação. O contexto entendido como o momento histórico, social e cultural; e a enunciação como a forma lingüística, o meio pelo qual o enunciado se realiza (cf. Bakhtin, 2004). A atenção do autor é, então, voltada para a corrente da comunicação verbal, para a prática viva da língua, pois, segundo Bakhtin (2004:95),

“[n]a realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

A palavra ou o enunciado, nos termos bakhtinianos, será sempre determinado pelo uso, pelas interações que estabelecer com outros enunciados e com os sujeitos dessas interações (cf. Bakhtin, 2003), pois a forma lingüística não é o signo em si, ou seja, não é sinal. O que torna a forma lingüística um signo é “a orientação que é conferida à palavra por um contexto e por uma situação precisos” (Brait, 1997:110).

Após definir os conceitos palavra, enunciação, enunciado e proposição, podemos iniciar a fundamentação dos pressupostos teóricos.

2.1 Visão de linguagem

Entender o homem como um ser sócio-historicamente construído implica no reconhecimento de sua trajetória, de seu caminhar. É preciso olhar para trás para tentarmos compreender quem é esse homem hoje. Do mesmo modo, acreditamos que para compreendermos o que é linguagem hoje, devemos traçar uma breve história da linguagem; isto é, desvelar como ela era vista e concebida nos dias pré-Bakhtin e pré-Wittgenstein. O objetivo é estabelecer uma comparação entre o pensamento Saussuriano (2002) e o de Bakhtin (2003; 2004), Wittgenstein (1958) e Vygotsky (2001; 2003). Para tal, compilamos uma Tabela a partir de duas outras apresentadas no curso ‘Ensinar aprendendo: discurso e construção do

conhecimento³ e a complementamos. A partir dela, iniciaremos o processo de ‘reconstrução’ e discussão das diferentes visões de linguagem.

Tabela 1: Visão de Linguagem segundo Saussure, Bakhtin, Wittgenstein e Vygotsky

	Linguagem	Filosofia da Linguagem		Pedagogia
	Saussure	Bakhtin	Wittgenstein	Vygotsky
Se a língua é ...	sistema estável, imutável submetido a normas lingüísticas; unidade da linguagem	fenômeno essencialmente mutável, social, processo da interação verbal	sistema de atos simbólicos	simbólica
Se ela privilegia...	enunciação monológica isolada	relações sociais entre sujeitos	relações entre o pensamento e a palavra dentro de um contexto	as relações mediadas entre os homens e o mundo
Se a realidade de estudo é...	sistema abstrato de formas lingüísticas	interação verbal	jogos de linguagem	cultura
Se o lugar do indivíduo é ...	residual da fala	inscrito no social	inscrito no social	inscrito no social
Se a ligação entre os elementos lingüísticos é vista como...	não ideológica	ideológica, social	armadilhas da linguagem, social e cognitiva	cultural
Então, a linguagem é...	reprodução do sistema lingüístico.	diálogo.	jogo.	Mediadora, formadora e conversora das relações sociais em funções mentais.

A primeira consideração a ser feita sobre os estudos de Saussure (2002) é a dicotomia entre língua e linguagem. A divisão proposta visava delimitar o objeto de estudo da Lingüística, uma preocupação de Saussure (2002:13). A língua, para ele, era algo que podíamos ‘localizar’ dentro do âmbito onde uma imagem auditiva (significante) aparecia relacionada a um conceito (significado). A linguagem não interessava a Saussure. A linguagem era algo multiforme e se desviava de regras, pois “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos” (Saussure, 2002:17).

Por motivos epistemológicos, os estudos de Saussure concentraram-se sobre a língua (*langue*) entendida como um sistema abstrato de regras – a metáfora do

³ Curso oferecido pela profa. Myriam Nunes, no segundo semestre de 2005, no programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada, do Departamento de Letras da UFRJ.

jogo de xadrez - onde “todos os indivíduos reproduzir[ão] os mesmos signos unidos aos mesmos significados” (Saussure,2002:21). Em outras palavras, para dar à Lingüística a cientificidade buscada pelo positivismo, Saussure desvinculou a palavra do contexto, da situação de uso.

Priorizar essa visão de língua não dá conta de situações corriqueiras com as quais sempre nos deparamos. Por exemplo, tanto Wittgenstein (1958), quanto Bakhtin (2004) ressaltam o quanto é fundamental a observação do contexto – jogos de linguagem/contextos possíveis – para haver entendimento dos enunciados do discurso. Bakhtin (2004) advoga que a língua é um fenômeno inserido no âmbito social e, portanto, trata das relações sociais, ou melhor, das interações do homem com o mundo que o cerca. Sendo assim, a linguagem é dialógica por natureza visto que toda enunciação é resposta a outras enunciações – passadas e futuras. Wittgenstein (1958) foi além, dizendo que a língua é ação, devendo ocorrer dentro da esfera social, já que é essencialmente performativa. Vygotsky (2001; 2003) compartilha com a idéia de Bakhtin (2004) de que a palavra não resulta da ação de um único indivíduo. Ela nasce da interação de, pelo menos, dois indivíduos. A palavra é fruto dessa interação que dá nova forma à própria situação de uso, conferindo o ar de novidade naquilo que é produzido. Para entendermos melhor essas idéias, observemos o exemplo dado por Chiavegatto (2002:134) sobre a polissemia do verbo *dar*:

“1.a) ‘O menino *deu* a bola a seu amigo’. Neste caso, o verbo *dar* tem, como sentido básico, a noção de transferência de posse (de um objeto) de um sujeito para outro;

Já em construções como

2.b) ‘A janela *dá* para o mar’, o verbo *dar* é empregado no sentido de ‘estar voltado para’, uso em que a noção de transferência de posse se refaz.

Já em enunciados do tipo

3.c) ‘A CPI do Judiciário não *deu* em nada...[...]*vai dar*, como de costume, em pizza’, o que se observa é o desaparecimento da idéia de transferência de posse para uma vaga idéia de resultado”.

A visão de língua proposta por Saussure não dá conta desses fenômenos. Se o signo é uma correspondência arbitrária entre significante e significado, como explicar a multiplicidade de significados? Para deles dar conta, não podemos dissociar a linguagem de seu uso. Não podemos encarar seu estudo a partir de enunciações isoladas ou independente de quem fala, de quem ouve, ou do

contexto de fala. Por isso que para Bakhtin (2004:113) “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Podemos avançar e dizer que o contexto não só estrutura a enunciação como também lhe impõe, de certa forma, uma “moldura interpretativa”. Só assim podemos reconhecer e entender a diferença dos usos do verbo *dar*, como no exemplo de Chiavegatto (2002).

Portanto, na visão de Bakhtin (2003; 2004) o enunciado é social e, tal como o ser humano, é sócio-historicamente construído. É a “ponte entre mim e o outro”; é determinado por mim e pelo outro na interação, se tornando produto dessa interação. Se assim o é, pesquisas dentro das Ciências Humanas só adquirem validade se investigarmos o homem em interação. Segundo os textos que produz “[a]s ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria textos (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.)” (Bakhtin, 2003:312). Ou seja, quem fala e para quem se fala são questões a serem consideradas nos estudos da linguagem:

“...o essencial na tarefa de descodificação⁴ não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto correto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular...trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma” (Bakhtin, 2004:93).

A partir de Bakhtin (que ecoa nas vozes de Vygotsky e Wittgenstein), surge à questão do papel do outro e no nosso entendimento, do que é linguagem enquanto diálogo.

Em *Investigações Filosóficas* (1958; parágrafo 111), Wittgenstein aponta para a importância da linguagem ao delimitar o escopo da filosofia:

“Os problemas que surgem pela má interpretação de nossas formas de linguagem possuem um caráter profundo. Eles são inquietações profundas; suas raízes estão tão profundas em nós quanto as formas de nossa

⁴ O termo descodificação é usado por Bakhtin, no nosso entender, como compreensão. Não devemos confundir com a identificação de sinais.

linguagem e sua significância é tão grande quanto a importância de nossa linguagem”⁵.

E, qual é a relevância disso para este estudo?

O que Wittgenstein (1958:47) diz é que nossa essência é verbal. O homem é linguagem. Portanto, ao nos perguntarmos ‘como os professores entendem o processo de leitura nos dias de hoje’, nada mais lógico do que procurar a resposta no discurso desses professores. Entretanto, não estamos falando de uma linguagem individual. Aliás, é o próprio Wittgenstein quem fala das regras e dos acordos (jogos de linguagem) que devemos seguir ao nos engajarmos em nossas práticas sociais. Acordos não individuais. Regras públicas que se estabelecem pelo contexto de uso entre os sujeitos da interação, do jogo. Essas regras são acordadas socialmente não existindo um significado a priori do uso. O uso das palavras e as regras nos jogos de linguagem determinam o significado. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. Como demonstrado no exemplo de Chiavegatto (2002), a palavra é uma em sua forma, mas múltipla em seu significado.

O conceito de jogos da linguagem de Wittgenstein também marca o papel do outro visto que sem o outro não há como se acertar e combinar as regras do jogo. Detemo-nos, brevemente nesse ponto, para explicitar o que são as regras em Wittgenstein. Grayling (1996:86) diz que, para Wittgenstein, as regras são “naturalmente e intencionalmente aliadas aos jogos de linguagem”⁶. No parágrafo 205, de *Investigações Filosóficas* (1958), Wittgenstein afirma que “seguir uma regra é análogo a obedecer a uma ordem. Nós somos treinados para fazer isso; nós reagimos a uma ordem de um modo particular”⁷. O treinamento ao qual ele se refere é a vivência em diversas práticas sociais, a participação do homem nos diversos jogos da linguagem.

A importância do contexto também pode ser observada em Bakhtin (2004:106) quando ele diz que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. Assim como para Bakhtin (2004), para Wittgenstein as leis da língua são leis sociais. Para ele, o significado não se encontra na relação direta

⁵ “The problems arising through a misinterpretation of our forms of language have the character of depth. They are deep disquietudes; their roots are as deep in us as the forms of our language and their significance is as great as the importance of our language.”

⁶ “naturally and intentionally allied to that of ‘games’.”

entre a palavra e as coisas as quais elas nomeiam⁸. Muito pelo contrário. O significado das palavras está no uso. O significado está relacionado a todas as atividades do homem (jogos de linguagem⁹) – o trabalho, relacionamento com o outro e com o mundo.

Em *Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vygotsky (2001:486) parece concordar com o entendimento de Bakhtin (2004) e Wittgenstein (1958):

“Na consciência a palavra é precisamente aquilo que (...) é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da consciência histórica do homem”.

A palavra só é palavra (significado) quando ela tem efeito sobre mim e o outro; ou seja, quando interagimos seguindo as regras acordadas entre nós. Portanto, o outro e as regras interacionais são fundamentais também para Vygotsky. E, a palavra (linguagem) é o sistema simbólico mais poderoso usado pelo homem para mediar suas relações no mundo, visto que nós não temos relações diretas (não mediadas) com a realidade; “vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações” (Faraco, 2003:48). Ou seja, “a linguagem deve ser vista (...) como o modo por excelência de agirmos no mundo, isto é, de interagirmos socialmente em uma comunidade. Ela é constitutiva tanto da realidade, enquanto estabelece o horizonte da possibilidade de nossa atuação no real, quanto de nossa compreensão dos contextos sociais de que participamos” (Marcondes, 2000:38). Esse é o entendimento que adotamos nesta dissertação.

2.2 A linguagem e a mente

A relação entre a linguagem e a mente povoa os estudos filosóficos e lingüísticos e não nos parece haver consenso sobre que tipo de relação é essa. Para podermos delinear como vemos essa relação, primeiro ilustraremos as diferentes visões sobre ‘mente’, apoiando-nos no trabalho de Jerome Bruner (1997) sobre a cultura da educação.

⁷ “Following a rule is analogous to obeying an order. We are trained to do so; we react to an order in a particular way.”

⁸ Idéia encontrada no *Tractatus*.

⁹ Language-games

Em seu livro, Bruner (1997) traça o perfil de quatro modelos de mente distintos, nomeados por Nunes (2000) como imitação, instrução, descoberta e colaboração.

A visão de mente como imitação pressupõe que os seres humanos possuem a capacidade de imitar de forma não criativa. Para realizar uma determinada tarefa, o homem precisa ser ensinado. Alguém deve mostrar como se faz aquela tarefa. Cabe ao outro imitar as ações. Implicitamente, jaz a idéia de que diante de um problema, o homem não será capaz nem de criar soluções e nem de administrar conhecimentos que já possui para solucionar o problema. A ênfase está no saber-fazer (“know-how”).

Outra visão apresentada por Bruner (1997) é a de que a mente humana é um recipiente vazio. A função da mente é memorizar conceitos, fatos, regras, teorias. Essa idéia se baseia na premissa de que sabendo as regras, fatos, teorias, o homem será capaz de aplicá-las quando necessário. O conhecimento depositado na mente do homem (o receptáculo) tem valor cumulativo. Parece não haver acomodação do que já era sabido com o conhecimento novo. Além do mais, essa visão implica na passividade da aprendizagem visto que ao homem só cabe receber informações de outro homem e memorizá-la. Não há diálogo, nem construção de conhecimento.

O terceiro tipo de visão apresentado é o da mente como capaz de pensar, de descobrir. Isto é, enxergar o homem como ser pensante. Não mais um ser ignorante ou um mero recipiente vazio. Mas um indivíduo com crenças e idéias. Agora, o homem é capaz de pensar sobre o próprio pensar. Com a ajuda do outro – que é também um ser pensante – através do diálogo, da reflexão, pode construir estruturas de referência compartilhadas. Através da troca com o outro, o homem reflete sobre suas crenças, pondera e daí surge o conhecimento (“crença justificada”).

O quarto modelo vê a mente humana como sendo capaz de administrar os conhecimentos adquiridos. Em outras palavras, diante de uma situação qualquer, o homem é capaz de buscar alternativas, soluções, administrando o conhecimento que já possui. Porém, essa nova forma de agir, de pensar, se torna, também, um novo conhecimento no sentido de que ele é reelaborado, revisado. Como diz Bruner (2001:65): “o conhecimento nesta visão, é sempre, supostamente, passível

de ser revisado”. É, neste sentido, que podemos falar de construção de conhecimento.

Essas visões de mente apresentadas por Bruner (1997) serão revisitadas ao longo da análise e discussão dos dados e uma vez que já as expomos, podemos tratar da relação entre linguagem, conhecimento e mente.

Segundo Freitas (1995:130) “se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida, deve ser analisada por intermédio de um signo real e tangível. A atividade mental é expressa exteriormente (palavra, mímica ou outro meio) e internamente para o próprio indivíduo (discurso interior) sob a forma de signos”. A linguagem é o elemento que facilita a ordenação do conhecimento adquirido no meio social na mente do indivíduo. Em *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), Vygotsky primeiro afirma que a relação entre pensamento e linguagem não nos revela uma raiz genética, mas sim, uma raiz social. Ela é um produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem. Ou seja, a relação se desenvolve, se constrói no mundo no uso da linguagem. Segundo, postula que o significado da palavra é reflexo da linguagem e do pensamento. A palavra é o portal para se investigar a linguagem e o pensamento. Por isso escolhemos a colocação lexical como unidade de análise. Essa escolha foi feita a partir do entendimento de que “o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual” (Vygotsky, 2001:398). O significado de qualquer palavra é, também, uma atividade do intelecto e sendo assim nos serve de auxílio para desvendarmos o que, segundo Wittgenstein (1958), *parece não estar aparente num primeiro olhar menos atento*¹⁰. A palavra não pode ser entendida como realidade física – pois ela é recorrente e imutável. Devemos inseri-la no âmbito social para que se torne linguagem e, portanto, foco de nossas investigações e pista para estruturas invisíveis, como é o caso do Sistema de Crenças, nosso objeto de pesquisa.

¹⁰ Ênfase dada para ressaltar nossa concordância com a idéia de Wittgenstein de que a essência da linguagem é algo que já está exposto, visível para nós (cf. *Investigações Filosóficas*, 1958, parágrafo 92).

2.3 Resumo

Esse capítulo estabeleceu os pressupostos teóricos que evidenciam nossa visão de linguagem, bem como a relação entre ela e o pensamento. No nosso entendimento, a relação entre linguagem e pensamento surge e se constitui no processo de interação entre sujeitos sócio-históricamente situados. O pensamento se realiza na palavra e a palavra organiza os movimentos do pensamento (cf. Vygotsky, 2001) de modo contínuo e indissociável. Para nós, a linguagem possibilita a nossa inserção no mundo e a compreensão dele.

Capítulo 3

A Leitura: tornando visível o que são alusões e sombras

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele” Paulo Freire (1997:11).

Neste capítulo, tratamos do processo de leitura a partir de um questionamento básico, mas que, de modo algum, é simples de ser respondido: o que é leitura?

As visões sobre leitura são várias. Para alguns, leitura nada mais é do que a capacidade de juntar as letras em sílabas e essas em palavras. Porém, para outras pessoas, leitura é usar suas mentes para entender o que está no texto. E, para outros, nem um, nem outro. Por isso, acreditamos que, para responder a pergunta ‘*o que é leitura*’, devemos percorrer um caminho que começou a ser trilhado há muito tempo atrás. Em outras palavras, devemos historicizar a leitura; situá-la sócio-historicamente; porque “historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressupostos inconscientes” (Bourdieu, 1996:233).

Para tanto, dividimos esta seção em duas partes: a primeira tratará da história da leitura, a segunda, dos modelos de leitura e teorias que dão suporte a essas visões.

3.1 Leitura: reconstruindo o percurso histórico

A leitura apareceu, desde os primórdios da humanidade, pela necessidade do homem de compreender as suas práticas do dia-a-dia. Desde a pintura nas paredes das cavernas até os livros virtuais, a leitura se faz presente no nosso cotidiano. No entanto, as formas de se encarar a leitura ou as práticas de leitura, das “‘apropriações’ do texto pelo leitor” (Pécora, 1996:12), é que diferem ao longo da história.

Com os gregos, nasceu a escrita com o alfabeto moderno, detonando uma mudança drástica na forma de expressão dos homens. O registro das vivências, de todo o conhecimento de uma civilização passa da oralidade para a forma escrita.

Não só o modo de pensar foi alterado como também a leitura do mundo (Yunes, 2002):

“Transferindo-se para a escrita, a *leitura do mundo* distanciou-se mais ainda do homem e alterou duplamente a linguagem, como se aquela ocorresse agora, através de uma lupa interposta entre o homem e o universo, capaz de modificar as ‘formas’ e, com elas, os ‘objetos” (Yunes, 2002:14).

Isto é, ao escrever, colocamos no papel nossas leituras do mundo. Ao ler, estamos, na verdade, fazendo a leitura da leitura. A mesma concepção de Yunes (2002) é também advogada por Hébrard (1996) no artigo intitulado “O autodidatismo exemplar”. Ele problematiza a ‘suposta neutralidade cultural do ato de ler’, apontando que não há neutralidade no ato de ler. Talvez por isso mesmo, a leitura do mundo, como colocou Yunes, distancie-se do homem. Essa leitura perpassa outras leituras – a lupa. Hébrard (1996), nos situando no século das Luzes, afirma que as reformas escolares desenvolvidas pelo poder público - desde então até o século XIX - manipulam o ato de ler em prol dos valores e práticas que eles querem perpetuar ou instalar na sociedade.

Segundo Chartier (1996:86), na Europa, até metade do século XVIII, a leitura concentrava-se na “[b]íblia, obras de piedade e almanaques que perpetuavam os mesmos textos e as mesmas formas, que fornecem às gerações sucessivas referências idênticas”. A leitura ainda estava muito ligada ao oral: escutava-se textos lidos em voz alta, recitava-se obras literárias. A leitura intensiva levava o leitor à ‘incorporar’ o que leu e releu várias vezes em voz alta. O leitor era levado a memorizar textos escritos. Ou seja, a oralidade permaneceu ligada ao registro escrito, mas com a ‘lupa’ entreposta entre o indivíduo e o meio, como apontou Yunes (2002) e Hébrard (1996).

No entanto, no início do século XIX, surge uma nova forma de ler. Uma leitura mais extensiva, mais laica, por não se ater aos escritos da igreja ou de família. É uma leitura individual, silenciosa. A leitura de romances e de jornais ganha o gosto da burguesia. A leitura é mais superficial – lê-se apenas uma única vez para se distrair (Darton, 1996).

Chegando aos dias atuais, percebemos que a prática da leitura continua se transformando. A leitura tornou-se uma prática social institucionalizada; ou seja,

ela é uma prática social predominantemente ensinada pela escola. Para entendermos a implicação dessa idéia, tomamos a palavra de Bordieu (1996:237):

“[n]o caso da leitura, hoje, o peso do nível da instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que ele leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler. Pode-se rapidamente passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas”.

O próprio Chartier (1996) nos diz desse poder da escola em ensinar a leitura. A escola tem, como função principal na sociedade moderna, o dever de ensinar a ler e escrever através do domínio do código (alfabetização) e o de tornar o aluno apto a aplicar esse conhecimento nos mais diversos contextos possíveis (letramento). De um lado, temos a decodificação de sinais e, do outro, a apropriação do texto. A leitura posiciona-se como a habilidade mais importante a ser adquirida em meios acadêmicos uma vez que toda a aprendizagem na escola está fundamentada nela. Portanto, tornar as pessoas prontas para entrarem na cultura letrada, a cultura dominante, é, em grande parte, tarefa da escola. Em conseqüência, ao auxiliar os indivíduos a se apropriarem do texto, a escola passa a empoderá-los. Faz com que eles tenham poder sobre o livro enquanto símbolo de poder. Sendo o livro um poder em si, como disse Bordieu (1996:243), ensinar a ler seria dar poder sobre o poder exercido pelo livro enquanto modelo de vida, de conhecimento. O indivíduo, ao ler, apropria-se do texto.

Além do mais, na prática da leitura podemos gerar a transformação das estruturas sociais vigentes. Isto é, a leitura possui a força transformadora necessária para alterar estruturas cognitivas, pois constitui o processo cognitivo por excelência ao demandar operações cognitivas superiores – inferência, processamento metafórico. Como conseqüência, a prática da leitura - por seu caráter social - nos remete a outros textos, mexendo com nossas crenças, nossos valores e modos de agir em sociedade (cf. Kleiman, 2004). A partir desses movimentos, então, o indivíduo torna-se capaz de ler o mundo com outros olhos e agir nele de forma também diferente. O leitor torna-se autor. O leitor apropria-se do texto, internalizando-o e recriando conceitos.

Se, como afirma Freire (1998), ensinar é um ato político e educar é intervir no mundo, precisamos auxiliar nossos educandos a se apoderarem do discurso e, lendo-o, tornarem-se sujeitos das próprias histórias. Para tanto, o professor precisa

ser consciente sobre o papel da leitura na prática escolar e social. Aqui reside a relevância do presente estudo e da reconstrução histórica das visões de leitura através dos tempos.

3.2 Modelos de Leitura: explicando a leitura e sua aprendizagem

Na seção 3.2, percorreremos a trajetória histórica de três modelos de leitura: o modelo de decodificação, o psicolingüístico e o sócio-interacional. Em seguida, tentaremos formalizar um modelo sociocognitivo, com base na revisão da literatura nessa área do conhecimento. Por fim, discutiremos as implicações dos modelos para o ensino-aprendizagem de leitura.

3.2.1 O Modelo de Decodificação

Do início até meados dos anos sessenta, a idéia de que ler era decodificar as letras imperava na sociedade. A leitura era compreendida como atividade puramente mecânica centrada no processamento gráfico. Tanto era assim que uma das práticas para avaliar se o aluno lia bem era fazê-lo ler em voz alta. A proposta era de que o leitor construiria o texto a partir de suas unidades menores. Esse processo acabaria, com a prática, se tornando automático, segundo os teóricos da época (cf. Aebersold & Field, 1997). De acordo com Jünger¹¹ (2002: 25),

como o modelo [de decodificação] postula que o conteúdo está no texto, a melhor leitura é aquela que extrai mais informação, toma o texto em sua totalidade sem admitir qualquer grau de negociação de significados".

Para o modelo de decodificação, a informação está no texto e, portanto, só pode emergir dele. O fluxo informacional é do texto para o leitor (*bottom up*) e o movimento de construção de informação é ascendente, das partes para o todo. O papel do leitor é receber passivamente através da decodificação o significado que o texto impõe. Segundo Paran (1997), o que é sugerido nessa visão linear do processo de leitura é que:

¹¹ Jünger (2002) não advoga a favor do modelo de decodificação de leitura, apenas descreve seus postulados.

“a informação lingüística é recebida, ‘escaneada’ e processada, começando pelas unidades menores e terminando com as unidades maiores de significado. Então, em termos de leitura, modelos ascendentes afirmam que o leitor percebe cada letra, organiza as letras percebidas em palavras e, então, organiza as palavras em locuções, frases e orações. O significado, em qualquer nível, é acessado somente quando processado nos estágios anteriores. Então, o leitor processará todas as letras de uma palavra antes do significado desta palavra ser acessado; do mesmo modo, o leitor processará todas as palavras numa frase ou oração antes de construir seu significado”¹².

Numa proposta de ensino baseada no modelo de decodificação o foco é o ensino da gramática e do vocabulário, como ressalta Amorim (1997). A leitura de textos é um pretexto para se ensinar o conteúdo programático. Nessa perspectiva, não há espaço para contribuições do leitor e o contexto de produção e da leitura do texto não são considerados. Nessa perspectiva, podemos dizer que esse modelo propõe uma abordagem lingüística para leitura; i.e, a leitura é guiada por mecanismos puramente lingüísticos. Por exemplo, como sou professora de inglês como Língua Estrangeira (LE), suponhamos que eu queira desenvolver uma atividade com o texto da letra da música do grupo irlandês U2, *Sunday, Bloody Sunday*, dentro de uma visão de leitura enquanto decodificação. Proporia, então, que meu grupo de alunos preenchesse as lacunas em branco com as palavras que estão no retângulo, de acordo com as palavras que eles identificassem na música (exemplo1).

Exemplo 1:

Tonight - Today – Song - Away – Tomorrow – Thong - Hooray

I can't believe the news _____
 I can't close my eyes and make it go _____
 How long, How long must we sing this _____?
 How long, how long?
 Tonight we can be as one, _____

O propósito dessa atividade seria identificar e relacionar a grafia com a pronúncia. Toco a canção duas vezes e depois, numa terceira vez, confiro quem foi capaz de identificar e relacionar corretamente o som com a escrita. Passaria, então, para outro exercício. Em nenhum momento, exploraríamos questões

¹² “What, then, does a linear, bottom-up, data driven view of processing suggest? In brief, it would suggest that linguistic information is received, 'scanned in', as it were, and processed, beginning with the smallest unit and ending with larger units of meaning. Thus in terms of reading, bottom-up models claim that the reader perceives every letter, organises the perceived letters into words, and then organises the words into phrases, clauses, and sentences. Meaning, at any level (e.g. word or phrase), is accessed only once processing at previous (i.e. lower) levels has been completed. Thus the reader will process all the letters in a word before the meaning of the word is accessed; likewise, the reader will process all the words in a phrase or a clause before constructing its meaning.”

lingüísticas que poderiam ser importantes para o aluno (semelhanças entre fonemas, vocabulário, formação de sentenças) ou aspectos culturais que poderiam proporcionar melhor compreensão da produção da letra, dos autores e do contexto em que ela foi escrita.

Outra prática comum no modelo de decodificação é traduzir a música palavra por palavra com o pretexto de ensinar vocabulário. Porém, o leitor apenas procura o significado presente na palavra; ele não contribui com conhecimento de mundo e nem eu, enquanto professora, oportunizo momentos para que haja a resignificação desse conhecimento. O leitor é passivo. Num trabalho com a leitura decodificadora, na maioria das vezes, o aluno nem sabe o que está lendo. Não estou afirmando que, com isso, devêssemos abandonar as contribuições dadas por essa forma de fazer pedagógico. Ser capaz de estabelecer as correspondências entre sons e a grafia é importante para o ato de ler. No entanto, ler é muito mais do que apenas decodificar o código, visto que o leitor proficiente não decodifica todas as palavras que encontra no texto. Como afirma Kleiman (2004:37), o leitor “ percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura”.

Por isso que, a partir de meados dos anos 60, a visão de leitura enquanto somente decodificação deu passagem a uma nova concepção de leitura que privilegia as contribuições do leitor. Na verdade, seus proponentes advogam que a informação parte do leitor para o texto. A informação está na mente do leitor. Essa abordagem foi chamada de modelo psicolingüístico, como veremos na seção 3.2.2.

3.2.2 O Modelo Psicolingüístico

O modelo psicolingüístico de leitura ou descendente (*top-down*) propõe que a compreensão se dá a partir das contribuições do leitor. Goodman (1967, apud Aebersold e Field, 1997), proponente desse modelo, desenvolve o que ele veio a denominar de “modelo psicolingüístico de leitura”, onde a leitura deixa de ser um processo de coleta de informações de uma página qualquer, letra por letra e passa a ser também uma construção do leitor. Segundo o modelo, um leitor proficiente traz seu conhecimento prévio para o processo de leitura ao predizer o conteúdo de textos e ao confirmá-lo ou não durante a leitura. Para Aebersold e Field (1997:18),

dentro da visão psicolinguística de leitura “os leitores tornam o texto apropriado ao conhecimento que eles possuem, voltando ao texto quando uma informação nova ou inesperada aparece”¹³. Ou seja, o leitor parte de um nível mais elevado de processamento (compreensão e construção do significado) e, de modo seletivo, utiliza os níveis de processamento inferiores (reconhecer e decodificar), quando necessário.

Ou seja, o leitor não lê palavra por palavra, mas, sim, amostras do texto, formulando hipóteses sobre a próxima palavra. A habilidade de leitura passa a envolver os conceitos de seletividade e previsibilidade, como afirma Amorim (1997). O conhecimento do leitor é tão ou mais importante do que os dados do texto. Essa mudança de concepção acerca do papel do leitor transformou a leitura em um ato cognitivo e ativo, afastando, em consequência, a percepção de leitura como ato mecânico e passivo.

Para a prática pedagógica, essa nova concepção de leitura contribuiu para o nosso entendimento da importância do aluno-leitor na construção do significado do texto. É papel do professor ativar o conhecimento prévio dos alunos (levantando hipóteses sobre o texto, por exemplo) e estimulá-los a aplicar estratégias de leitura para lidar com problemas de sintaxe e de vocabulário desconhecidos. Recorro à charge¹⁴ extraída de um sítio da internet para explicar e exemplificar o modelo psicolinguístico (exemplo 2).

Todas as informações que surgirem a partir da relação do leitor com o texto do exemplo 2 serão válidas e importantes como respostas para as perguntas elaboradas (O que você acha do texto? Do que ele fala?). No entanto, há outras pistas textuais e contextuais que não serão privilegiadas nesse tipo de leitura, pois ao leitor cabe somente a tarefa de inferir pelos desenhos e palavras que o texto trata da Coca-cola, que a mensagem é negativa porque tem uma figura que representa a morte, dentre outras possibilidades, pois muitas coisas podem ser ditas a respeito do texto com base nessas informações. Algumas serão puro ‘achismo’. Outras poderão conter comentários mais consistentes e coerentes.

¹³ “...readers fit the text into knowledge they already possess, then check back when new or unexpected information appears.”

¹⁴Endereço eletrônico: <http://www.bendib.com/newones/2004/january/small/1-14-Coke.jpg>

Exemplo 2

Leia o texto a seguir e responda as perguntas:

- Do que o texto fala?
- Você acha que a mensagem a ser transmitida é positiva ou negativa?
- O que o levou a pensar assim?



Entretanto, perdemos a oportunidade de dar chance ao aluno de se apoderar do texto. Não estimulamos a reflexão crítica explorando texto e contexto. Saber que a Coca-Cola está sofrendo graves represálias na Índia e que suas instalações estão causando uma série de danos à população, como a falta de abastecimento de água, a alteração do paladar e do cheiro das águas extraídas de poços artesanais, a distribuição do lixo da indústria como sendo orgânico, mas que, na verdade, é tóxico, é conhecimento importante na hora de tentarmos construir o significado do texto. De outro modo, estaremos favorecendo somente a capacidade de fazer previsões sobre o texto. Construir o sentido do texto é trabalhar com o dito e o não-dito. Tanto a estrutura do texto, quanto a intenção do autor são relevantes para essa construção.

A partir do entendimento do processo de leitura como um diálogo constante entre leitor, autor e texto é que surge uma nova forma de olhar a leitura: a visão sócio-interacional, como veremos na seção 3.2.3.

3.2.3 O Modelo Sócio-interacional

O modelo sócio-interacional surgiu por volta dos anos 80 (Amorim, 1997). Considera que o fluxo de informação durante o ato de ler é bidirecional; i.e, o

processamento da informação se dá do texto para o leitor e do leitor para o texto. A leitura é, ao mesmo tempo, um processo perceptivo (reconhecimento do que está impresso) e cognitivo (conhecimento prévio do leitor).

Um conceito relevante dentro desse modelo é o de interação. Como explica Moita Lopes (2005), a palavra ‘interação’ possui dois significados, a) modo de processamento da informação – ascendente/descendente e, b) do discurso – entre autor e leitor. O conceito de interação tem profundo impacto no entendimento do texto – sua significação. Diferente dos outros modelos, dentro de uma visão sócio-interacional, o significado não se encontra na mente do leitor e nem no texto. O significado emerge da interação entre as contribuições do autor através das pistas lingüísticas encontradas no texto, contexto no qual se insere, e as contribuições do leitor (competência lingüística e conhecimento prévio). Ou, nas palavras de Nunes (2000:88):

“[o] ato de ler, na visão sócio-interacional, traz consigo o desafio de não ser redutível à utilização de um grupo de categorias lingüísticas ou a uma seqüência de habilidades cognitivas ensinadas isoladamente ou sob forma de estágios sucessivos. Pelo contrário, envolve a capacidade de usar recursos lingüísticos e extra-lingüísticos, que abrange sistemas diversos de conhecimentos e intervém, conjuntamente, na interpretação ou compreensão, entendendo-se por compreensão o produto do processo de ler”.

A adoção de um modelo sócio-interacional de leitura implica num fazer pedagógico que abarque o leitor e o texto nas suas complexidades. O professor precisa desenvolver duas competências, a saber, a lingüística e a comunicativa. A primeira é o conhecimento que o falante possui da língua, sua gramática. Isto é, o conhecimento dos aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e morfológicos que possibilitam ao falante produzir um número infinito de sentenças. A competência comunicativa, postulada por Hymes (1979) vai além do conhecimento lingüístico; i.e, implica conhecer como a língua é usada pelos membros de uma comunidade lingüística para atingir seus propósitos. O professor usa, então, procedimentos ascendentes –conhecimento esquemático – e descendentes – conhecimento sistêmico. Esse engloba o conhecimento do leitor de sua língua (níveis sintático, lexical e semântico) e aquele, o conhecimento de mundo (de conteúdo), de tipos de textos (global) e das relações entre as frases e orações (formal). A capacidade de articular esses conhecimentos é que possibilitará ao indivíduo interpretar o que está lendo.

O professor que considera a perspectiva sócio-interacional de leitura deve, como sugere Amorim (1997), “selecionar atividades que dêem conta dos diferentes níveis de leitura; pré-leitura, leitura (superficial e profunda) e pós-leitura”. O exemplo 3 (proposta de trabalho de Lopes, Gomes e Limeira, 2005¹⁵) ilustra a prática pedagógica segundo o modelo sócio-interacional.

Exemplo 3:

PRÉ-LEITURA:

Levantamento do assunto a partir do conhecimento prévio das palavras que compõem o título “La real gana: Ética del voluntariado” (Anexo 1)

Tarefa: Leia o título e responda às perguntas.

Título: “La real gana: Ética del voluntariado”

- 1) Você conhece as palavras que compõem o título?
- 2) Se a sua resposta for sim, quando e onde as conheceu?
- 3) Das opções abaixo, qual delas traduziria melhor as palavras em destaque?

a. Gana

- vontade
- ganância
- raiva
- outros

b. Ética

- limite
- respeito
- caráter
- outros

c. Voluntariado

- alistamento
- força
- cidadania
- outros

Se você optou por outros, justifique suas respostas.

LEITURA: Leia o texto fazendo interação com o trabalho feito na pré-leitura.

Tarefa: Busque “pistas” selecionadas pelo autor no texto, identificadas na pré-leitura. Com base na leitura do texto, responda às seguintes perguntas:

- 1) Segundo o tema proposto desde o título, somente se consegue o “voluntariado” (cidadania) a partir da manifestação de:

- afã de imagem
- desejo de participação
- outros
- aspiração de felicidade
- vontade de bem estar pessoal

Volte ao texto e justifique a sua resposta.

- 2) No texto, o conceito de justiça se apóia fundamentalmente em:

- direitos e deveres do homem
- estrutura e organização dos povos
- metas políticas e instituição de governos
- qualidade de vida e ingresso básico de humanidade

Volte ao texto e justifique a sua resposta.

¹⁵ Atividade publicada no cd-Rom do curso de Leitura Instrumental, PUC-Rio, 2004.

PÓS-LEITURA: Visão crítica do texto

Tarefas: Em debate aberto com os alunos - propor exercício de perguntas e respostas orais.

- 1) De que modo o texto expandiu e explorou o seu conhecimento de mundo sobre ética? Justifique.
- 2) Dividam-se em grupos de três e escolham dois debatedores e um juiz.

Objetivo: defender os dois envolvidos no episódio abaixo, com a sua visão de ética e cidadania.

“O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva decreta a expulsão de um jornalista americano por declarações difamatórias contra o Presidente (...)”

Trabalhando com as diferentes etapas da leitura, o professor cria oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Abre-se espaço para a troca entre autor, leitor, professor e muitas outras vozes que podem surgir durante a execução das tarefas. Como afirma Kleiman (2004:24), “é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”.

Implicado está a prática crítica, o diálogo constante, a co-construção de saberes, a ampliação do conhecimento prévio do leitor/aluno e do professor/colaborador. É no e pelo diálogo – quer com o professor, quer com outros pares, quer com o autor - que se dará a compreensão de mundo/texto pelo leitor/aluno. Cabe ao professor estimular o diálogo.

O conhecimento lingüístico, dentro de uma visão sócio-interacionista, nasce nas interações sociais e do exterior move-se para o interior. Ou seja, a cognição só se desenvolve após o uso social da linguagem. O indivíduo vai se apropriando dos usos da linguagem em situações concretas de uso, na interação. E como o conhecimento depende do outro e passa, necessariamente, pelo outro é que podemos dizer que a linguagem é social e a cognição, socialmente construída.

No entanto, em meados dos anos 70, surge a Lingüística Cognitiva postulando que, como afirma Chiavegatto (2002:131), “a linguagem humana não é um processo desvinculado dos demais processos cognitivos”. Ela é constituída pelo meio social, sim. Mas também constitui esse meio. Por isso, na seção 3.2.4, propomos um modelo de leitura que pretende acomodar esses entendimentos.

3.2.4 O Modelo Sociocognitivo: uma proposta

Para muitos pesquisadores (Lakoff, 1987; Chiavegatto, 2002; Salomão, 1997; 1999; Turner, 1996, Fauconnier, 1994; 1997), o conhecimento lingüístico e outras formas de conhecimento são duas faces da mesma moeda. São simplesmente conhecimento. Esse conhecimento está relacionado a outros modos de aprendizagem, assim como aprender a dirigir um automóvel ou cozinhar.

“O princípio chave por trás dessa área da lingüística é o de que a criação, a aprendizagem e o uso devem ser explicados através da referência aos conceitos que dizem respeito à cognição humana de modo geral – os processos mentais básicos aplicados não só à linguagem, mas a todas as áreas da inteligência humana”¹⁶

Se assim o é, a relação linguagem-pensamento, como discutimos em 2.1, vai do interior para o exterior, refratando novamente no interior, dinamicamente. Ou seja, a cognição constitui os usos interacionais da linguagem que por sua vez constitui a cognição e vice-versa. Trata-se de uma via de mão-dupla, coladas de tal forma que é impossível desvinculá-las. Salomão (1997), por exemplo, destaca que o sentido não está na linguagem, mas é nela que encontramos as pistas para a construção de sentido na interação entre sujeitos. Do mesmo modo, Chiavegatto (2002:134) afirma que as palavras não são portadoras de significados. Elas são “instrumentos de construção de sentido, guias lingüísticos para o processamento de significados na mente de seus usuários”. E são as experiências na esfera social – as interações - que permitem que os usuários da língua possam construir dialogicamente o significado das palavras de acordo com a situação de uso. Isto é, a interação verbal entre sujeitos (cognitivos) em um dado contexto (social) é palco de múltiplas pistas para a construção de sentido.

A visão sociocognitiva pressupõe uma relação complexa, estreita e indissociável entre o ambiente lingüístico e os mecanismos internos do indivíduo; no entanto, não há distinção entre qual dos dois fatores é primário visto que ambos são considerados de mesma natureza. A linguagem é reflexo de uma

¹⁶ The guiding principle behind this area of linguistics is that language *creation, learning, and usage* must be explained by reference to concepts in regard to human cognition in general —the basic underlying mental processes that apply not only to language, but to all other areas of human intelligence.” Em http://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_linguistics (acesso em 03 de março de 2006)

conspiração de fatores (sociais, cognitivos, biológicos, psicológicos) sobre os quais reflete.

“...uma teoria cognitiva de aquisição da linguagem não vê o conhecimento lingüístico como sendo diferente de outros tipos de conhecimento e vê as estratégias responsáveis por seu desenvolvimento, de uma forma geral, relacionados e engajados em outros modos de aprendizagem” (Ellis, 2003:347)¹⁷.

A cognição, dentro dessa visão, é social por essência (Bakhtin, 2003; 2004; Vygotsky, 2001, 2003; Chiavegatto, 2002; Wittgenstein, 1958). Por isso, talvez, que para o olhar desatento, esse modelo possa se confundir com a visão mentalista de linguagem e de ensino-aprendizagem.

Wittgenstein (1994, apud Moreno, 2000) dá o tom ao dizer que “os limites de minha linguagem significam os limites de meu mundo”; i.e., assim como a cognição (‘mundo’) limita o uso da linguagem, a linguagem, do mesmo modo, limita a compreensão do mundo. Igualmente, podemos citar Saramago (2001:26-7): “[e]ssa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro, Se tenho a linguagem, é como se o fosse”. Se a linguagem é o limite do meu mundo, então, se sei falar sobre determinada coisa, esta coisa faz parte de meu mundo, faz parte de mim.

Como fenômeno sociocognitivo, a leitura seria entendida como a operação de estruturas cognitivas maleáveis, de acordo com as necessidades dos processos interacionais entre leitor, autor e contexto. Ler seria estabelecer correspondências entre as experiências mais concretas e as mais abstratas para que representemos o que precisa ser interpretado e o projetemos de volta no social. Por exemplo, como construir sentido do enunciado: *Ele carrega toda a família nas costas?*

Para fazermos sentido do que lemos, utilizamos como base nossas experiências mais concretas. Por exemplo, as pessoas usam as costas como um instrumento de transporte de objetos diversos: no porto, os estivadores carregam caixas; em casa, as mães carregam o bebê; financeiramente os pais carregam os filhos nas costas e assim por diante. A família pode ser um ‘peso’, um fardo, se comparada a um pacote, algo passível de ser transportado. Assim, ao

¹⁷“...a cognitive theory of language acquisition sees linguistic knowledge as no different in kind from other types of knowledge, and views the strategies responsible for its development as general in nature, related to and involved in other kinds of learning.”

estabelecermos relações de semelhanças entre essas experiências, acabamos por significar o enunciado dado. No entanto, sem a vivência social das situações concretas (ex. carregar caixas), não re-significaríamos o enunciado.

Se esse entendimento está correto, um modelo sociocognitivo de leitura implicaria em auxiliar nossos alunos a ativarem possíveis e variados domínios cognitivos (experiências, conhecimento de mundo – como no modelo psicolinguístico) através da função pragmática e discursiva que a palavra exerce em um determinado contexto, segundo a orientação estabelecida pelos interlocutores com o qual o leitor interage, dialogicamente. A linguagem não é, portanto, somente semiológica, ela é interativa também (Martins, 2006).

Turner (1996), Barbosa Guedes (1999), Ramos (2005) abordaram a leitura segundo o sociocognitivismo e nos ajudaram a compreender alguns de seus conceitos norteadores, como os MCIs e os espaços mentais.

Segundo Turner (1996), o significado da palavra emerge de ligações entre diferentes espaços mentais através de operações complexas de “projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de múltiplos espaços conceituais” (Turner, 1996:57). Isto é, o significado é dinâmico, ativo e construído para dar conta de propósitos locais de conhecimento e ação. Essas operações complexas são a base do pensamento e da linguagem do homem, pois linguagem, realidade e pensamento se fundem na experiência humana.

Barbosa Guedes (1999:31) corrobora Turner afirmando que “o sentido da sentença não é equivalente à soma do sentido das palavras que a compõem, nem tampouco o sentido do texto deriva da soma do sentido de suas sentenças”. O significado surge ao fazermos inferências, ao amoldarmos/adequarmos nossas representações mentais ao contexto. Essas representações são organizadas por estruturas de conhecimento complexas chamadas Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987; cf. capítulo 4) ou MCIs. São elas que permitem ao leitor projetar conhecimento no contexto e vice-versa, até a construção situada do sentido. Os MCIs, por conterem o conhecimento prévio do leitor, oferecem lacunas informacionais que serão preenchidas de acordo com nossas experiências particulares, na vida e durante a leitura.

Ramos (2005), a partir de investigação do discurso usado em tirinhas, discute como o conhecimento advindo das nossas vivências nos ajudam a preencher as “lacunas informacionais” presentes em outras histórias. São os MCIs

que nos tornam capazes de projetar sobre outras histórias uma ou várias estruturas de conhecimento, permitindo que ocorra o reconhecimento dos eventos e narrativas do cotidiano. Segundo a autora, essas projeções, bem como o processo de mesclagem, são processos sociocognitivos sempre presentes no processo de leitura de textos na vida cotidiana e, portanto, críticos para o processo geral de compreensão.

Os precursores dessas idéias são Fauconnier (1994) e Turner (1996). Defendendo a linguagem como um conjunto de pistas, Fauconnier (1994: xxii) afirma que

“[a] linguagem, como a usamos, não é nada mais do que a ponta do iceberg das construções cognitivas. Conforme o discurso se desdobra, muita coisa está por trás da cena: novos domínios [espaços mentais] aparecem, conexões são forjadas, projeções abstratas operam, estruturas internas surgem e se espalham, ponto de vista e foco continuam se deslocando. Conversas do dia-a-dia e a lógica do senso comum são sustentadas por criações mentais altamente abstratas e invisíveis, cuja gramática auxilia a guiar, mas que não se define por si mesma”¹⁸.

Essas construções mentais estão ancoradas – encarnadas - na realidade do indivíduo, no conjunto de experiências sociais, físicas, psicológicas, culturais, entre outras, que ele vivencia. A linguagem serve como guia para o leitor construir significados. Já Turner (1996) aponta para a capacidade do homem de construir histórias, narrativas que seriam formas de organizar as experiências humanas. Segundo o autor (1996:14),

“essas pequenas histórias são o que os seres humanos possuem ao invés de experiências caóticas. (...) Elas são tão essenciais para a vida que o domínio delas deve ser quase que totalmente inconsciente. (...) essas histórias são invenções. Mas apesar dessas histórias serem constructos inventivos da mente humana, não são opcionais”¹⁹.

Nossas histórias e a capacidade de construí-las são a essência do homem, sendo a base de nosso sistema cognitivo e o que permite que compreendamos o mundo que nos cerca. Essas construções são determinadas, largamente, por projeções metafóricas; i.e, a capacidade de compreender uma informação em

¹⁸ “Language, as we use it, is but the tip of the iceberg of cognitive construction. As discourse unfolds, much is going on behind the scene: New domains appear, links are forged, abstract mappings operate, internal structures emerges and spreads, viewpoint and focus keep shifting. Everyday talk and commonsense reasoning are supported by invisible, highly abstract, mental creations, which grammar helps to guide, but does not by itself define.”

¹⁹ “These small stories are what a human being has instead of chaotic experience. (...) They are so essential to life that our mastery of them must be almost entirely unconscious...These stories are inventions. (...) But although these small spatial stories are inventive constructions of the human mind, they are not optional.”

termos de outra. Assim, se estabelece o paradigma teórico sociocognitivo: realidade, pensamento e linguagem se unem de forma indissociável à experiência humana.

Uma proposta de trabalho de leitura dentro da perspectiva sociocognitiva deveria oportunizar o trânsito entre o cognitivo e o social, a partir das pistas lingüísticas; conscientizar sobre a importância dessas pistas e desenvolver estratégias de leitura, mostrando que a leitura é um processo que acontece do lingüístico para o sociocognitivo e do sociocognitivo para o lingüístico (cf. Barbosa Guedes, 1999), sempre ancorada no contexto sócio-cultural e no contexto situacional do discurso. O exemplo 4 ilustra uma proposta pedagógica norteada por esse entendimento, no âmbito do Ensino de Inglês como LE.

Exemplo 4:

1ª. fase: ativando o conhecimento prévio

- 1) O que você conhece da Inglaterra e do povo inglês?
- 2) Para você, qual a melhor maneira de aprender inglês?
- 3) Em grupos, pesquisem:
 - a) algumas características que são geralmente atribuídas ao povo inglês e ao povo brasileiro. Destaque, se houver, semelhanças e diferenças entre os dois povos.
 - b) os hábitos alimentares do brasileiro e do inglês. O que eles costumam comer nas principais refeições do dia? É uma alimentação leve? Balanceada? E, você? Que tipo de refeição faz? Você diria que seu hábito alimentar está mais próximo do inglês ou do brasileiro? Por que?
- 4) Entreviste amigos e familiares. Descubra qual é a melhor forma de aprender algo novo e por que a preferem.

2ª. fase: trabalhando com o gênero “cartão postal”

1) Se você viajasse para Londres e quisesse enviar uma mensagem para seus amigos, que meios de comunicação você usaria?

2) Cite um aspecto positivo e um negativo para os meios de comunicação que você escolheu.

3) Se optássemos por enviar um cartão postal, que tipo de linguagem você usaria: formal ou informal? Por quê?

4) Agora, observe os cartões postais abaixo e identifique as características comuns entre eles:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> ilustração | <input type="checkbox"/> orações longas |
| <input type="checkbox"/> linguagem formal | <input type="checkbox"/> assuntos do dia-a-dia |
| <input type="checkbox"/> orações simples | <input type="checkbox"/> linguagem informal |
| <input type="checkbox"/> data | <input type="checkbox"/> referências bibliográficas |

Cartão postal 1



Cartão postal 2



Cartão postal 3



3ª. fase: trabalhando com a língua

- No cartão postal 1, por que a expressão "please" está grifada? Qual a intenção do autor ao destacar essa palavra? Explique.
- No postal 2, o que significa "learning by doing"? Como você chegou à este significado?
- A partir do postal 3, como seria um autêntico "full English breakfast"?

4ª. fase: desenvolvendo o pensamento crítico e oportunizando a apropriação do texto.

- Os postais tratam de hábitos associados ao povo britânico e fazem parte da série "How to be British". Se você fosse retratar hábitos e costumes brasileiros em postal – "How to be Brazilian", como você o faria?
- Compare seus postais com os dos demais colegas. Há semelhanças e diferenças? Quais são elas? Por que você acha que elas ocorrem? Discuta com sua turma.
- Leia o extrato do texto "Country Profiles", retirado da Internet, no qual encontramos dicas para viajantes estrangeiros. Você acha que as idéias que temos sobre os outros baseadas no que é conhecido pelo senso comum corresponde à realidade dos fatos? Há somente um modo de ver a mesma coisa? Quão prejudicial pode ser agir a partir de um determinado estereótipo? Explique e justifique sua resposta.

Especially for Men

Brazilian women can be very aggressive romantically and forward to the point of harassment. Don't be surprised if you are in a restaurant or nightclub and a woman sends you a note asking for your phone number — even if you are with your wife or girlfriend. Foreign men traveling to Brazil should be very cautious when dealing with Brazilian women. If you don't want the attention, be cordial but keep your distance. Don't be overly friendly.

Fonte: www.windowontheworldinc.com/countryprofile/brazil.html

Dentro da visão sociocognitiva, como já apontamos, uma das capacidades cognitivas mais importantes é a de realizar projeções. Isso só se torna possível pelo fato de possuímos espaços mentais (domínios conceituais) acerca das informações que temos sobre o mundo e do que podemos encontrar nele. Então, na primeira fase do exercício, a proposta é levar o leitor a criar ou enriquecer o espaço mental de aprendizagem e de hábitos alimentares de tal forma que ele seja capaz de disparar esses mesmos domínios e projetar os conceitos em outros contextos ao longo da leitura, construindo, desse modo, significado para o texto lido.

Na segunda fase, o objetivo é desenvolver a percepção do aluno para a forma, no caso o gênero, pois esse conhecimento também se torna parte das estruturas de expectativas do leitor auxiliando no processo de significação. O conhecimento da própria estrutura do gênero cartão postal serve como guia para a construção de significado.

Sendo a linguagem uma pista (Fauconnier, 1994), a terceira fase da prática pedagógica busca na própria linguagem o gatilho para levar o leitor a estabelecer as inferências necessárias ao processo de compreensão. Trabalha-se, então, com as pistas lingüísticas chave (ligadas ao tema), como por exemplo, a palavra *please* grifada no postal 1.

A última atividade leva o leitor a refletir criticamente sobre o caso dos estereótipos, espinha dorsal do texto. O leitor precisará ter se apropriado do texto lido para transformá-lo em um novo texto, uma nova mensagem, um novo significado. Ou seja, ele é levado a projetar os atributos desse texto em outros contextos e quem sabe até mesclá-los, construindo um novo domínio onde o texto é re-significado.

Como nossa visão de linguagem não dissocia o lingüístico da cognição e do contexto social, ela parece apontar que o problema em relação à prática da leitura não está no nível da alfabetização. Isto é, não se encontra no reconhecimento das letras, nas associações entre letras e sons; mas no processo de letramento, que implica, por essência, a conjunção desses três fenômenos. A dificuldade parece se encontrar na aplicação dos conhecimentos lingüísticos e de mundo na prática da leitura enquanto uma atividade dinâmica que conjuga processos lingüísticos, cognitivos e sócio-culturais.

3.4 Resumo

Nesse capítulo, reconstruímos o percurso histórico da leitura para podermos compreender melhor o fenômeno como ele se apresenta hoje. Apresentamos três modelos de leitura e três atividades dentro da proposta de cada modelo, a saber: decodificação, psicolinguístico e sócio-interacional. Propusemos um quarto modelo dentro da perspectiva da Linguística Cognitiva, o qual chamamos de modelo sociocognitivo de leitura. Acreditamos que esse modelo seja capaz de abarcar os três níveis envolvidos no processo de leitura – o linguístico, o social e o cognitivo – de forma a contemplar o caráter indissociável da relação linguagem-pensamento-realidade.

Capítulo 4

Letramento: práticas sociodiscursivas

“São sujeitos que realizam trajetórias escolares irregulares e que, em sua maioria, não alcançam o ensino superior. Assim, outros contextos de vivência, em especial o da ação social, mas também a família, a religião e o trabalho, emergem como fatores decisivos na construção de suas trajetórias como leitores” (Ribeiro, 2005:22-23).

Em meados dos anos 80 surge o termo letramento (‘literacy’, em inglês) para designar as práticas sociais de leitura e de escrita diferentes daquelas práticas de ler e escrever resultantes do processo de aprendizagem do sistema da escrita (a alfabetização). Letramento pressupõe o domínio das habilidades de escrita e leitura para uma participação efetiva nas práticas sociais – trabalho, escola, religião, por exemplo.

Kleiman (2005:19) define letramento como “fenômeno social complexo, que abarca diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais, assim como o modo como indivíduos e grupos atribuem significados a essas habilidades e práticas”²⁰. A mera sistematização do código não garante a participação efetiva do indivíduo na sociedade da qual ele pertence. Há sempre a possibilidade de um indivíduo ser alfabetizado e não-letrado, bem como de ele ser letrado e não alfabetizado. É o que afirma Soares (2003):

“No Brasil as pessoas não lêem. São indivíduos que sabem ler e escrever, mas não praticam essa habilidade e alguns não sabem sequer preencher um requerimento”.

A alfabetização ocorreu, mas o indivíduo não consegue aplicar o conhecimento do código à prática. Descardecí (2002), nos oferece o seguinte exemplo:

“A partir de amanhã, os empregados somente poderão acessar o prédio usando cartões de segurança individuais. As fotografias serão tiradas na próxima quarta-feira, e os empregados receberão seus cartões em duas semanas (Microsoft, Redmond, WA)”.

²⁰ Street (1984 apud Kleiman, 2005) fala do termo letramentos “tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita”.

Podemos observar, a partir do exemplo, que quem escreveu essa nota sabe usar as normas, as estruturas do código de forma adequada. No entanto, parece que, na prática, o significado está comprometido. O indivíduo é alfabetizado e não-letrado, pois ele não foi capaz de utilizar o código de forma comunicativamente competente. Ele dá uma instrução totalmente inconsistente: pede que os funcionários passem a usar seus cartões de segurança no dia seguinte ao comunicado enquanto os empregados só receberão esses cartões em duas semanas.

Contudo, o oposto também ocorre com frequência. Isto é, há indivíduos que não foram alfabetizados e que dominam as formas de uso da escrita e da leitura, tal qual nos mostra Soares (2003):

“(…) no filme Central do Brasil – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem Dora (...) era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita. No universo infantil há outro bom exemplo: a criança, sem ser alfabetizada, finge que lê um livro. Se ela vive em um ambiente literário, vai com o dedo na linha, e faz entonações de narração da leitura, até com estilo. Ela é apropriada de funções e do uso da língua escrita. Essas são pessoas letradas sem ser alfabetizadas”.

Para Silva (2004), no entanto, “esta questão [do letramento] é muito polêmica, uma vez que existem teóricos que afirmam que, em uma sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico, onde a escrita está presente em todo contexto social do indivíduo, é impossível afirmar que existem pessoas iletradas”. Podemos ser letrados em determinadas práticas e não em outras. Essa visão de letramento é contrária à visão tradicional que o vê como modelo de língua e discurso perfeitamente organizado. Dentro de uma nova concepção, o letramento é promovido enquanto há construção de significado e produção de texto que são do interesse do aluno.

Apesar de cada um – alfabetização e letramento – possuir características e funções particulares, é um erro dissociar as duas práticas. Enquanto a alfabetização pressupõe uma consciência dos sons e da grafia, da capacidade de codificar e decodificar a língua, o letramento faz supor que o indivíduo deva estar mergulhado não só na cultura escrita e oral, mas também participando das mais diversas experiências com a escrita, a leitura e a oralidade. Diferente dos modelos abordados nesse capítulo, o letramento não é um modelo para se ensinar a ler e

escrever. O letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam o sistema da língua (sistema simbólico) em contextos específicos com propósitos específicos (cf. Kleiman, 2004). Como tal, varia em grau (há diferentes graus de letramento) e apresenta multi-variações. Daí, o New London Group²¹(NLG) se referir a ele como multiletramentos. O argumento usado pelo grupo é o de que nossa vida pessoal, pública e profissional vem mudando consideravelmente e que essas mudanças, conseqüentemente, transformam nossa cultura e o nosso modo de comunicação. Então, o modo de entender e explicar letramento também deve mudar, sofrer alterações.

Segundo Cope e Kalantzis (2001)- precursores, dentre outros, do NLG - o termo *multiletramento* enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira, é o crescimento da importância dada à diversidade lingüística e cultural. Isto é, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias. Os autores ilustram a situação da seguinte forma:

“Ao mesmo tempo em que o inglês está se tornando a *lingua mundi*, uma língua mundial, uma *lingua franca*, uma língua do comércio, da mídia e da política, o inglês está também se partindo em ‘ingleses’ múltiplos e incrivelmente diferentes, marcados pelo sotaque, o país de origem, estilo de subcultura e comunidades técnicas ou profissionais”²² (Cope e Kalantzis, 2001).

A segunda é a influência das novas tecnologias. O significado emerge de modos variados (multimodais) – escrita, imagens, áudio, o que requer um conceito de letramento novo e multimodal. Segundo os autores, essas duas mudanças possuem a força transformadora para alterar a visão do que é a língua e a pedagogia nos dias de hoje.

Dentre os estudos realizados seguindo os princípios do NLG destacamos o realizado por Newfield e Stein (Cope e Kalantzis, 2001) com uma turma de alunos de mestrado em Letras em Johannesburgo. Os pesquisadores pediram que os alunos refletissem sobre a aplicabilidade do multiletramento no trabalho deles

²¹ O New London Group foi nomeado a partir do lugar onde se encontraram pela primeira vez, em 1994: New London, em New Hampshire, EUA. Em 1996, o grupo publicou o primeiro artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, na revista *Harvard Educational Review*.

²² “At the same time as it [English] is becoming a *lingua mundi*, a world language, and a *lingua franca*, a common language of global commerce, media and politics, English is also breaking into multiple and increasingly differentiated Englishes, marked by accent, nation origin, subcultural style and professional or technical communities.”

como educadores. Os alunos foram incentivados a filmar as conversas no ambiente de trabalho. Alguns dos tópicos que emergiram foram a necessidade de se acessar a linguagem do poder, a necessidade de se conhecer os artefatos visuais para a leitura de textos contemporâneos, além da necessidade de se manter e reabilitar professores para acolher crianças recém-chegadas - com uma história lingüística e cultural diferentes à escola.

Já o estudo do professor David Bond (Cope e Kalantzis, 2001) com alunos de graduação em Administração, da universidade de Cape Town, visava trabalhar com alunos adultos que tinham boa experiência profissional, mas que não foram valorizados devido à falta de qualificação educacional ou à discriminação de raça ou gênero. O professor envolveu os alunos em situações de negociação dramatizadas. Os alunos e o professor analisaram e descreveram a prática da vida real, a dinâmica da interação face-a-face, incluindo o tipo de linguagem usada. Os alunos definiram a negociação e seus estágios e o modo de descrever a posição dos participantes. Além disso, os alunos observaram criticamente as metáforas que usávamos no dia-a-dia para falar de situações de negociação (*negotiations are war*²³).

Enfim, o objetivo maior do NLG é, de modo geral, complementar o ensino do letramento para os novos tempos e não alterar por completo a prática pedagógica que já vem sendo desenvolvida em cima do entendimento do termo letramento.

4.1 Resumo

Nesse capítulo definimos o termo letramento como fenômeno social complexo e discursivo, que possui várias nuances (multiletramentos). Os trabalhos revistos nos levaram a concluir que letramento é a própria prática social, pois está relacionado ao modo pelo qual os indivíduos constroem significados nas interações com o meio, os outros e os textos.

²³ Negociações são guerra.

Capítulo 5

Crenças: representando o processo de leitura

“Não apenas as crenças guiam ações, mas ações e reflexos de experiências podem nos levar a modificar ou criar outras crenças” (Kajala e Barcelos, 2003:28)²⁴.

Considerando que essa pesquisa se propõe a compreender como os professores de escolas da rede pública e particular entendem leitura e que, vendo linguagem e conhecimento como duas faces da mesma moeda, neste capítulo, discutiremos o construto do conhecimento que investigaremos, a partir de pistas lingüísticas: o sistema de crenças dos professores participantes, enquanto um MCI (Lakoff, 1987). O capítulo foi subdividido em três seções: a primeira discute o conceito de categorização; a segunda, os Modelos Cognitivos Idealizados ou MCIs (Lakoff, 1987) e a terceira, crenças.

5.1 Categorização

Discutir o termo ‘categorização’ no paradigma sociocognitivista nos afasta do modelo aristotélico e nos aproxima dos modelos de fronteiras difusas, com base no uso.

O modelo aristotélico - chamado de objetivismo - pregava que os membros de uma categoria estavam relacionados entre si por características iguais, pelo que havia de comum entre seus membros. Ou seja, a categorização independia da natureza de quem a fazia, apenas do manuseio de símbolos abstratos, que eram significados a partir da relação de correspondência imediata com as coisas do mundo externo ao indivíduo. Os símbolos eram vistos como “representações internas da realidade externa”²⁵ (Lakoff,1987:xiii). Em outras palavras, o significado tinha uma relação direta com seus referentes no mundo externo.

Dentre outras coisas, tal entendimento implica dizer que o pensamento é algo abstrato, fora do corpo humano no sentido de que nossas limitações físicas, neurológicas e experienciais não interfeririam no nosso modo de categorizar o

²⁴ “Not only are beliefs thought to drive actions, but actions and reflections on experiences may lead to changes or create other beliefs.”

²⁵ “internal representations of external reality.”

mundo, mecanizando a forma com que o pensamento humano manipula símbolos abstratos.

A outra visão – “realismo experiencial”²⁶ – advoga uma linha oposta. Segundo ela, os membros de uma categoria são agrupados não somente por possuírem traços comuns, mas – e principalmente – por possuírem semelhanças²⁷ e dissemelhanças. E, se assim o é, o pensamento é criativo, pois, como poderíamos interpretar frases comuns no nosso dia-a-dia como: a) *Quebrei o pé da mesa;* b) *Ela é um doce de pessoa e;* c) *Ele está com dor de cotovelo?* Para Lakoff (1987), Turner (1996), Lakoff e Johnson (2003) e outros, essa criatividade está presente nas metáforas, metonímias e todo um conjunto de imagens mentais que vão além do sentido literal das palavras usadas para categorizar o que vemos e ouvimos. A hipótese é a de que essas categorizações acontecem por estar o pensamento ancorado nas nossas experiências físicas e sócio-culturais que, por sua vez, formam nosso sistema conceptual. É essa visão de categorização que adotamos neste estudo.

Dentro dessa visão, o pensamento está enraizado em nosso corpo; isto é, ele é limitado por nossas experiências sociais e físicas, constituindo muito mais do que uma atividade mecânica de manipular símbolos abstratos. Pensar é uma capacidade complexa e criativa de articular várias sensações, sentimentos, percepções, vivências. Pensar é uma experiência unicamente humana.

E, por que um entendimento sobre o que é categorização é importante para esse estudo? Qual a relação entre letramento(s), leitura e categorização?

Lakoff (1987:6) afirma que “sem a capacidade de categorizar, nós não poderíamos atuar nem no mundo físico nem no nosso mundo social e intelectual”²⁸. Isso quer dizer que dependemos do processo de categorização para interagir no mundo e com o mundo e que, conseqüentemente, nossa compreensão das coisas do mundo está ligada às nossas experiências ou práticas sociais sempre

²⁶ “experiential realism” (Lakoff, 1987:xv)

²⁷ O próprio Ludwig Wittgenstein (1958:§66-67), em seu *Investigações Filosóficas*, já observara a questão da categorização ao falar de “semelhanças de família” (“family resemblances”). Ao tentar explicar o que é linguagem, Wittgenstein usa um exemplo com a palavra “jogos” (“games”): “Consider for example the proceedings we call ‘games’. I mean board-games, card-games, ball-games, Olympic games and so on. What is common to them all? –Don’t say: ‘There must be something common, or they would not be called ‘games’”- but look and see whether there is anything common to all.” Wittgenstein queria que parássemos para observar as coisas ao redor. Como classificamos paciência, xadrez, amarelinha, queimado e o basquete como jogos? O que há em comum? “And the result of this examination is: we see a complicated network of similarities overlapping and criss-crossing: sometimes overall similarities, sometimes similarities of detail. I can think of no better expression to characterize these similarities than ‘family resemblances’.”

²⁸ “Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives.”

mediadas pela linguagem. Se entendermos leitura/letramento como prática social, proporcionar o contato dos alunos com diferentes tipos de textos (diferentes práticas) é enriquecer as experiências do indivíduo e ampliar a capacidade de prever e “categorizar” as relações que ele irá estabelecer com o mundo, bem como desenvolver o pensamento crítico acerca dessas relações. As estruturas organizadoras do conhecimento do indivíduo, advindas das interações com o mundo, possibilitam a formação das categorias, os chamados Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). Abordaremos esse assunto mais especificamente na seção 5.2.

5.2 Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)

Cada MCI é uma estrutura complexa única que opera por quatro princípios e estrutura um espaço mental (*mental spaces*²⁹; Fauconnier, 1994). Os princípios são as estruturas proposicionais (*frames*³⁰ de Fillmore, 1982), os esquemas-imagéticos (*image-schemas* de Johnson, 1987), as projeções metafórica e metonímica (*metaphoric e metonymic mappings* de Lakoff e Johnson, 1980). As estruturas proposicionais, também chamadas de moldura comunicativa, constituem as bases de conhecimentos que delimitam a cena comunicativa. Por exemplo, ao vermos uma determinada cena, sabemos, através dos processos de inferência, distinguir uma “aula”, de uma “palestra”. Ninguém, necessariamente, precisará explicitar que estamos no meio de uma aula ou no meio de uma palestra. Ou, no exemplo dado por Lakoff (1987: 68-69), quando tomamos a palavra terça-feira, ela só poderá ser definida dentro de um Modelo Idealizado de semana com sete dias, onde cada parte que compõe o todo é chamada de dia, etc. Isto é, a semana de sete dias não existe objetivamente no

²⁹ Os espaços mentais são domínios locais que emergem em qualquer discurso segundo orientação das expressões lingüísticas e contextuais (cf. Fauconnier, 1994). Segundo Salim (1999), os espaços mentais são operadores do processamento cognitivo.

Nos exemplos (a) e (b) pinçados de uma entrevista do corpus desse estudo, podemos observar como uma pista lingüística guia o pensamento para um espaço de crença:

Exemplo (a) “Acho que é o mais difícil”. (professora Clara)

Exemplo (b) “Eu acho que essa aqui seria mais completa”. (professora Clara)

Ao lançar mão da expressão (eu) *acho* a professora projetou discursivamente que ela não dispõe de elementos suficientes para ter certeza de suas escolhas.

³⁰ Segundo Chiavegatto (2002), o termo ‘frame’ pode ser traduzido, em primeira instância, como enquadre ou moldura comunicativa.

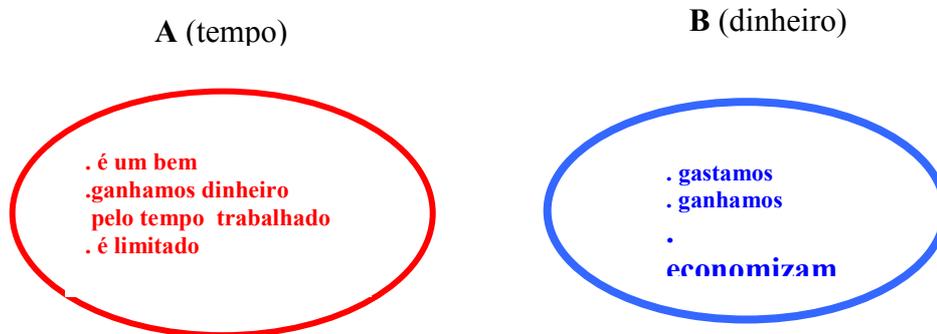
mundo, pois nem todas as culturas possuem semanas de sete dias. Ela é uma criação do homem. É um modelo cognitivo idealizado pela cultura ocidental em contextos de uso.

Os esquemas-imagéticos são domínios mentais apriorísticos criados a partir das nossas experiências corporais e lingüísticas e do contexto. Segundo Saeed (1997), os esquemas-imagéticos seriam, dentro da estrutura cognitiva geral, o nível mais básico, servindo de ponte entre as experiências do corpo e as estruturas cognitivas mais complexas, como é o caso da linguagem. Quando dizemos: “*Estava indo tão bem, mas o chefe entrou no meu caminho para me atrapalhar*”, por exemplo, estamos operando através dos esquemas de BLOQUEAMENTO e TRAJETÓRIA (*BLOKAGE and PATH schemas*). Segundo Jonhson (1987 apud Saeed, 1997), esses esquemas refletem nossas experiências ao nos movermos ao redor do mundo e nos relacionarmos com outros seres. De forma bem geral, a idéia do esquema de TRAJETÓRIA resume outras como toda trajetória tem um ponto de partida e um local de chegada. ‘*Estava indo tão bem...*’ sugere esse movimento de um lugar X (partida) para um lugar Y (chegada). A proposta do esquema de BLOQUEAMENTO, como o nome diz, sugere uma força qualquer que bloqueia, impede alguma coisa. No segmento ‘*...mas meu chefe entrou no meu caminho para atrapalhar*’, indica que o chefe é o obstáculo. Ou ele vai me desviar do caminho, ou vai somente me impedir de chegar ao ponto Y ou vai fazer com que eu tome uma outra medida para chegar aonde eu quero. O percurso traz obstáculos a serem vencidos.

Para entendermos o conceito de projeção metafórica, precisamos entender o conceito de metáfora dentro da Lingüística Cognitiva. Para essa corrente, metáfora é não só a propriedade de identificar uma característica semelhante entre uma ou mais entidades, mas também a de transferir determinado atributo de um contexto para outro. A implicação é a de que existem conceitos metafóricos. Em contra-partida, também podemos dizer que existem conceitos não metafóricos ou literais. Essa dualidade permite que façamos projeções metafóricas. Na verdade, a projeção metafórica nada mais é do que a projeção de parte de um domínio mental em outro. As Figuras 1 e 2 ilustraram o conceito seguindo Lakoff e Jonhson

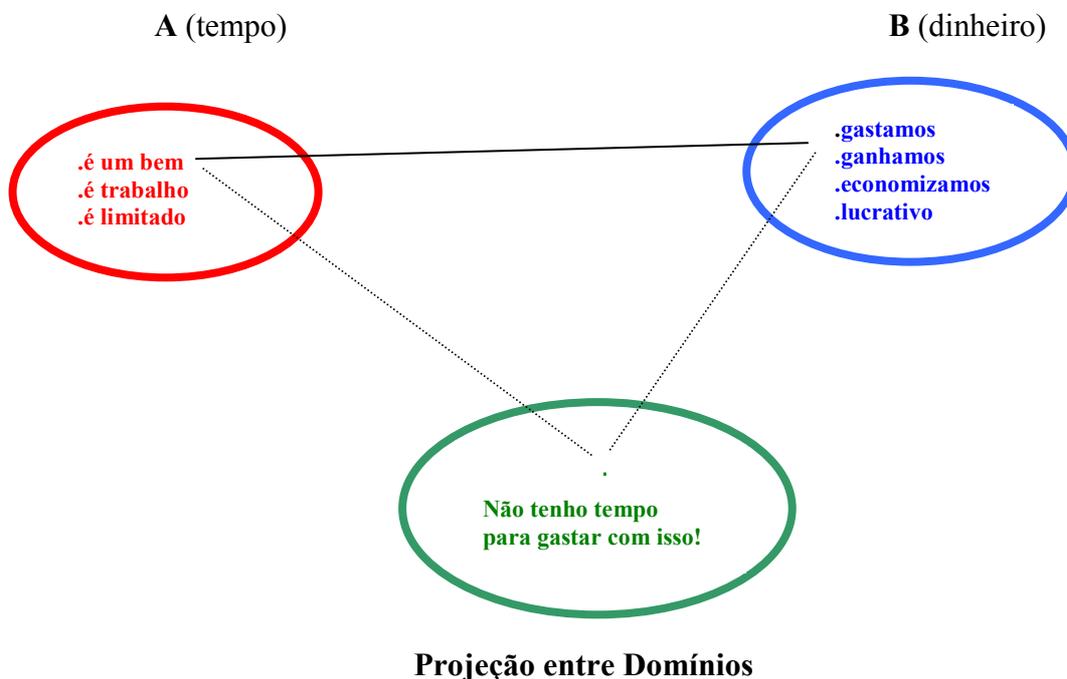
(2003: 8-9) na conhecida metáfora *Tempo é dinheiro*³¹, onde a estrutura do domínio *tempo* (Figura 1) se projeta no domínio *dinheiro*:

Figura 1 Domínios: Tempo e Dinheiro



Ao falar “*Não tenho tempo para gastar com isso!*”, teríamos que formar um terceiro espaço - a partir de alguma(s) parte(s) do domínio **A** e do **B** – para construir significado para essa frase, como mostra a Figura 3.

Figura 2- Projecção entre domínios: Tempo é dinheiro



³¹ *Time is money.*

O último princípio a discutir, dentro da constituição dos MCIs, é o da projeção metonímica. Metonímia, segundo Saeed (1997:78), “é uma estratégia referencial onde o falante se refere a uma entidade nomeando alguma coisa associada com à entidade”³². Por exemplo, quando falamos “Li Saramago nas férias” estamos, na verdade, usando essa estratégia referencial. Lemos um livro escrito por Saramago e é esse fato que nos permite fazer a associação entre Saramago/livro. A projeção metonímica acontece quando uma dada estrutura de conhecimento Z possui uma relação entre os elementos A e B de forma que, digamos, A possa se colocar no lugar de B quando desejamos nos referir a B. Tomando as palavras de Lakoff & Jonhson (2003:36), “metonímia (...) possui primordialmente uma função referencial; i.e., ela nos permite usar uma entidade no lugar de outra. Mas a metonímia não é um mero dispositivo referencial. Ela também serve a função de nos fornecer entendimento”³³. Além de guiarem a organização do nosso entendimento, formam *Modelos Cognitivos Idealizados* (MCIs): estruturas estáveis³⁴ de memória pessoal e social que organizam nosso conhecimento que, por sua vez, também é socialmente construído na e pela interação do homem com o outro e com o meio que o cerca, estando disponíveis em uma dada cultura (Lakoff, 1987: 69). Segundo Salim (1999:83), “esses conhecimentos têm papel crucial na cognição humana, qual seja, o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária”.

Dentro da prática do letramento/leitura, essa capacidade do homem de dominar, retomar e utilizar conceitos adquiridos pela experiência nas interações com o mundo e com outros homens é o que, em si mesma, torna possível a compreensão e a participação do indivíduo em diferentes tipos de contextos ou práticas sociais.

Nesse enquadre, as pistas lingüísticas sinalizam Modelos Cognitivos Idealizados – crenças, entre eles - que as pessoas projetam no discurso. Barbosa Guedes (1999: 33) reforça essa idéia ao afirmar que “o texto ou a fala são pistas lingüísticas que levam o leitor ou o ouvinte a construir sua compreensão

³² “Metonymy ... describes a referential strategy where a speaker refers to an entity by naming something associated with it.”(p.78)

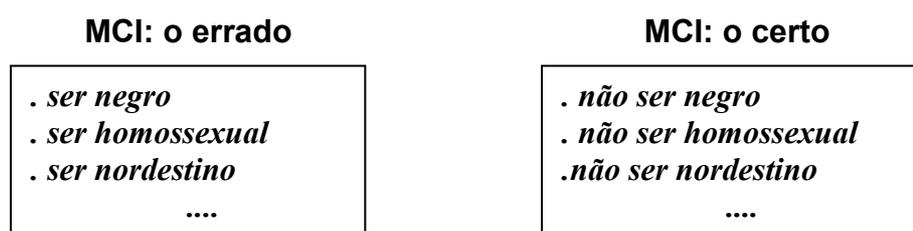
³³ “Metonymy (...) has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding.”

³⁴ Salim (1999) observa que a natureza estável dos domínios não é sinônimo de estático, visto que essas construções cognitivas são constantemente negociadas na interação.

alicerçada na atividade mental cognitiva denominada, mais genericamente, pensamento”. O texto funciona como um ativador de espaços mentais que são estruturados, dentre outros, por MCIs. Entre esses MCIs, as crenças são as estruturas que nos interessam nesse estudo, pois elas podem influenciar nosso modo de perceber e compreender um determinado texto (ou prática social), bem como nossas ações (cf. Kajala e Barcelos, 2003; Leite, 2003; Walsh, 2006), potencialmente, retroalimentando práticas de todas as naturezas, inclusive as pedagógicas. A relação entre leitura/letramento e crenças parece, portanto, indissociável visto que o conhecimento que advém de uma determinada prática social, como, por exemplo, a leitura, pode contribuir para a exclusão, a transformação ou a criação de uma nova crença.

Para ilustrar a relação entre a linguagem como pista - pensamento-sistema de crenças – prática social, tomemos como exemplo um episódio ocorrido no programa de TV “*Big Brother Brasil*”, quando o apresentador entrevistava o vencedor do *reality show*. Ao fechar o quadro do programa, o apresentador diz ao vencedor que mesmo ele tendo tudo para dar errado na vida – é negro, nordestino, homossexual - ele havia conseguido vencer. Nesse pequeno trecho, o apresentador projetou dois MCIs dentro da visão da cultura e sociedade brasileiras do que seria errado e certo para se ter sucesso na vida, como ilustra a Figura 4.

Figura 3 – MCIs: O certo e o errado para se ter sucesso no Brasil



As pistas – dar errado na vida, negro, nordestino, homossexual - possibilitaram a construção dos MCIs projetados pelo apresentador do que funciona ou não na busca do sucesso no espaço sócio-cultural brasileiro, revelando um conjunto de experiências de vida ou crenças desse apresentador sobre o que é certo e o que é errado para se ter sucesso. Da mesma forma, acreditamos que o conjunto das experiências dos professores com o ensino-aprendizagem da leitura será sinalizado por pistas presentes no discurso das

entrevistas, nos questionários e nos protocolos falados, podendo desvelar as práticas pedagógicas da sala de aula de leitura.

5.3 Sistema de Crenças

No âmbito do discurso pedagógico, crenças são unidades de pensamento e julgamento (van Dijk, 1996 apud Walsh, 2006) podendo, portanto, como sugerem Kalaja e Barcelos (2003), guiar nossas ações. Barcelos (2003) define o termo *crença* como “uma forma de pensamento” que abarca todos os assuntos dos quais nós não temos conhecimento de fato, mas que mesmo assim temos confiança suficiente para falar ou agir de acordo com ele. Ainda segundo a autora, como são estruturas de conhecimento (ou MCIs) estáveis, elas podem ser reforçadas, reformuladas ou abandonadas ao longo das vivências do indivíduo. Vygotsky (2003: 84) refere-se a elas como comportamento fossilizado. Isto é, “processos que passaram através de um estágio bastante longo de desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados”. Em outras palavras, tornaram-se processos mecanizados/automatizados.

Anders (Anders et al, 1991), em estudo para determinar as relações entre as crenças dos professores sobre o ensino de leitura e as práticas pedagógicas desses professores, afirma que existe uma forte ligação entre as crenças sobre leitura e as práticas de sala de aula. A partir de entrevistas, narrativas e observações da sala de aula de 39 professores do ensino fundamental (primeiro segmento) durante 3 anos, os autores concluíram que as teorias ou orientações teóricas formam um sistema individual de crenças que “direcionam percepções e comportamentos” (Anders et al, 1991:562) dentro do espaço da sala de aula.

Leite (2003), em seu estudo de caso com uma professora que leciona inglês como LE há mais de 20 anos, mostra as raízes das crenças dessa professora e como elas se relacionam com a prática pedagógica. Segundo Leite (2003), as crenças advêm das experiências como aluna e como docente e se mantêm relativamente estáveis, podendo sofrer algum refinamento após treinamento.

Kudiess (2005), reforçando os resultados de Leite(2003), ao descrever e analisar entrevistas e aulas de 10 professores de inglês de escolas particulares no sul do Brasil sobre ensino de gramática, conclui que as crenças sobre o processo de ensino são originadas, principalmente, a partir de experiências significativas

dos professores como alunos de LE e como professores. Para ela, assim como para Anders et al (1991), as crenças formam um sistema que afeta a tomada de decisão pelos professores, porém, dependendo da centralidade de cada crença dentro desse sistema, ela torna-se difícil de ser re-elaborada ou descartada, a exemplo do que demonstrou Leite (2003). Kudiess (2005) aponta, ainda, que a maioria dos professores age de acordo com suas crenças sobre o que é ensinar e aprender uma língua, sendo o material didático e o método adotados pela instituição de ensino menos influentes nas tomadas de decisões dos professores. A literatura em estratégias de aprendizagem de LE já apontava o fato (eg. Saliés, 1994; Walsh, 2006).

Madeira (2005), em estudo semelhante ao de Kudiess (2005), investigou as crenças de 32 professores de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de São Paulo sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. Ele observa que as práticas em sala de aula, de forma geral, são congruentes com a postura crítica assumida pelos professores em relação ao modelo gramatical regido por normas.

Walsh (2006), em estudo de caso com um grupo de doutorandos da área de exatas aprendendo inglês para escrita acadêmica, aponta a importância das crenças no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, as crenças estão ligadas à representação do objeto e ao modo pelo qual essa representação influencia (positiva ou negativamente) o processo de ensino-aprendizagem. Afirma, também, que a preocupação com as crenças que emergem na sala de aula representa a possibilidade de mudança e de autonomia dos alunos.

Os estudos de Anders et al (1991), Leite (2003), Kudiess (2005), Madeira (2005) e Walsh (2006) corroboram a definição de crenças avançada por Barcelos (2003) e com a importância delas para o fazer pedagógico e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem. Dados dessas pesquisas relacionam as crenças às escolhas do professor na prática pedagógica de forma mais contundentemente do que à metodologia adotada pela instituição de ensino ou ao próprio material escolar.

Kalaja e Barcelos (2003) mostram três possíveis perspectivas sobre crenças (normativa, meta-cognitiva e contextual) onde destacamos a contextual, que descreve o fenômeno como parte do meio no qual o sujeito está inserido, indo ao

encontro de nossa própria crença a respeito da natureza das crenças. Sendo o meio, ou contexto, entendido como o espaço de interação.

Dentro dessa perspectiva contextual, Kalaja (1995 apud Kalaja e Barcelos, 2003:21) propõe uma abordagem discursiva das crenças, pois assume que a linguagem é orientada pela ação e cria realidade. A linguagem é construção social e cognitiva do mundo. Isto é, a linguagem torna observável o que antes ficava somente na mente do indivíduo. Ou como a autora mesma diz: “ propus que as crenças (...) sejam vistas como propriedade do discurso” (p. 87)³⁵. A vantagem dessa abordagem é que podemos investigar as crenças dos professores participantes através do discurso e do contexto de ação dos próprios professores que alinha-se aos princípios sociocognitivos delineados anteriormente, segundo os quais a linguagem é “um conjunto de procedimentos para a construção de significados” (Martins, 2006), é guia.

Para Duvfa (2003:135)³⁶, “as crenças dos sujeitos são consequência de uma série de interações nas quais eles se envolvem e dos discursos aos quais eles são expostos”. A crença enquanto estrutura de conhecimento é social e discursivamente constituída. Subjacente à essa idéia, encontramos a natureza dinâmica das crenças apontada por Kalaja e Barcelos (2003). Sendo elas um tipo de estrutura de conhecimento, estão ancoradas cognitiva, social e culturalmente nas atividades do indivíduo. A cada nova experiência temos a chance de modificar uma determinada organização de opiniões, julgamentos e saberes (crenças). Como diz Dufva (2003:136), “as crenças resultam de processos contínuos de interação que os indivíduos se envolvem durante a vida. Como esses processos são contínuos em sua natureza, as crenças são, também, não-estáticas e suscetíveis à mudança”³⁷. O exemplo 5, retirado de uma entrevista do corpus deste estudo, ilustrará a mudança de crença da professora Clara durante a interação dela com a pesquisadora.

³⁵ “I proposed that beliefs (...) be viewed as a property of discourse...”

³⁶ “Whatever individuals belief is a consequence of the series of interactions they have been involved in and discourses they have been exposed to.”

³⁷ “...beliefs result from the processes of interaction that the individual is involved in during life-time span. As these processes are continuous in nature, beliefs too are non-static and susceptible to change.”

Exemplo 5

- 54 *Clara* Ta.Tá. Está até apagadinha. Hum-hum...Não sei.Fiquei...Eu acho que essa aqui
55 seria mais completa.
- 56 *Pesquisador* Por quê?
- 57 *Clara* Porque se leva você ver quando eu fiz aquele que você falou a leitura. Tudo parte
58 da premissa da educação. Que se o povo é bem educado, que é que vai acontecer,
59 né? Realmente a educação é a base de tudo. Através da leitura é que você vai
60 conscientizar o povo, conscientizar a clientela, o que se deve fazer em relação ao
61 meio ambiente. Somos nós mesmos, né, os educadores, viventes.Vivemos em
62 sociedade é que devemos ter consciência de que o meio ambiente é o fator
63 principal para nossa sobrevivência. Não é isso? Então aqui eu até...
- 64 *Pesquisador* Você agora alteraria?
- 65 *Clara* Alteraria.
- 66 *Pesquisador* Se desse hoje o questionário para responder você mudaria? Alteraria?
- 67 *Clara* Alteraria. Mudaria.

Após refletir sobre seu próprio discurso e as opções assinaladas no questionário, a professora Clara expressa a sua vontade de alterar sua avaliação sobre o papel do contexto no processo de leitura. Aparentemente, reforça a proposta de Dufva (2003) de que as crenças não são constructos estáticos. No entanto, dizer e fazer são processos bem distintos.

5.4 Resumo

Como pudemos observar nos estudos apontados nesse capítulo, identificar e entender as crenças dos professores é um trabalho complexo. As variáveis são várias e os resultados são sempre imprevisíveis – cada um constrói o sistema de crenças de maneira única. Parece que a relação entre o sistema de crenças e a prática pedagógica é forte e, desse modo, iluminadora para o entendimento de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura. Além disso, ressaltamos a função da categorização como portal para o entendimento da relação pensamento-linguagem-crenças (Leite, 2003). A partir dessa relação, acreditamos que poderemos identificar que as crenças sobre leitura/letramento projetadas discursivamente pelos professores e discutir implicações para a prática pedagógica.

Capítulo 6

O Estudo Piloto: construindo as hipóteses de trabalho da dissertação

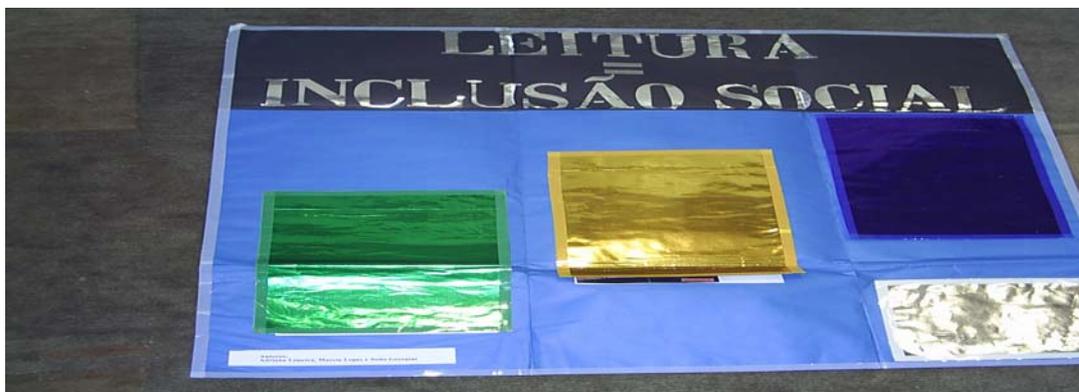
“Ao falar de tudo isso, abrimos espaço para o diálogo com o outro – outro olhar, outro pensamento, outro sistema de crenças. Oportunizamos aprendizagens. Desconstruímos mitos” (Lopes, 2005).

O estudo piloto nasceu durante uma investigação sobre leitura e processos de leitura realizada em um evento voltado para professores e alunos na PUC-RJ, em 2004, e serviu de base para a construção das hipóteses que nortearam essa dissertação. Nele, procuramos identificar e compreender as crenças (MCIs) projetadas discursivamente por um grupo de professores sobre leitura, sistematizadas em MCIs. Adotamos os mesmos pressupostos teóricos desenvolvidos nos capítulos 1, 2, 3 e 4 e usamos dois questionários e uma entrevista semi-estruturada para colher os dados.

O primeiro questionário foi desenhado em função de um pôster³⁸ interativo sobre leitura e processo de leitura cuja finalidade foi identificar se os leitores utilizavam estratégias de leitura, conhecimento prévio e o contexto para construir significados na interação com o pôster e os apresentadores-pesquisadores. Esse pôster foi apresentado durante o XIV Evento de Prática Exploratória para alunos e professores das redes de ensino pública e particular, na PUC-Rio, em 2004. Na ocasião, apresentamos as fotos das Figuras 4, 5, 6 e 7, nessa seqüência, aos interlocutores.

A primeira foto (Figura 4) ilustra nossa visão de leitura enquanto prática social e mediadora na construção das histórias de nossos alunos.

Figura 4: Pôster: Leitura = Inclusão Social



³⁸ A elaboração do pôster foi produto de um trabalho conjunto entre os professores José Georgini, Adriana Barreira e a pesquisadora.

A segunda foto (Figura 5) apresenta o título do texto escolhido para a atividade de leitura – O grito dos excluídos. Perguntamos aos leitores o que eles esperavam encontrar no corpo do texto após verem as Figuras 4 e 5.

Figura 5: O título do texto: O Grito dos Excluídos



A terceira foto (Figura 6) conjugou o título e fotos ilustrativas. Todos remetendo a fatos sobre o texto a ser lido. Pedimos aos leitores que confirmassem ou não as hipóteses levantadas sobre a temática do texto com base em (1), (2) e (3). Qual era a expectativa em relação ao texto?

Figura 6: Fotos de animais e Tabela



Por fim, apresentamos a Figura 7 com todos os elementos que compunham o texto, mais o próprio corpo do artigo publicado pela revista Veja (2004). Mais

uma vez, os leitores confrontaram suas expectativas sobre o que estavam lendo com o texto e responderam ao questionário 1 (Anexo 2).

Figura 7: O pôster com todas as fases da leitura.



No questionário haviam perguntas abertas e objetivas que foram respondidas por 30 pessoas em dois momentos distintos: a) em evento para alunos e professores na PUC-RJ, em 2004 e b) em uma aula do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da UFRJ, em 2005. Todas as pessoas que participaram eram professores da área de Letras ou Pedagogia.

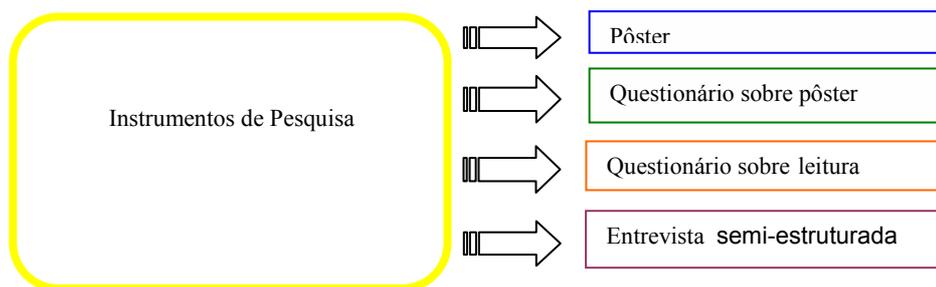
Os dados obtidos com primeiro questionário nos mostrou ser necessário investigar questões relacionadas ao próprio ato de ler, como, por exemplo, o que é leitura, que tipo de atividade é a leitura. Eles também apontavam ora para o caráter unidirecional da leitura, ora para a bidirecionalidade e interação.

Aplicamos então um segundo questionário (Anexo 3) para esclarecer se os professores investigados projetavam um conceito de leitura incoerente porque: a) não possuíam uma teoria de linguagem claramente formada ou porque b) não possuíam um modelo de ensino-aprendizagem definido ou c) os dois. Para cada uma das quatro questões desenhadas, demos quatro opções de escolha que remetiam a uma visão específica do ato de ler (decodificação, psicolinguístico, interacional e sócio-interacional). Participaram dessa fase, quinze professores de áreas diferentes como, por exemplo, biologia, informática e educação. Selecionamos os professores com respostas mais e menos consistentes ou que se encaixavam nos pressupostos dos modelos de leitura de decodificação,

psicolinguístico e sócio-interacional. Esse questionário foi aplicado em uma escola de classe média-alta no bairro do Recreio (RJ).

Diante das direções apontadas pelo segundo questionário, vimos que as respostas não se encaixavam dentro de nenhum dos modelos especificamente. Fato que nos surpreendeu. Resolvemos então realizar uma entrevista para esclarecer as dúvidas. Seleccionamos, então, cinco professores dentre os quinze professores que participaram do segundo questionário de acordo com o seguinte critério: a) dois com resultados totalmente incoerentes para as quatro respostas; b) dois cujos resultados dos questionários foram parcialmente coerentes e c) um professor com resultado totalmente coerente. As entrevistas foram realizadas dentro da mesma escola onde o questionário 2 foi aplicado. A Figura 8 resume os instrumentos de pesquisa utilizados no estudo piloto. Eles iluminam o desenho metodológico dessa dissertação.

Figura 8: Quadro sumativo dos instrumentos de pesquisa do estudo piloto

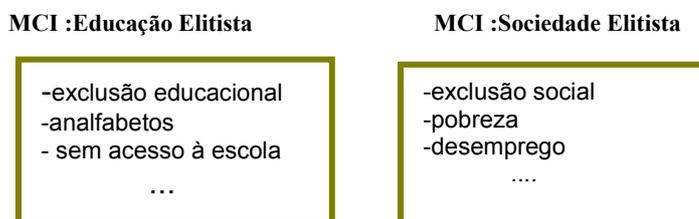


Os diferentes instrumentos foram sendo adicionados à pesquisa conforme surgiu a necessidade de se compreender aspectos da investigação que não haviam sido contemplados. O que foi emergindo dos dados, foi guiando nossas práticas investigativas e não o contrário; ou seja, deixamos que os dados objetassem. Utilizamos as colocações lexicais como unidade de análise ou pistas para as crenças projetadas no discurso dos professores. Com base nas colocações, construímos MCIs de leitura para cada professor. Finalmente, construímos um MCI geral de leitura a partir das etapas anteriores.

Os resultados indicaram dois tipos de MCIs: um ligado à educação e outro à sociedade. Como a Figura 7 ilustra, o título do pôster, as cores e o título do texto funcionaram com “disparadores” para a construção de um espaço mental

(estrutura de expectativa) onde o conhecimento de cada leitor foi estruturado de duas formas distintas: educação elitista e sociedade elitista.

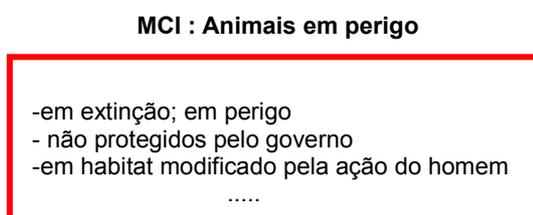
Figura 9: MCIs da Figura 5 – Educação e Sociedade Elitistas



Apesar de distintos – um MCI é de educação e o outro de sociedade – o ponto comum entre os dois pareceu ser a realidade brasileira.

Após mostrar as fotos e a tabela referentes ao corpo do texto, pedi que os leitores confirmassem, alterassem ou elaborassem as previsões tecidas sobre o assunto que seria tratado no texto a ser dado. Houve uma mudança radical nas expectativas, visto que as fotos eram de animais e da Tabela (cf. Figura 6) que apontava para espécies em perigo. A Figura 10 mostra o MCI projetado nessa etapa.

Figura 10: MCI da Figura 6 – Animais em perigo



Parece que os leitores-participantes fizeram uso do contexto, do conhecimento prévio e de processos inferenciais para construir significação ao interagir com o texto. Os próprios leitores perceberam como contexto e conhecimento prévio “guiaram” suas visões acerca do que liam. As falas de dois participantes confirmam essa idéia:

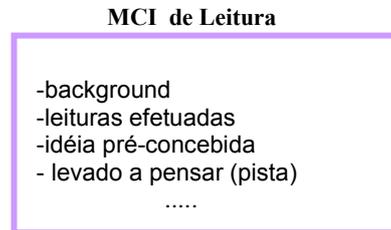
Cena 1: Professora Ana e Bento

“Pelo ‘background’ que já acumulamos, pelas leituras efetuadas anteriormente, passamos a ter uma idéia pré-concebida do assunto que será tratado.”

“Como pesquisador na área social e com leitura nessa área, fui levado a pensar em algo social.”

Tomando as palavras dos participantes, elaboramos um MCI de leitura, conforme a Figura 11 nos mostra.

Figura 11: Modelo Cognitivo Idealizado de Leitura



Quanto às hipóteses levantadas e testadas pelo segundo questionário (concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de leitura), Anexo 3, um terço (n= 6; 35%) dos participantes revelou acreditar que o significado do texto estava na interação autor-texto-leitor, mostrando compreender o ato de ler como dinâmico e dialógico. Outro terço dos participantes (n=6; 35%) revelou acreditar que o significado estava na interação leitor-texto, descartando o papel do autor na produção do significado. Um terceiro grupo (n=5; 30%) revelou acreditar que ler é achar o significado no texto. Para esses professores, parece que o leitor não contribui para a construção do significado. A Figura 12 resume esses resultados.

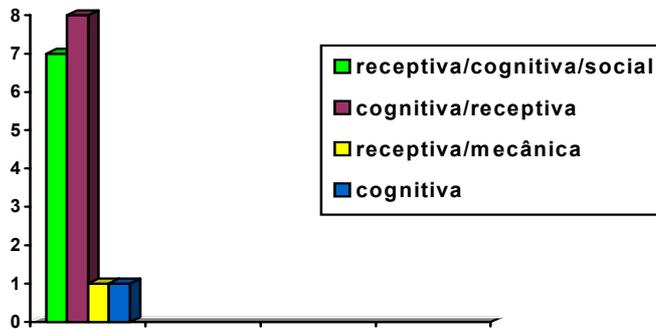
Figura 12: O lócus do significado (n=17)



Quanto ao tipo de atividade (receptiva, cognitiva, mecânica ou uma combinação destas) na qual nos engajamos ao ler, sete participantes (n=8; 47%) acreditam que o ato de ler é cognitivo e receptivo, centrado na interação leitor-texto. Ler é apenas compreender o que está escrito a partir do que já sabemos do assunto tratado no texto. Outro grupo de sete participantes (n=7; 41%) revelou

entender a atividade de leitura como sendo uma prática cognitiva, receptiva e social centrada na interação leitor/autor/texto. A Figura 13 resume esses resultados.

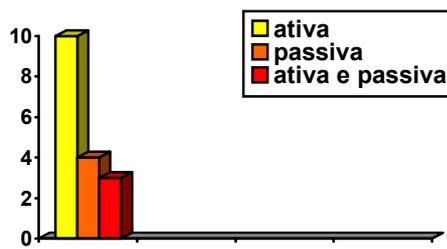
Figura 13: O Ato de Ler (n=17)



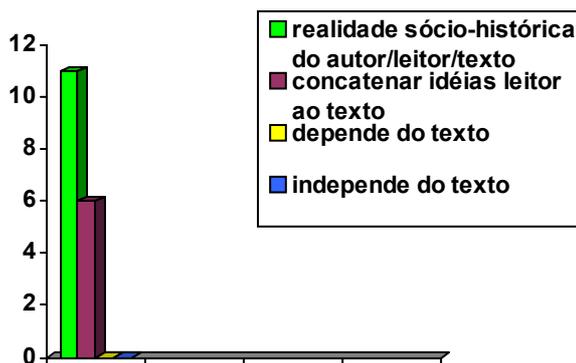
A análise desses dados continuou nos mostrando que as respostas não se encaixavam em nenhum modelo pré-definido de leitura, fato que ganhou cada vez mais destaque quando comparamos as Figuras 12 e 13. Na Figura 12, nenhum participante apontou para a mente do leitor como lócus do significado. No entanto, na Figura 13, o ato de ler foi definido como atividade simplesmente centrada nas contribuições do leitor. Na Figura 12, cinco participantes revelaram acreditar que o significado está só no texto. Já na Figura 13, somente um participante demonstrou acreditar que a atividade de leitura é receptiva e mecânica.

Em suma, nos pareceu que aspectos relacionados à leitura estavam sendo tomados como verdades sem qualquer reflexão mais crítica ou um olhar mais atento. Os participantes parecem não associar ou perceber a relação entre as questões de no.1 e no.2 presentes em um mesmo questionário.

Já quanto à visão de leitura como prática (pergunta no.3, Anexo 3), dez dos dezessete participantes (n=10; 58,8%) vêem a leitura como prática ativa; ou seja, dinâmica e conjunta. Três (n=3, 17,6%) apontam para o seu caráter ativo e passivo. Quatro participantes (n=4; 23,2%) optaram pela visão de leitura passiva. Mais uma vez, houve disparidades. Se a grande maioria vê a leitura como prática dinâmica e ativa, como explicar o número de participantes que acreditam que o significado está somente no texto? A Figura 14 ilustra os resultados.

Figura 14: Visão de leitura (n=17)

O mesmo aconteceu quando o assunto foi a compreensão do texto, acentuando ainda mais a incongruência (pergunta no.4, Anexo 3). Onze dentre os dezessete participantes (n=11; 65%) reportaram ver o processo de compreensão ligado à possibilidade de entendimento da realidade sócio-histórica do autor, do leitor e do texto. Seis (n=6; 35%) indicaram acreditar que a compreensão estava no concatenamento de idéias próprias do leitor com as do texto (Figura 15).

Figura 15: O processo de compreensão (n=17)

Tentamos então dirimir as dúvidas nas entrevistas, como já apontamos. Elaboramos perguntas abertas a partir das respostas dadas pelos participantes no questionário 2 (Anexo 3). Cada participante respondeu a um conjunto específico de perguntas. Por exemplo, a professora Ana (nome fictício) apontou ver a leitura como atividade cognitiva, receptiva e social (as colocações lexicais presentes no discurso proferido por Ana na entrevista estão em negrito). Ao mesmo tempo, não percebeu a leitura como processo dinâmico e interativo nem estabeleceu relações entre as faces individual e social da leitura.

Cena 2: Professora Ana

“É assim. **Cognitiva** porque a partir de tudo você vai usar suas **faculdades mentais** de pensamento, né? **Receptiva** porque você tá **recebendo informação** e **social** porque é a partir, através daquela leitura você **entra em contato no mínimo com outro ponto de vista...**”

“Eu acho que ela é passiva. No sentido que você tá sentada, tá lendo...”
 “...que se lerem em voz alta prá mim, não capto nada. Tem de ser uma coisa minha, individual.”

Já o professor Bento (cena 3) percebeu a leitura como atividade individual, de ‘coisa minha’. Mas, quem somos nós senão um conjunto de identidades, um somatório de vozes (Bakhtin, 2004)? Até que ponto o ato de ler é realmente individual? E se o é, em que sentido? Além disso, parece-nos que a visão de leitura como prática individual vem do hábito de lermos silenciosamente. E quanto aos textos orais presentes em culturas ágrafas? São questões que precisam ser pensadas junto aos professores.

Cena 3: Professor Bento

“ Num é o autor que tá ali. É um personagem que ele criou ...Então, eu acho que num tem muito haver essa de autor.”
 “...a gente tá receptivo aquele texto.”
 “...uma coisa sua, assim, individual...Pode até ser. Trabalhar um texto com um grupo e tal.”
 “...têm livros que as pessoas adoram e outras pessoas detestam a mesma coisa...”

Ou seja, Bento descarta a participação do autor no processo de leitura e do contexto no qual o autor está inserido. Perdemos a possibilidade de diálogo com um outro ser sócio-historicamente posicionado, com ideologias, crenças e valores (Bakhtin, 2004; Moita Lopes, 2005; Coracini, 1995). Parece que o texto por si só basta e que só há um único sentido possível, pois a palavra traz o significado em si mesma. O entrevistado também qualifica o ato de ler como ‘receptivo’, por associar desejo à leitura. Lemos, muitas vezes, por simples obrigação. Parece que Bento considerou a leitura como prática individual por três motivos: a) lermos sozinhos; b) fazermos leituras silenciosas e c) a relação entre leitura e gosto pessoal. A leitura como prática conjunta só é pensada em termos de leitura em voz alta para toda a classe. A entrevista de Bento corroborou os dados dos questionários. Após as entrevistas, construímos um MCI de leitura para cada entrevistado, os confrontamos e refletimos sobre a possibilidade de construirmos um MCI de leitura único para o grupo. A Figura16 representa alguns dos MCI construídos a partir da análise da fala de cada entrevistado.

Figura 16: Exemplos de MCIs de leitura projetados no discurso dos professores

autor ausente; receptividade; coisa individual; coisa relacionada ao gosto individual	Relação com faculdade mental; receptividade; contato com outro ponto de vista; coisa individual; coisa relacionada ao gosto individual ...
--	---

Identificamos as semelhanças entre os MCIs e percebemos que ambos apresentam a receptividade no ato de ler, remetendo à idéia de que há transmissão de informações. Outro aspecto comum é a visão da leitura como atividade individual. Na fala de Ana, inclusive, há o apagamento total do autor, como se ele não deixasse marcas no texto enquanto sujeito. O estranho é que ela vê no processo de leitura a possibilidade de ser outro – o personagem. Enquanto Ana parece se encontrar presa à crença de que ler é encontrar a mensagem no texto, outros parecem estar em fase de mudança, de transformação, em diferentes graus. Ou seja, esses professores projetaram um MCI de leitura híbrido (Figura 17) em seus discursos. Não parece haver uma teoria de linguagem ou leitura congruente com as visões de leitura que emergiram do discurso dos professores. Isto é, tomando por base somente os conceitos advindos dos modelos de leitura de decodificação, psicolingüístico e sócio-interacional, não poderíamos classificar a categoria leitura em nenhum dos modelos propostos, pois os atributos destacados no discurso dos professores não se encaixariam, de modo aristotélico, dentro de nenhum desses modelos. No entanto, pareceu-nos que existia um conjunto de conhecimentos/informações sobre o que vinha a ser leitura. Esse conjunto de conhecimento nos permitiu propor a leitura enquanto uma categoria híbrida cujos atributos advinham, não de teorias, mas de um conjunto de crenças dos professores participantes acerca da prática de leitura.

Figura 17: MCI híbrido de leitura

MCI Híbrido Leitura

faculdades mentais receber informação contato com outro ponto de vista passivo individual/coisa minha relação: história das pessoas conhecimentos prévios capacidade de decodificação
--

É essa a hipótese que vamos investigar nessa dissertação, alargando a heterogeneidade do grupo participante, aprimorando os instrumentos utilizados, assim como o processo de análise.

Capítulo 7

O estudo: Metodologia de Pesquisa

“A pesquisa qualitativa cultiva a mais útil das capacidades humanas – a capacidade de aprender a partir do outro”.

Halcolm’s Evaluation Laws³⁹

No XV INPLA, realizado em 2005, na PUC-SP, a professora Myriam Nunes (UFRJ) tocou em uma questão muito relevante para o presente trabalho – a necessidade urgente de desconstruirmos os mitos (ou crenças) relacionados à leitura. Entendendo a importância desse argumento, investigamos que Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) de leitura são projetados discursivamente por um grupo de professores e como esses conhecimentos, construídos socialmente, influenciam a prática pedagógica. A inspiração nasceu do estudo piloto, que nos permitiu aprender como desenvolver essa pesquisa. O desenho metodológico, detalhado nesse capítulo, segue as mesmas linhas nele traçadas. O capítulo está dividido em oito seções: a natureza da pesquisa, o contexto de formação do corpus, os professores participantes, a pesquisadora, o banco de dados, procedimentos de coleta de dados e perguntas de pesquisa. Por último, apresentamos os procedimentos de análise.

7.1

A Natureza da Pesquisa

A presente investigação é um estudo interdisciplinar qualitativo e quantitativo. A intenção é explorar a complementaridade dos enfoques qualitativo e quantitativo para compreender os dados utilizados. Como um dos principais objetivos da pesquisa qualitativa é “aproximar” o pesquisador dos possíveis entendimentos da realidade, utilizamos, para tanto, métodos e instrumentos variados de coleta de dados para “chegar mais perto da perspectiva do autor” (Denzin & Lincoln, 2002:10)⁴⁰. Em outras palavras, nosso paradigma de pesquisa

³⁹ “Qualitative inquiry cultivates the most useful of all human capacities – the capacity to learn from others”. In Patton, 1990.

⁴⁰ “...qualitative investigators think they can get closer the actor’s perspective...”

busca compreender a experiência humana, que, no nosso caso, é a atividade de leitura.

Dada a natureza interdisciplinar, o estudo insere-se no campo da Lingüística Aplicada, abrangendo princípios (a) sociointeracionistas (dialogismo e interação verbal) e (b) sociocognitivistas (Modelos Cognitivos Idealizados). Tais princípios foram discutidos na revisão de literatura.

7.2

O Contexto

Os dados foram obtidos através de três procedimentos, a saber, um questionário, gravação em áudio de um protocolo falado e uma entrevista com professores da alfabetização à 4^a. série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de quatro escolas diferentes nos bairros de Realengo, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes e Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro. As escolas escolhidas foram selecionadas de modo a contemplar populações de diferentes faixas de distribuição econômica, visto que uma das limitações do estudo piloto foi a homogeneidade dos participantes. A coleta de dados foi feita durante todo o segundo semestre de 2005. A Tabela 4 ilustra as diferentes faixas de distribuição de cada escola selecionada.

Tabela 4: Critérios de seleção*

Critério de Seleção	
Escola de baixa renda	pública (não há mensalidade)
Escola de média-baixa renda	mensalidade de até R\$ 500,00
Escola de média-alta renda	mensalidade de até R\$ 800,00
Escola de alta renda	mensalidade acima de R\$ 800,00

As escolas foram agrupadas, nomeadas e descritas da seguinte forma: a) escolas de baixa renda: **B**; b) escola de média-baixa renda: **MB**; c) escola de média-alta renda: **MA** e d) escola de alta renda: **A**.

* Dados de 2005.

7.2.A

A escola B

A primeira escola visitada foi **B** que fica em Realengo, no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. A escola conta com cerca de 650 alunos no Ensino Fundamental. A seriação feita na escola não corresponde à usada pela Rede Particular. Nessa escola, trabalha-se em ciclos. A escola é bastante organizada e limpa. Nas salas, há exposição de alguns trabalhos feitos pelas crianças. O ambiente é tranquilo e silencioso. Tanto a orientadora quanto a diretora estão a par do que acontece no dia-a-dia da escola. Em conversa com a orientadora, ficou claro o envolvimento e o compromisso com os alunos apesar de haver consciência dos problemas encontrados na Rede Pública de Ensino. Dos 13 professores que atuam da classe de alfabetização até a 4^a. série, 11 responderam ao questionário; sendo que seis estavam dispostos a participar das outras etapas do estudo.

7.2.B

A escola MB

Situada no bairro de Copacabana, zona sul do Rio de Janeiro, a escola **MB** conta com 500 alunos do jardim ao Ensino Médio. A escola é formada por dois prédios interligados. Em um fica a Educação Infantil e, no outro, os Ensino Fundamental e Médio. A escola é bem arejada, contando com salas amplas e claras. Há apenas uma turma de cada série. O espaço é bem organizado e limpo. Os trabalhos dos alunos enfeitam a escola. A coordenação e a direção foram muito atenciosas com a pesquisadora e todos foram solícitos durante todo o processo de pesquisa. Dos dez professores que participaram, oito aceitaram a participar das etapas seguintes do estudo.

7.2.C

A escola MA

A escola **MA** situa-se no bairro do Recreio dos Bandeirantes, zona oeste do Rio de Janeiro. A escola atende alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. Nessa unidade, 650 alunos estão matriculados. A escola é bastante ampla e

suas salas comportam cerca de 30 alunos, sendo que, de acordo com o grau de escolarização, o número de alunos por sala pode ser reduzido. Há um coordenador para cada segmento da escola e uma direção única. Foi mais fácil coletar os dados nessa escola visto que a professora-pesquisadora trabalha nessa instituição de ensino. Dentre os vinte e nove professores que participaram, cinco não responderam ao questionário e dez estavam dispostos a participar das outras fases do estudo.

7.2.D

A escola A

A escola A situa-se no bairro de Ipanema, zona sul do Rio de Janeiro. Essa escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio e possui uma filial em um bairro de classe média-alta na cidade. Não conheci a escola em Ipanema. Houve certa resistência por parte da coordenação na hora de permitir que eu conversasse com os participantes. O questionário foi entregue para ser preenchido por um colega da pesquisadora que trabalhava na instituição.

7.3 Os Professores Participantes

Os participantes são professores da rede pública e particular das mais variadas disciplinas e segmentos da escola. A opção por trabalhar com professores de diferentes áreas do conhecimento foi baseada no resultado do estudo piloto que apontou para um MCI híbrido de leitura. Como os participantes do estudo piloto eram professores da área de Letras, na sua maioria, ou cursavam o Mestrado na mesma área, pensamos que talvez o resultado apresentado não correspondesse de modo mais fiel ao entendimento dos professores como uma categoria mais ampla que envolve disciplinas variadas. Além disso, acreditamos que auxiliar o aluno a desenvolver habilidade de leitura é papel de todos os professores. A demografia desses professores será apresentada no capítulo 8, juntamente com a análise e a discussão dos dados.

7.4 O Pesquisador Participante

Nesta pesquisa, o pesquisador foi participante. Não buscou somente compreender o fenômeno investigado, buscou, também, interagir com os participantes da pesquisa durante a aplicação do questionário, do protocolo falado e, principalmente, da entrevista, o que possibilitou uma maior abertura entre todos os envolvidos. Alguns professores-participantes já tinham algum tipo de relação com o pesquisador-participante, o que, não necessariamente, facilitou o curso da pesquisa, mas facilitou a aceitação e aplicação.

O pesquisador-participante é licenciado em Português-Inglês pela Universidade Veiga de Almeida e pós-graduada em Língua Inglesa pela PUC-Rio. No momento, cursa Mestrado em Letras na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora da rede particular de ensino, vem exercendo o magistério em Língua Inglesa há seis anos. Há dois anos, demonstra interesse pelas questões relacionadas à leitura e pelo processo de ensino-aprendizagem de leitura, com trabalhos apresentados na PUC-Rio, PUC-SP, UFRJ e UERJ.

7.5

O Banco de Dados

A triangulação de diferentes fontes de dados é um dos meios de validar, em nossas pesquisas, os achados (Woods, 1996). No entanto, tomarei a palavra de Richardson (1994) para estabelecer o método de análise utilizado no presente estudo, acreditando que esse traduz de forma fiel as nossas crenças.

“Na triangulação, o pesquisador emprega ‘diferentes métodos’ - como as entrevistas, os censos e documentos - para validar achados... Mas em textos híbridos pós-modernistas, nós não triangulamos; nós cristalizamos. Reconhecemos que existe muito mais do que ‘três lados’ pelo qual nós podemos abordar o mundo”⁴¹ (Denzin e Lincoln, 2002:934).

Richardson (1994) sugere, ainda, que troquemos a imagem do triângulo – objeto rígido, fixo – pelo prisma que se altera, cresce e se modifica sem ser

⁴¹ “ In triangulation, a researcher deploys ‘different methods’ - such as interviews, census data, and documents – to ‘validate’ findings...But in postmodernist mixed-genre texts, we do not triangulate; we cristallize. We recognize that there are far more than ‘three sides’ from which to approach the world.” (In Denzin & Lincoln,2002,p.934)

amorfo. Cristais refletem e refratam o mundo. Tudo o que vemos depende de nosso ângulo de observação. O próprio estudo piloto revelou que diferentes indivíduos abordam e interpretam o mesmo ‘objeto’ por ângulos distintos. Ana e Bento e os outros professores apresentaram concepções diferentes de leitura, no entanto, encontramos também vários pontos comuns.

Assim sendo, utilizamos questionário; protocolo falado e entrevista, para cristalizarmos os dados, segundo as idéias de Richardson (1994). As partes do corpus utilizadas para o presente estudo encontram-se nos Anexos 4, 5 e 6.

7.5.A

O questionário

A partir das sugestões recebidas na aplicação do estudo piloto, re-elaboramos o questionário, visando utilizar um layout que não influenciasse escolha da resposta dos participantes. Preocupamo-nos com o tamanho das frases e sua disposição. Quanto às perguntas, houve algumas alterações para adequá-las ao nosso layout e aos princípios dos diferentes modelos de leitura (Anexos 3 e 4). Dentre as mudanças, incluímos, por exemplo, a opção ler é interação entre autor, leitor e contexto.

Seguimos os princípios dos diferentes modelos de leitura – decodificação, psicolingüístico, sócio-interacional e sociocognitivo – abarcando conceitos como: direcionalidade do fluxo de informação, construção de significado; interação e contexto. A proposta era buscar respostas para como os professores-participantes entendiam o ato de ler, a partir de questões fundamentais em leitura: a) Qual o papel do autor, do leitor e do texto?; b) Qual a natureza da leitura?; c) Como se dá a compreensão? e, d) Qual o papel do contexto?, conforme desenvolvemos no capítulo 2 e experimentamos no estudo piloto.

Durante a aplicação, alguns professores tentavam justificar suas respostas ao preencherem o questionário, se o pesquisador estivesse por perto. Outros tentavam esclarecer conceitos. Muitos, ao terminar o questionário, perguntavam coisas do tipo “Eu passei?” ou “Consegui tirar boa nota?”. Esse tipo de comportamento é justificável se pensarmos que eles estão expondo seus entendimentos para alguém que eles talvez julguem mais competente pelo simples fato de ser ‘o pesquisador’, como se esse título equivalesse a conhecimento. Segundo, como nossos

enunciados não são isentos de valores, o olhar para esses enunciados também não o são. O medo de ser julgado é latente.

Caracterizamos nosso questionário como estruturado já que ele observa características propostas por Fontana & Frey (2002): todos os participantes respondem ao mesmo tipo e número de questões com uma quantidade pré-estabelecida de respostas e na mesma ordem de apresentação. O questionário foi composto por quatro questões de múltipla escolha. O modelo utilizado neste estudo encontra-se no Anexo 4.

Com o questionário pudemos retomar algumas hipóteses levantadas durante o estudo piloto, a saber, se os professores não estariam projetando um conceito de leitura incoerente porque não possuíam uma Teoria de Linguagem definida ou se não possuíam uma Teoria de ensino-aprendizagem claramente formada ou ambas as opções anteriores. Com um grupo de professores mais heterogêneo, mais representativo das diferentes realidades possíveis na esfera educacional, acreditamos que obteríamos dados que nos permitiriam elucidar essas hipóteses.

7.5.B

Protocolo falado

Apesar de o protocolo falado não ter sido utilizado no estudo piloto, durante uma apresentação do trabalho inicial, foi sugerido por uma colega do curso de Mestrado, que observássemos as pessoas em seus próprios processos de leitura. A idéia era investigar se o que os professores afirmavam nos questionários era consistente com suas próprias práticas de leitura. Adotamos a idéia (Anexo 5).

Método amplamente utilizado nas pesquisas nas áreas de educação e psicologia, o protocolo falado consiste em verbalizar os pensamentos enquanto executa-se uma determinada tarefa. Como afirmam van Someren et al (1994:1):

“Este é um método bastante direto para ganhar ‘insight’ sobre o conhecimento e os métodos de solucionar problemas do homem”⁴².

⁴² “This is a very direct method to gain insight in the knowledge and methods of human problem-solving.”

Usando uma técnica estruturada onde o pesquisador interrompia o processo de solucionar o problema dado - a leitura do texto - com perguntas, buscamos explorar aspectos mais específicos, como o uso de conhecimento prévio e o uso do contexto para construir o significado do texto.

Cabe mencionar que esse método de gerar dados sofre críticas devido às limitações que ele apresenta, dentre elas, a possibilidade de o pesquisador induzir as respostas e a dos participantes se sentirem analisados (e não a interface entre o que falam e fazem), bloqueando/inibindo uma participação natural nos protocolos. No entanto, acredito que vantagens como a facilidade da aplicação, o caráter qualitativo, a interação – por menor que seja – entre pesquisador e participantes, aliados ao objetivo dessa técnica – observar o que os participantes pensam enquanto executam a tarefa de leitura – podem contribuir para o entendimento da questão central desse trabalho, a saber, como os professores entendem o processo de leitura. Dos 61 professores que formam o grupo investigado, 10 foram selecionados aleatoriamente, mas apenas 8 participaram.

Através dessa prática, em um primeiro momento, pretendemos observar e identificar o próprio processo de leitura dos professores-participantes. Como liam? Quais contribuições traziam para o texto? Em um segundo momento, contrastamos as informações obtidas no questionário com as informações que emergiram do protocolo e das entrevistas.

7.5.C

Entrevistas

Segundo Fontana & Frey (2002), a entrevista é uma das formas mais comuns e poderosas de tentarmos entender os homens visto que a linguagem está intimamente ligada ao pensamento (eg.Vygotsky, 2001,2003; van Dijk, 2002; capítulo 2); trata-se, portanto, de tarefa difícil visto que ela não é uma forma neutra de coletar dados, mas uma atividade interacional entre dois seres sócio-históricos que vão se construindo e construindo o discurso na e pela interação verbal. O objetivo da entrevista é buscar um entendimento maior de uma dada situação muito mais do que explicá-la.

Assim como no estudo piloto, o uso de entrevistas foi crucial para a clarear o entendimento sobre o que havia emergido da análise dos questionários e, no

caso dessa dissertação, também dos protocolos falados. Além do mais, com as entrevistas pudemos analisar as colocações lexicais e, a partir delas, construir os MCIs de leitura que nelas estavam sendo projetados.

Acreditamos que entrevistas sejam “textos negociados” (Medina, 2004) na interação entre o entrevistador e o entrevistado e, que, desse modo, haja sempre espaço para o inesperado. Cabe lembrar que há sempre uma tendência do entrevistado em dar a resposta que julga mais adequada ao contexto da entrevista; no entanto, a vantagem oferecida por essa prática é, como colocou Kleiman (2005:37), “justamente a possibilidade de explorar a situação de interação para favorecer elaborações mais ricas por parte dos informantes, avançando em relação à superficialidade que normalmente caracteriza respostas dadas a um questionário fechado”. Outro ponto positivo em relação à entrevista é que ela possibilita - aos professores - “por meio do processo de rememoração, refletirem a respeito de suas concepções de leitura (...). Isto é, a partir da realização das entrevistas, ao ceder seus depoimentos que se ancoram no olhar para o seu passado e o seu presente, acabam se enredando na sua própria formação” (Guedes-Pinto, 2000: 66).

O trabalho de Chen (2006) resume duas categorias de entrevistas, a saber, aberta e estruturada, apontando as vantagens e as desvantagens de cada uma delas. Nesta dissertação, as entrevistas semi-estruturadas foram delineadas considerando-se as informações obtidas através dos questionários e protocolo. Diferentemente das entrevistas estruturadas (*structured interviews*) - que são muito objetivas e não permitem improvisos ou colocações por parte do entrevistado - e das entrevistas abertas (*open-ended interviews*) - que não fornecem estruturas para a resposta, a entrevista semi-estruturada permite que as perguntas gerem respostas variadas, com um gasto menor de tempo, mantendo o foco nas questões relevantes para a investigação. Os 8 professores que participaram do protocolo falado foram os mesmos que participaram das entrevistas.

Adaptamos essas idéias na Tabela 2, incluindo informações sobre a entrevista semi-estruturada, formato adotado nesta dissertação.

Tabela 2: Tipos de Entrevistas

ENTREVISTA	OBJETIVO	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Aberta	Visão geral do assunto; Segue o fluxo do pensamento	Fácil de elaborar; Privilegia a interação	Pode gerar muita informação, inclusive desnecessária; Difícil de analisar
Estruturada	Obter informações específicas	A informação é mais detalhada e precisa	Requer domínio do assunto; Pode não contemplar outras questões importantes
Semi- estruturada e Aberta	Entender o ponto de vista do entrevistado	Esclarecer informações, descobrir alguma informação não observada anteriormente	Consome-se muito tempo; depende das habilidades do entrevistador; influência do entrevistador

Assim como no estudo piloto, os objetivos das entrevistas foram: a) elucidar o entendimento de conceitos relacionados à leitura; b) clarear nosso olhar sobre os dados obtidos até a etapa da pesquisa na qual me encontrava; e c) identificar que crenças eram discursivamente projetadas pelos professores-participantes.

7.6

Os Procedimentos de Coleta de Dados

O primeiro passo da coleta de dados foi a elaboração do questionário. Todo o processo de elaboração do questionário foi ancorado no conhecimento gerado a partir de experiências concretas de outros pesquisadores na área de leitura, da nossa experiência com o estudo piloto e da literatura relevante sobre a elaboração de questionários (Burgess, 2003; Frary, 1996). Levamos em consideração observações feitas por participantes da pesquisa piloto e conversas durante sessões de orientação, como, por exemplo, considerar a interação leitor, autor e contexto.

Para o uso do questionário, visitamos quatro escolas (B, MB e MA e A) em dias diferentes. Tentamos atrapalhar o menos possível a rotina dos professores durante essa fase do trabalho. Nos apresentávamos e explicávamos a proposta da pesquisa de modo breve e pedíamos que preenchessem o questionário. Explicávamos que haveria duas outras fases de coleta de dados e que gostaríamos de saber se estariam dispostos a participar. Para tanto, bastava preencher, no próprio questionário, a pergunta feita.

No caso da escola A, houve dificuldade para se conseguir espaço. Não conseguimos falar com o coordenador: não estava ou estava ocupado. Sendo assim, aceitamos a oferta de um colega de trabalho para aplicar o questionário em nosso lugar, entendendo que, de acordo com a resposta de cada um dos participantes, um contato futuro seria mais fácil.

A **fase inicial** do **questionário** durou aproximadamente um mês e meio, compreendendo o período do meio do mês de setembro ao final do mês de outubro de 2005. Asseguramos aos participantes que as respostas dos questionários eram confidenciais e seriam utilizadas para fins estritamente acadêmicos. Como é de praxe a não-identificação dos informantes em uma pesquisa dessa natureza, optei por nomeá-los através de nomes fictícios.

Após a fase inicial, sorteamos os nomes dos participantes dispostos a contribuir com as demais fases da pesquisa, descartando os que, por um motivo qualquer, responderam negativamente à pergunta do questionário. Descartamos, também, os participantes que não devolveram o questionário preenchido. Depois do sorteio dos nomes, iniciamos a **fase dois** do estudo - o **protocolo falado**.

Lançando mão do texto que serviu para o estudo piloto, realizamos o protocolo falado para contrastá-lo com os dados do questionário e cristalizar os dados. Os protocolos falados foram gravados em áudio, dentro do espaço escolar e, posteriormente, transcritos livremente, sem usar um padrão, apenas marcando as seguintes categorias: a) pausas breves, com reticências; b) pausas longas, com reticências dentro de parênteses e; c) trecho ininteligível, com interrogação dentro de parênteses.

O texto foi desmembrado em título, ilustrações, gráfico e corpo do texto. Cada elemento constitutivo do texto permanecia coberto e, passo-a-passo, no processo de leitura, ia sendo revelado ao participante. Ao participante cabia dizer o que cada item representava e que ligação possuía com os itens já mencionados para a construção de sentido. Todos os participantes receberam o mesmo texto. Esses procedimentos emularam os seguidos no estudo piloto para que pudéssemos examinar as hipóteses levantadas.

A coleta, nessa fase, durou aproximadamente sete semanas (de meados de outubro até o final de novembro de 2005). Cada protocolo falado durou de 2 à 5 minutos. A dificuldade de pesquisadora e participantes encontrarem tempo disponível foi um fator complicador. Houve momentos de dificuldades técnicas

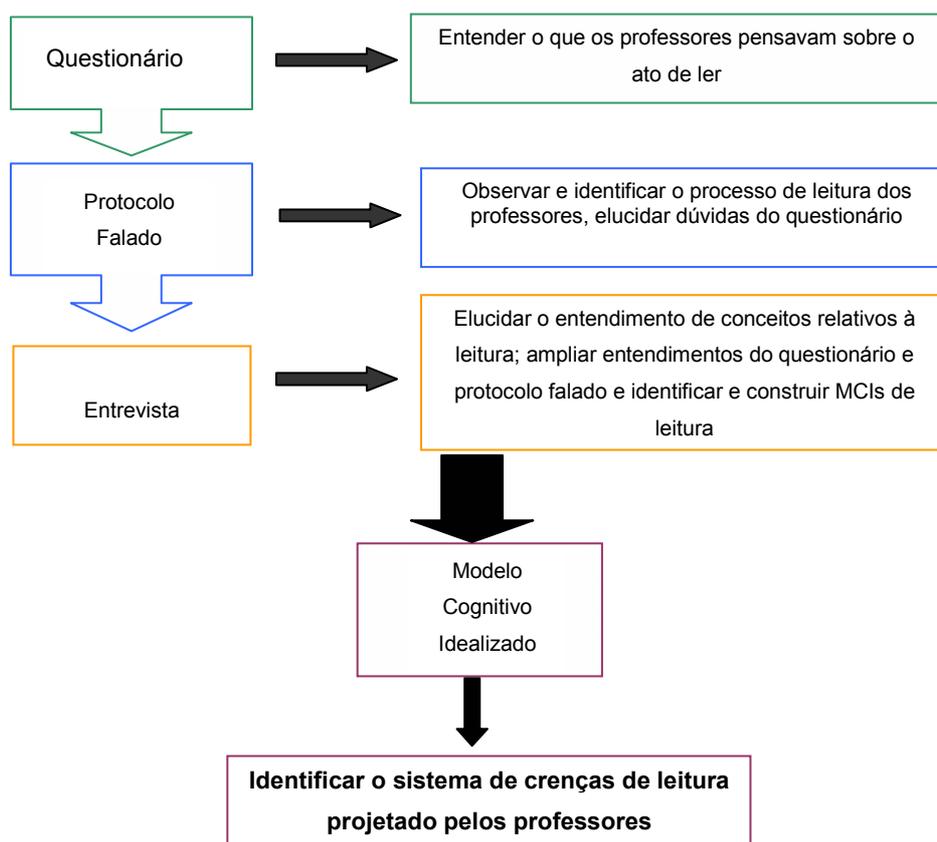
quando o gravador não funcionava ou a pilha acabava, forçando a pesquisadora a anotar os protocolos falados (Anexo 5).

A **terceira** e última **fase** da coleta de dados foi a **entrevista**. Os professores que participaram do protocolo falado foram entrevistados seguindo um roteiro semi-estruturado de perguntas. Como o objetivo era cristalizar os dados obtidos nas fases 1 e 2, algumas perguntas foram feitas a priori e outras surgiram durante a interação entrevistador-entrevistado. Conforme fizemos no estudo piloto, os dados da entrevista formaram a base para a construção dos Modelos Cognitivos Idealizados, a partir da análise das colocações lexicais. O termo ‘colocação lexical’ será definido e explicado na seção 7.8 (procedimentos de análise), neste capítulo.

O processo de entrevistas, gravadas e transcritas, durou aproximadamente 2 meses – de meados de outubro à início de dezembro de 2005. As entrevistas também foram realizadas dentro do espaço escolar, durante o turno de trabalho do professor. A falta de experiência em lidar com essa ferramenta de pesquisa gerou problemas como conciliar o barulho externo com o momento da entrevista, falta de pilhas ou gravador reserva.

A Figura 18 resume os instrumentos de pesquisa utilizados nesse estudo e seus respectivos objetivos.

Figura 18: Instrumentos Geradores de Dados



7.7

Perguntas de Pesquisa

Na elaboração do presente estudo, procuramos entendimento para a seguinte questão: Como os professores participantes entendem o processo de leitura? Esse foi o nosso objetivo geral.

No entanto, para que pudéssemos melhor explorar/elucidar esse questionamento, foi necessário esclarecer outras questões ao longo do percurso investigativo; questões que embasariam nossos achados, fundamentando nossas escolhas e interpretações. As questões de suporte são:

1. Como os professores participantes entendem conceitos relacionados à leitura, a saber, autor, leitor, texto e contexto?
2. Como os professores participantes lêem?
3. Que Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de leitura é projetado pelos professores no discurso das entrevistas?

Elas constituem nossos objetivos específicos.

7.8

Os Procedimentos de Análise

Como já mencionamos, a análise do corpus buscou integrar duas abordagens de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. Seguindo o paradigma qualitativo, o estudo se alinha com a proposta de Denzin & Lincoln (2000, p.8): “pesquisadores qualitativos enfatizam a natureza socialmente construída da realidade (...); eles procuram respostas para questões que enfatizam *como* a experiência social é criada e significada”⁴³. As quantificações e as análises estatísticas - características mais marcantes (mas não exclusivas) da pesquisa positivista - são procedimentos que utilizamos para cristalizar as interpretações qualitativas.

Para responder à **questão específica número um** – *Como os professores participantes entendem conceitos relacionados à leitura, a saber, autor, leitor, texto e contexto?* – aplicamos o questionário (Anexo 4), levantamos a demografia

dos participantes e contextualizamos essa fase da investigação. A *frequência de ocorrência* das opções assinaladas foi contabilizada e, uma vez tabulada, montamos gráficos comparativos, buscando semelhanças e disparidades entre as respostas individuais e do grupo pesquisado. As entrevistas também forneceram dados para melhor compreensão do assunto em questão.

Para responder à **segunda pergunta específica** - *Como os professores lêem?* – utilizamos o protocolo falado, assim como dados do questionário e das entrevistas, a partir da **análise das colocações lexicais**.

Trataremos as colocações lexicais como as possíveis associações que as palavras podem assumir dentro em um dado contexto – abordagem textual. No trabalho de Sardinha (1999), ele menciona a importância do trabalho seminal de Firth (1957), que hoje encontra suporte em Scott (1997), na área de colocação lexical. Sardinha (1999, p.2) define colocação lexical da seguinte forma:

“Colocação: associação entre itens lexicais, ou entre o léxico e campos semânticos. Por exemplo, em termos lexicais, ‘stark’ se associa a ‘contrast’, e ‘sheer’ a ‘scale’, ‘number’ e ‘force’ (Partington, 1998); em termos de campos semânticos, ‘jam’ se relaciona com itens do campo de ‘alimentos’: ‘tarts’, ‘butty’, ‘doughnuts’.”

Segundo Chimombo e Roseberry (1998), as colocações lexicais são centrais no que diz respeito à construção de significado. A partir do nosso conhecimento lexical, podemos imaginar possíveis relações para, por exemplo, as seguintes frases:

Exemplo 6

- a. Meu cachorro foi assassinado.
- b. Meu cachorro está morto.

Isso acontece porque podemos estabelecer relações com base no nosso conhecimento semântico de *assassinar* e *morrer* (cf. Saeed, 1997, capítulo 3).

O significado de uma palavra é difícil de ser definido por ela mesma – ou entre falantes – visto que não carregam o significado em si (capítulo 1). Uma das dificuldades em se estabelecer o significado seria, conforme apontado por Saeed (1997), a influência do contexto (Wittgenstein, 1958; Bakhtin, 2004) e das

⁴³ “Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality (...).They seek answers to questions that stress *how* social experience is created and given meaning.”

relações das palavras colocadas no enunciado, que nos leva a compreender as expressões “O *pé* da mesa estava quebrado”; “Estou fazendo o meu *pé* de meia para viajar em dezembro”; e “O *pé* deve ser muito bem cuidado, pois é ele quem agüenta todo o peso do corpo”. O contexto e as relações que as palavras nele assumem. Ao citar Wittgenstein, Moreno (2000:58) afirma que “o significado consiste no conjunto dos usos que fazemos dos enunciados, e cada situação de seu emprego revela uma parcela, um aspecto, desse conjunto, a ele ligado por semelhanças de família”. São os usos – os “jogos” de Wittgenstein ou os “contextos possíveis” de Bakhtin (2004) – que determinam o sentido da palavra. Daí nosso interesse pelas colocações lexicais. Elas sinalizam o processo de categorização e são uma janela para a relação entre pensamento e linguagem (capítulo 2 e 5).

Para responder à **terceira pergunta específica** - *Que Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de leitura é projetado pelos professores no discurso das entrevistas?* – utilizamos entrevistas semi-estruturadas com os participantes selecionados. A unidade de análise das entrevistas foi a mesma utilizada nos protocolos falados, a colocação lexical. Além disso, cristalizamos os dados advindos do questionário e do protocolo falado.

Para atingir nosso objetivo geral de pesquisa e responder *Como os professores participantes entendem o processo de leitura?*, cristalizamos os dados compilados para cada uma das perguntas específicas; construímos MCIs individuais de leitura a partir dos contrastes e semelhanças para os 8 professores que participaram das três etapas da pesquisa e montamos um modelo geral que pudesse representar o entendimento do grupo de professores participantes do estudo sobre o ato de ler, a exemplo de nosso estudo piloto.

Capítulo 8

Tempo de Reflexão: Análise e Discussão de Dados

“...o analista de discurso tem que considerar o contexto no qual o discurso ocorre”⁴⁴ (Brown e Yule, 1983:27)

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo organizados de acordo com as perguntas de pesquisa e discutidos segundo a base teórica desenvolvida na revisão de literatura. Apresentaremos a discussão conjuntamente com os resultados tanto do estudo qualitativo quanto do quantitativo, subvertendo o padrão tradicionalmente usado em artigos técnicos.

8.1 Perfil dos Participantes

O grupo que participou desta pesquisa é formado por professores e professoras da rede pública e particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro. No geral, são professores com mais de dez anos de experiência em sala de aula, pós-graduados e do sexo feminino. A seção 8.1.1 apresentará os dados e as considerações acerca da demografia dos professores.

8.1.1 Os professores-participantes

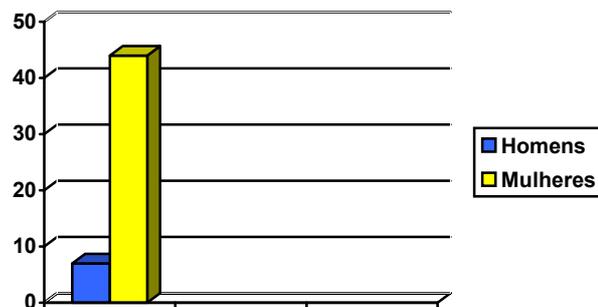
Utilizamos quatro Figuras para mostrar a demografia dos participantes, ilustrando variações quanto ao grau de instrução, tempo de profissão, idade, área de atuação e gênero. A Figura 20 ilustra o número de mulheres (n= 53) e homens (n=8) que participaram da pesquisa. O número de professoras é mais que seis vezes maior. Talvez isso se dê devido à realidade socioeconômica brasileira e a falta de prestígio da área de ensino. Uma questão de status. Outra possibilidade é histórica. As mulheres tradicionalmente ocuparam posições centrais nessa área e, raramente, tinham o sustento da família como responsabilidade.

Publicações recentes (INEP, 2004; Nova Escola, 2005; Gazeta do Sul, 2006) reforçam essa interpretação e discutem o assunto e o papel do homem na

⁴⁴ “the discourse analyst has to take account of the context in which a piece of discourse occurs.”

Educação. Segundo a revista Nova Escola (2005), no Brasil, os professores que atuam na Educação Infantil não passam de 1,5% dos homens no Magistério. De 1^a. a 4^a. série somam 16,5%. Uma das causas que apontam é a histórica: a profissão é identificada com o sexo feminino. Durante muito tempo houve resistência por parte da sociedade brasileira em aceitar a idéia da mulher trabalhar, já que ela precisava cuidar da casa e dos filhos. A profissão de professor era uma atividade compatível, nesse aspecto, com os papéis de dona-de-casa e mãe. A remuneração afasta os homens da profissão. O homem ainda é visto como o principal provedor da casa e, principalmente, em séries iniciais, os professores recebem as mais baixas remunerações.

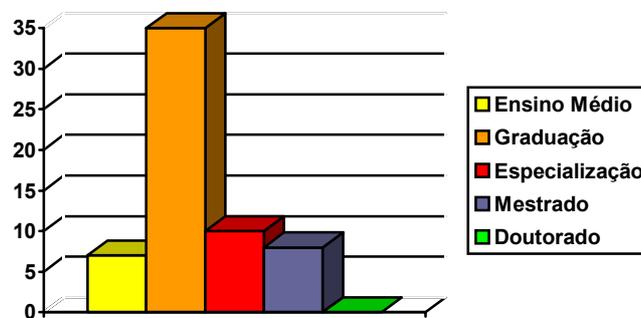
Figura 19: Demografia dos Participantes - Gênero (n=61)



O desequilíbrio é mais marcante ao se olhar para o Ensino Fundamental. Em nenhuma das escolas visitadas há professores no Ensino Fundamental. Todos os oito professores homens atuam no Ensino Médio. Há uma outra variável que pode contribuir para o quadro. Segundo a Nova Escola (2005), a sexualidade questionada e a falta de confiança dos pais também são fatores que parecem influenciar na hora de se optar pelas séries iniciais. A falta de professores (sexo masculino) nas classes de Ensino Fundamental sinaliza uma sociedade machista e patriarcal, no sentido de que ainda se acredita que é função da mulher ‘educar’ e ‘criar’ as crianças. Embora possa parecer que o problema não se relacione diretamente ao tema aqui investigado, acreditamos que tenha influência no papel que os professores assumem na sociedade, em especial, como estímulo para a construção de um modelo de leitura de mundo por parte das crianças e para o fortalecimento e prestígio da figura do professor.

Quanto ao grau de escolarização (Figura 20), quase todos os participantes possuem graduação em áreas como Letras, Pedagogia, Psicologia e outros cursos de formação específica como, por exemplo, Geografia e Educação Física. Ressaltamos que seis participantes (n=6) possuem curso de graduação incompleto, o que nos fez incluí-los na categoria Ensino Médio. Alguns estão cursando Mestrado (n=2) aparecendo na categoria graduação completa; os doutorandos (n=2) na categoria Mestrado. Uma professora não sinalizou o grau de escolarização.

Figura 20: Demografia dos Participantes - Escolarização (n=60)



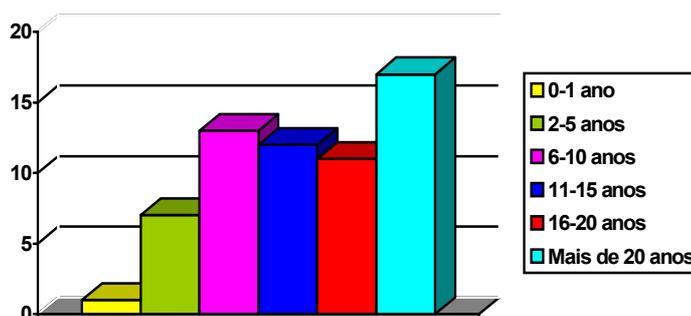
A Figura 20 mostra que o grupo investigado, de forma geral, tem grau de escolarização para compreender os conceitos e as questões abordadas nesta pesquisa, visto que todos estudaram em áreas diretamente ligadas à Educação. Os cursos de especialização, Mestrado e Doutorado estão, do mesmo modo, ligados à área de Educação.

Se 54 professores (88,5%) possuem graduação, especialização ou mestrado nas áreas de Letras, Pedagogia, Psicologia e Geografia, esperamos que tenham familiaridade com os conceitos abordados no questionário e na entrevista, assim como com o processo de leitura. A visão de leitura que projetam em contraponto com a própria leitura destes professores revelada, indiretamente, pelo protocolo falado nos permitirá contrastar o discurso do conhecimento à prática desses professores.

Da mesma forma, acreditamos que o tempo de magistério, como apontado pela Figura 21, também possa assumir papel importante na formação do professor e na elaboração de seu sistema de crenças (cf. capítulo 4). Assim, a experiência

adquirida com a prática docente passa a ser fator relevante para um melhor entendimento não só sobre a leitura, mas, também, sobre como antecipar problemas que os alunos possam enfrentar ao se depararem com o texto, por exemplo. Dentre os participantes, 17 têm mais de 20 anos de magistério.

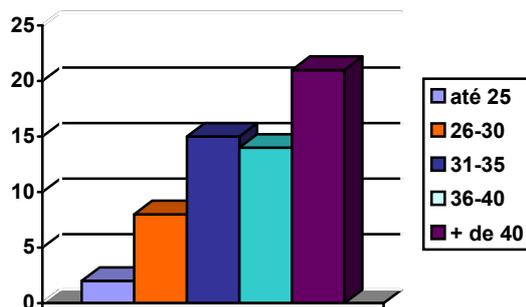
Figura 21: Demografia dos Participantes -Tempo de Magistério (n=61)



Os professores com mais tempo de magistério, a princípio, deveriam estar mais aptos a perceber as dificuldades dos alunos, identificar as questões que são mais complicadas de se trabalhar, gerenciar a sala de aula de modo a criar oportunidades de aprendizagem e desenvolver propostas alternativas para uma determinada situação-problema. Um grupo no qual a experiência média de magistério é de 13 anos, tem muito a contribuir para os nossos entendimentos sobre leitura e sobre como a experiência se relaciona com tal entendimento.

O grupo também se mostra bastante homogêneo na distribuição da faixa etária. A Figura 22 mostra as variações de faixa etária. A maioria (n=21; 34%) encontra-se acima dos 40 anos, outros (n=15; 24%) estão na faixa dos 31-35 e a minoria (n=2; 3,2%) tem menos de 25 anos. Ou seja, trata-se de professores maduros e experientes.

Se os professores têm na maioria mais do que 30 anos (n=50; 80%) e uma média de 13 anos de magistério, a exposição à prática de leitura, ao ensino de leitura e às questões relativas à leitura devem ser relativamente proporcionais à idade e à experiência.

Figura 22: Demografia dos Participantes - Idade (n=61)

Vamos contrastar tal hipótese aos resultados da análise qualitativa.

8.2 Análise e Discussão do Questionário

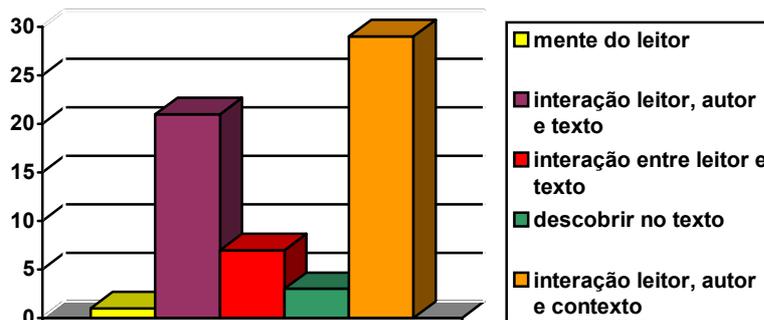
À semelhança de Woods (1996), vimo-nos diante da impossibilidade de agrupar a voz dos professores sobre leitura nos modelos discutidos no capítulo 3, seções 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3. Parece-nos que a categoria leitura é semelhante a um cristal multifacetado. São elas que passamos agora a expor.

Tal como no estudo piloto, o uso do questionário constituiu a primeira fase da pesquisa e procurou identificar o modelo de leitura dos professores. A primeira questão proposta pelo questionário buscava esclarecer o significado do ato de ler como mostra a Figura 23. Dentre os 61 professores investigados, 29 (46%) responderam que ler é a interação entre leitor, autor e contexto, ou seja, quase a metade do grupo participante optou pelo viés sócio-interacional. Ao escolher essa opção, estão considerando não só a interação do autor e do leitor, mas, também, o próprio contexto. Em outras palavras, o texto e o ‘contexto de situação’ (“the context of situation”, Brown e Yule, 1983): quem produziu o texto, quando, onde, por quê, para quê; quem lê, quando, onde, por quê, para quê. Essa resposta nos pareceu congruente com a experiência e a formação dos participantes.

Outros 34% dos professores (n=21) apontaram que a leitura é interação entre leitor, autor e texto. O texto é ponto de (des)encontros entre leitor e autor e implica em bidirecionalidade do fluxo de informação. Alinharam-se, também, a um modelo de leitura sócio-interacional, mas aparentemente não perceberam o papel do contexto. Além disso, sete participantes (11,6%) relataram perceber o ato de ler como interação, porém, para eles esse processo só ocorre, segundo

reportado, entre leitor e texto. O papel do autor do texto e do contexto situacional foi apagado. Parece que o texto fala por si e que cabe ao leitor dialogar com esse texto. O fluxo de informação também seria bidirecional, nesse caso, mas entre leitor-texto apenas.

Figura 23 – Ler é... (n=61)



Em outras palavras, tanto o 1º. quanto o 2º. grupo abraçam o dialogismo Bakhtiniano, só que o segundo parece dialogar apenas com o autor e o texto, sem consciência sobre o papel do contexto.

Alguns participantes (n=3) também revelaram perceber o ato de ler como descoberta de significado no próprio texto. Diferentemente dos que reportaram acreditar que o significado está na mente do leitor, para esses 3 participantes (4,8%) o significado está no texto. O fluxo informacional é do texto para o leitor (ascendente). Essa visão de leitura associa ler a decodificação de palavras do texto, uma atividade mecânica.

Apenas um participante (n=1; 1,6%) advoga pelo modelo psicolinguístico: ler é achar o significado na mente do leitor. O fluxo informacional parte do leitor para o texto (descendente) e o conhecimento do leitor sobre o tema tratado no texto é tão ou mais importante do que as informações contidas no texto (Figura 23).

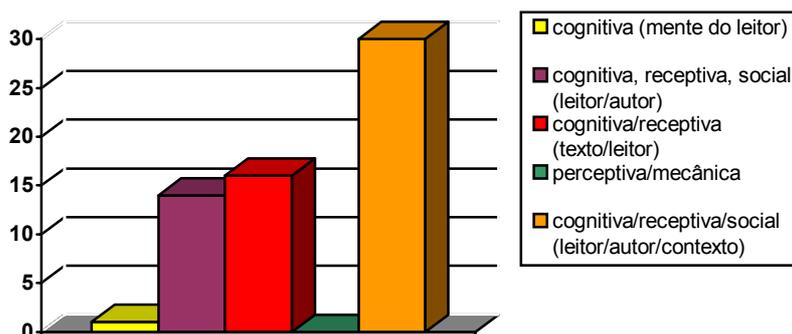
No entanto, três questionários chamaram atenção de modo especial. Os respondentes (n=3; 4,8%) alteraram o questionário de modo que as opções fossem ao encontro do que eles acreditam que seja a melhor resposta para a questão “*Ler é...*”. As alterações ficaram assim: interação entre leitor, autor, **texto** e contexto. É nosso entendimento que o questionário não contemplou uma alternativa que

englobasse texto e contexto explicitamente, pois, em análise do discurso, o texto faz parte do contexto (Brown e Yule, 1983). Mas talvez caiba reformulá-lo para incluir tal alternativa, já que nem todos conhecem análise do discurso. Isso também levanta a questão da teoria de linguagem. Para muitos, a língua e tudo que a ela diga respeito (o texto, por exemplo) constitui um nível de análise per si, e o contexto outro nível de análise, quando no nosso entender, trata-se de uma via de duas mãos. Um é pista para o outro.

O número de participantes que vê a leitura como interação entre leitor e texto foi bastante reduzido: aproximadamente 3%. Esse fato, juntamente com os resultados apresentados na Figura 23, reforça nosso entendimento de que para a maioria dos professores (80%) ler é uma tarefa conjunta, de interação entre, pelo menos, leitor e autor. Esse dado poderá ser confirmado nas respostas à pergunta 3 do questionário, resultado congruente com a experiência e educação dos professores participantes.

O questionário também buscou elucidar se os respondentes viam a leitura como uma atividade cognitiva, social ou mecânica (Figura 24). A maioria (n=30; 48,9%) dos participantes indicou que ler é uma atividade cognitiva, receptiva e social, mas centrada na interação do autor, do leitor e do contexto. O exame das respostas também revelou que 16 participantes optaram por identificar o ato de ler com uma tarefa receptiva e cognitiva centrada nas contribuições do leitor/autor. Ou seja, 23,2% dos professores (n=16) acreditam que ler é um ato simplesmente cognitivo. Outros professores, (n=14; 22,82%) optaram por uma visão de leitura como prática cognitiva, receptiva e social centrada na interação autor e leitor. Somente um dos participantes (n=1; 1,63%) apontou a leitura como atividade cognitiva.

Figura 24: O ato de ler é uma tarefa... (n=61)



Recorrendo a Kleiman (2001:39), “[n]este processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto”, confirmando respostas anteriores e corroborando a experiência e educação do grupo.

Já o segundo maior grupo de respostas – que vê a leitura como tarefa receptiva e cognitiva centrada no leitor (n=16) - descarta o papel do autor, do texto e do contexto. Mas se a contribuição do leitor é fundamental para a compreensão de um dado texto, como esse conhecimento prévio foi construído? A partir de experiências situadas, pois o leitor não existe no vácuo. Isso nos permite dizer que parece faltar reflexão crítica sobre essas idéias, o que leva à regurgitação daquilo que um dia se viu nos textos da universidade. O conhecimento de um leitor X é diferente do conhecedor Y pois os contextos de aprendizagem foram diferentes (Hymes, 1979; Nunes; 2000, Aebersold e Fields, 1997; Chiavegatto, 2002; Barbosa Guedes, 1999, Brown e Yule,1983). A compreensão do texto se ancora nas vivências pelas quais cada um dos leitores passa, juntamente com o momento da leitura (o contexto), contribuindo para gerar entendimentos únicos. Há, portanto, uma impossibilidade de considerarmos o autor e o leitor sem considerarmos as variáveis conhecimento de mundo e contexto situacional. Um pouco de reflexão facilmente nos levaria ao contexto.

Já o grupo que entende a leitura como atividade cognitiva exclusivamente, parece ter consigo que “a leitura [é] atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível apenas se aceitarmos o caráter multi-facetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução” (Kleiman, 2004:7). Isso é verdade. Só que novamente, precisamos refletir criticamente. Algumas perguntas que emergiram a partir da posição desse grupo: a) qual a contribuição do autor, se há alguma?; b) qual o papel da linguagem? c) será que o modo como o autor uniu as palavras nada interfere no sentido? e d) Porque então damos tanto relevo à autoria se só o leitor interessa? A idéia de que o leitor estaria, todo o tempo, fazendo inferências, lançando mão de seu conhecimento prévio sobre o assunto lido é coerente com a literatura, mas, essa mesma literatura diz que o contexto interage com a compreensão do discurso (Amorim, 1997; Kleiman, 2004; Wittgenstein, 1958; Bakhtin, 2004; Vygotsky, 2001; Nunes, 2000; Lakoff, 1987; Chiavegatto, 2002). Isso nos levou a problematizar várias questões.

Primeiramente, o professor que optou pela opção “leitura é uma atividade cognitiva” não assinalou a alternativa “ler é descobrir o significado na mente do leitor”; em segundo lugar, o professor que optou por marcar a opção “ler é descobrir o significado na mente do leitor” não optou por selecionar “leitura é uma atividade cognitiva”. Parece-nos que, além da falta de raciocínio crítico, o entendimento do termo cognitivo não está relacionado à mente do leitor. Se olharmos para a definição do termo cognição no dicionário, encontraremos a seguinte explicação:

“**Cognição.** [Do lat. *cognitio*]S.f. **1.** Aquisição de um conhecimento. **2.** P.ext. Conhecimento, percepção”.

Novo Dicionário Aurélio

“**cog.ni.ção** **1** o processo de conhecer em termos gerais, incluindo percepção, memória e julgamento **2** o resultado de tal processo; percepção, concepção, etc”.

Webster New World College Dictionary⁴⁵

Percepção e memória são alguns dos processos mentais (*internal factors*) usados para converter input em conhecimento (Ellis, 2003). São mecanismos que ocorrem na mente do leitor. No entanto, essa ligação não foi estabelecida na marcação do questionário. Podemos inferir então que o conceito técnico de cognição parece não ser conhecido por esse participante ou que descobrir significado na mente do leitor é apenas um jogo de adivinhação por parte de um outro, um terceiro elemento que não o leitor.

Tentaremos explicar essa última idéia através da Figura 25 que mostra o leitor interagindo com o texto e o significado na “mente” de um outro, o detentor da verdade “única” daquele texto (no caso o autor ou quem sabe, o próprio professor).

⁴⁵ “**cog.ni.tion** (*käg nish'□n*) n. [ME *cognicioum* < L *cognitio*, knowledge < *cognitus*, pp. of *cognoscere*, to know < *co-* together + *gnoscere*, KNOW]

1 the process of knowing in the broadest sense, including perception, memory, and judgment
2 the result of such a process; perception, conception, etc.”

Figura 25: O significado na mente do outro



Se o terceiro elemento for o próprio professor, é aquele que testa, que quer saber se ‘o que o aluno *pensa* do texto’ está correto. Por hora, a questão ficará em suspenso até apresentarmos o resultado das entrevistas. Mas nos parece que esses resultados apontam para o pouco conhecimento do termo cognição e suas implicações.

Já a posição dos outros 14 professores (prática cognitiva, receptiva e social) parece reconhecer o papel do autor, do leitor e da interação (ação recíproca) entre leitor e autor. De acordo com Amorim (1997:78), “a leitura é não somente um processo cognitivo, mas também perceptivo e social – o leitor e o autor interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Entre os 14 participantes, quatro deles optaram pela opção *ler é interação autor, leitor e texto* (no caso da pergunta 1 do questionário), sendo coerentes nas escolhas. Entretanto, os outros 10 dos quatorze participantes tiveram respostas prévias diferentes. Um deles escolheu a alternativa “ler é descobrir o significado na mente do leitor”, reduzindo a complexidade do processo, e outros sete optaram pela opção “ler é interação entre leitor, autor e contexto”, que vai além da opção apresentada na pergunta 1.

Essas observações reforçam que talvez falte ao professor tempo para pensar sua própria prática e teorias relacionadas a essa prática enquanto leitor e professor. Tomamos as palavras de Freire (1998: 41-44) para reforçar nosso entendimento:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente (...) produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (...). É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O

próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Apesar de as teorias serem complementares, como explicar uma concepção de leitura que abraça a interação entre leitor e autor através do texto e, ao mesmo tempo, uma que diz que ler é descobrir significado na mente do leitor? Uma é processo contínuo de troca, a outra é produto – o significado está lá, pronto para ser ‘achado’. Segundo nossa revisão de literatura (Coracini, 1995; Kleiman, 2001, 2004; Amorim, 1997, entre outros) as visões parecem pouco críticas. Do mesmo modo, os professores que optaram por referenciar o contexto não foram capazes de perceber que, apesar da definição trazer o termo ‘social’, a palavra ‘centrada’ não prioriza essa característica. A partir daí, três considerações podem ser feitas. Talvez tenha havido falta de atenção ao preencher o questionário; talvez haja vários entendimentos possíveis sobre a leitura e o seu papel social; ou ainda, talvez haja desconhecimento das implicações do termo na prática de leitura. Os resultados do estudo piloto pareciam estar se confirmando.

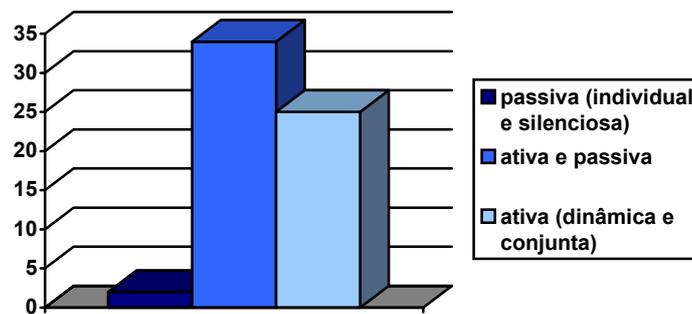
Em suma, a análise das perguntas no. 1 e no. 2 do questionário nos mostra que dos 61 professores, a maioria (n= 35; 57,38%) não foi coerente com as opções assinaladas. Ora atribuíam um caráter interacional, ora um caráter unilateral para a leitura, revelando inconsistência no entendimento sobre a natureza da leitura. O outro grupo (n=26; 42,62%) foi coerente nas escolhas assinaladas em ambas as alternativas, sendo que 17 (27,86%) optaram pela opção onde a leitura é cognitiva, receptiva e social centrada na interação entre autor, leitor e contexto; 5 (8,19%) deles pela leitura enquanto cognitiva, receptiva e social centrada na interação entre autor, leitor e texto e 4 (6,55%) professores pela opção cognitiva e receptiva centrada na interação texto e leitor.

Ao compilarmos as respostas sobre que tipo de prática (se passiva ou ativa) os respondentes consideram ser a leitura, verificamos que a maioria vê a leitura como ativa e passiva (n=34; 55,42%). O termo passiva refere-se tanto à experiência individual de cada leitor com o texto – “a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor”, como diz Manguel (1997) – quanto ao ato de ler em silêncio, sem vocalização – “[o]lhos perscrutando a página, língua quieta” (Manguel, 1997). A individualidade pode, desse modo, ser traduzida por privacidade, intimidade, instância particular, que diz respeito ou é peculiar ao indivíduo. Por outro lado o termo *ativa* daria conta da capacidade da prática da

leitura de envolver habilidades diferentes como, por exemplo, percepção, inferência, julgamento, memória, além de abarcar as convenções sociais, as leituras anteriores e as experiências pessoais que sempre envolvem o outro de uma forma ou de outra (cf. Kleiman, 2004, 2004; Manguel, 1997) – o dialogismo (Bakhtin, 2004).

As escolhas assinaladas apontam que a maioria (n=34; 55,42%) acredita que ler seja uma tarefa ativa e passiva. O segundo maior grupo (n=25; 40,75%) vê a prática da leitura como somente ativa. Já a minoria (n=2; 3,26%) dos respondentes acredita que ler é uma prática somente passiva; i.e, individual e silenciosa, como ilustrado na Figura 26.

Figura 26: Leitura: prática passiva ou ativa? (n=61)



Isso implicaria dizer que para a maioria (n=34) ler é um ato individual e silencioso, bem como uma tarefa que requer interação (dinamicidade) entre processos cognitivos e, também, entre diferentes leituras e experiências prévias (social). Porém, há, nos próprios dados, uma dissonância bastante significativa em relação a essa pressuposição. Dentre os 34 respondentes, 21 (61%) fizeram escolhas coerentes nas opções anteriores; isto é, privilegiaram o aspecto social e interacional da leitura. Os outros 13 participantes (39%) desse grupo, no entanto, selecionaram alternativas que não contemplavam os aspectos passivo e ativo da leitura. Em relação à questão 2 (“o ato de ler é uma tarefa...”), a maioria (n=11) posicionou-se a favor da opção cognitiva e receptiva centrada na interação texto/leitor. Um dos participantes assume que o ato de ler é tarefa cognitiva centrada apenas nas contribuições do leitor e que ler é interação entre leitor e texto. As escolhas parecem sinalizar pouca reflexão crítica. Qual seria o papel do texto, se somente o leitor contribui para a construção do significado? Um dos

respondentes do grupo que se constituiu maioria (55,42%) selecionou as alternativas de forma bastante interessante. Ler seria a interação entre texto e leitor e a leitura em si seria uma prática cognitiva, receptiva e social centrada na interação entre leitor e autor. Talvez faça sentido explorar ler x leitura como processos diferentes, mas essa é uma hipótese a ser verificada por estudos de outra natureza.

Por outro lado, talvez esses respondentes estejam numa fase de transição entre conceitos antigos sobre leitura e a contaminação pelas idéias propostas pelos estudos mais atuais sobre o processo de leitura, bem como pela própria experiência enquanto leitor e professor, visto que, com a exceção de 3 professores (2 da área de Letras e 1 de Filosofia), todos são pós-graduados, lecionam há mais de 10 anos ou ambos. Essa hipótese vem ao encontro de outra que já apontamos, a saber, a experiência e a idade parecem ser fatores significativos na formação de um entendimento sobre leitura e o próprio ato de ler. É dessas experiências que nascem os MCIs que podem ser abandonados, reforçados ou re-elaborados ao longo das novas experiências que esses mesmos indivíduos terão (cf. capítulo 5). Em outras palavras, estão refinando a crença de que a leitura é somente passiva ou re-elaborando a crença existente de modo a contemplar o caráter ativo, dinâmico e conjunto da leitura (cf. Kajala e Barcelos, 2003; Anders et al, 1991; Leite, 2003). Esperamos que o protocolo falado e a entrevista nos auxiliem a entender a questão.

O segundo maior grupo (n=25; 40,75%) acredita que a leitura seja uma prática apenas ativa – dinâmica e conjunta. A maioria assinalou opções anteriores coerentes com essa idéia; isso é, privilegiaram o aspecto interacional da leitura quer na figura do texto, do autor ou do contexto. Somente 2 professores (3,26%) não se posicionaram de forma coerente com as escolhas prévias. Para eles, ler é descobrir significado no texto. Ler é decodificar as palavras como se o significado fosse inerente a elas e independente do contexto em que são aplicadas (Saussure, 2002).

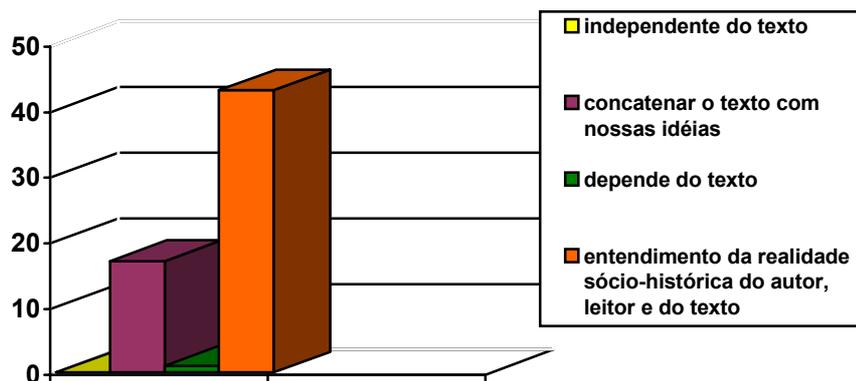
O terceiro grupo – da minoria (n=2; 3,26%) apontou que a leitura é uma prática ativa somente, desconsiderando a leitura silenciosa (versus em voz alta, por exemplo) e a particularidade (versus coletivo). O que causa estranhamento na escolha feita por esses dois respondentes é que na questão 2 – “o ato de ler é uma tarefa...” - um deles optou por marcar a opção “cognitiva, receptiva e social

centrada na interação entre leitor/autor/contexto”. Se sabemos que o termo social de algum modo se opõe à expressão individual, e se a palavra interação, do mesmo modo, pressupõe agir dialogicamente, a alternativa assinalada não se adequa ao fato de a leitura ser vista como prática individual e passiva. O outro respondente também foi, aparentemente, pouco coerente, marcando a opção “ler é interação entre leitor, autor e contexto” (questão 2), contradizendo, desse modo, a afirmação de que ler é prática passiva.

A hipótese que surge dessas observações é a de que os respondentes talvez acreditem que seja impossível um mesmo fenômeno ser passivo e ativo, visto que esses termos representariam características opostas. Essa questão já havia sido levantada na Figura 23, quando notamos grande semelhança entre os resultados desse e do estudo piloto (cf. Figuras 12 e 13). Acreditamos que haja uma forte crença de que a leitura seja uma atividade dinâmica e conjunta, porém, sem uma avaliação crítica, visto que alguns respondentes, quando diretamente confrontados com os conceitos, dão respostas diferentes se esquecem que ser individual não invalida a dinamicidade interacional. Se colocarmos esses mesmos termos em relação de complementaridade, teremos uma interpretação diferente dessas mesmas expressões e, desse modo, tornaríamos possível dizer que a leitura pode ser ativa e passiva, sem contradições. Isto é, a leitura é passiva, pois não envolve uma produção observável como a fala e a escrita; ela é individual pois é particular; é silenciosa, pois não é necessário vocalizar o que lemos para que a leitura aconteça. E, ao mesmo tempo, a leitura é ativa, dinâmica e social por envolver processos sociais e cognitivos ancorados em um contexto situacional.

Vale lembrar o conceito de crenças proposto por Barcelos (2003) : “uma forma de pensamento” que abarca todos os assuntos dos quais nós não temos conhecimento de fato, mas que mesmo assim temos confiança suficiente para falar ou agir de acordo com ele. Talvez possamos dizer que por não terem o conhecimento explícito dos termos, mas, sim, um pensamento acerca dos mesmos através das próprias experiências docentes e como leitores, esses professores acabem por apontar alternativas diferentes. Esperamos que o protocolo e o questionário nos ajudem a entender melhor as escolhas desses professores.

A última pergunta do questionário buscou a visão dos professores sobre o processo de compreensão. Como compreendemos o que lemos? A Figura 27 ilustra os resultados da análise.

Figura 27: O processo de compreensão (n=61)

A maioria (n=43, 70,09%) dos professores apontou que a compreensão é o entendimento da realidade sócio-histórica do autor, do texto e do leitor. Esse grupo acredita que a compreensão acontece ao confrontarmos as ideologias do autor e do leitor através do texto e das idéias que se encontram ativas no contexto. Considera-se, desse modo, o papel do autor – alguém que quis ser ouvido - o papel do leitor – que precisa se fazer ouvir - e o próprio texto. Como colocou Manguel (1997): “... a plaquinha, o rolo, a página ou a tela sobre a qual o ato é realizado afetam a leitura” e o contexto – o momento, o lugar, o propósito, por exemplo.

Outros 17 respondentes (27,71%) reportaram que o processo de compreensão é concatenar o texto em si com as idéias do leitor de modo que mesmo sem entendermos todas as palavras apresentadas em um dado texto, podemos compreendê-lo. Como já discutimos, a compreensão de um texto não depende simplesmente da compreensão de todas as palavras nele encontradas. Ao mesmo tempo reduzir o processo de compreensão a um jogo de adivinhação seria, no mínimo, injusto, diante de tamanha complexidade, já discutida por muitos pesquisadores (Manguel, 1997; Kleiman, 2004; Chiavegatto, 2002; Coracini, 2005; Aebersold e Fields, 1997; Barbosa Guedes, 1999, Brown e Yule, 1983). Como a revisão de literatura nos mostra, outros fatores são importantes para que se dê a compreensão, a saber, o conhecimento textual, o conhecimento lingüístico, o conhecimento de mundo, o contexto de produção do texto e do autor, bem como do leitor.

Dentre os 17 respondentes, 3 (4,91%) haviam indicado, na questão 4, que ler é descobrir o significado no texto. Considerando a questão de modo bastante

simples, isso seria dizer que uma coisa é e não é; está e não está. Se ler é descobrir o significado no texto, como entender que o processo de compreensão aconteça a partir da interação entre leitor e texto? Isso pressupõe que o texto oferece e o que o leitor pode oferecer estão em jogo.

Outro respondente que se destacou por optar por uma resposta diferente dos grupos que formaram a maioria diz que a compreensão ocorre de modo dependente do texto. Se com isso ele quis dizer que é condição imprescindível o conhecimento de todo o léxico para compreendê-lo, esqueceu-se da força do contexto. A mensagem criptografada *3M UM D14 D3 V3R40, 3574V4 N4 PR414, 0853RV4ND0 DU45 CRI4NC45 8RINC4ND0 N4 4R31* é prova disso. Sabemos que, pelo menos em Língua Portuguesa, não encontramos no léxico nenhuma palavra “D14” ou “V3R40”. No entanto, a leitura do texto é possível, apesar de certa dificuldade inicial. Portanto, a idéia de que não conseguimos ler uma mensagem pelo simples fato de desconhecermos alguma palavra não é de toda verdadeira ou, pelo menos, tão simples quanto possa parecer. Reconhecemos que, em determinados contextos, o desconhecimento de uma palavra pode gerar dúvidas, ambigüidades ou até mesmo a impossibilidade de compreender o texto com adequação. Mas, como proposto pelos modelos psicolinguísticos, sociointeracionais e sociocognitivos, somos capazes de prever, adivinhar, supor, inferir o significado de uma palavra desconhecida dentro de um dado contexto, pela força do contexto (cf. capítulo 3).

Concluindo, após analisar o questionário⁴⁶, os dados apontam que a grande maioria dos professores (n=48; 78,7%) foi pouco crítica nas escolhas das respostas. Quando pedimos que os professores assinalassem se a leitura era passiva, ativa ou ambas e como se dava o processo de compreensão, a disparidade entre as escolhas mais que dobrou, se comparadas somente ao resultado da análise das perguntas (1) e (2) do questionário (cf. p.97). Acreditamos que o entendimento do que venha a ser contexto e cognição também possa ter gerado confusão⁴⁷.

As implicações desses resultados para a prática pedagógica talvez sejam, dentre outras coisas, uma abordagem também incoerente no ensino de leitura; a

⁴⁶ No Anexo 7 encontra-se a tabela com todas as respostas obtidas pelo questionário. As cores utilizadas correspondem fielmente às utilizadas nos gráficos (24), (25), (26) e (27).

elaboração de aulas que não busquem estimular o pensamento crítico e criativo do aluno, não permitindo a apropriação do texto pelo aluno e, conseqüentemente, eliminando a possibilidade de alcançar ele sua autonomia ou, até mesmo, a não elaboração de um plano de aula; pois se o significado está no texto (como representado pela metáfora do canal), basta entregá-lo ao aluno e pronto. Aula dada. Talvez isso pudesse ser esclarecido melhor no futuro pedindo que os professores explicassem o que fazem ou como dão um texto em sala de aula. Por ora, esperamos que os dados do protocolo e, principalmente, das entrevistas possam nos ajudar a entender melhor a visão dos professores e suas possíveis conseqüências para o fazer pedagógico.

8.3 Análise e Discussão do Protocolo Falado

Antes de iniciarmos a análise dos protocolos falados, caracterizaremos o perfil dos 10 professores selecionados para essa fase da pesquisa, na Tabela 3. Como de praxe, os nomes são fictícios. O texto utilizado para a atividade de leitura foi o mesmo texto do pôster (cf. capítulo 6). O artigo foi desmembrado e apresentado aos respondentes da seguinte forma (Anexo 8): título, as imagens, a Tabela e o corpo do texto, a exemplo do estudo piloto.

Tabela 3: Demografia do Protocolo Falado

ESCOLA REGULAR	FAIXA DE RENDA DA ESCOLA	NOME DO PROF.	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
	BAIXA	Clara	51 anos	Pós-graduação (?)	28 anos
		Maria	40 anos	Não quis informar	19 anos
		Silber	33 anos	Graduação História	7 anos
	MÉDIA BAIXA	Cibele	31 anos	Graduação Incompleta	11 anos
		Greici	33 anos	Graduação Pedagogia Pós-grad Psicomotricidade	12 anos
	MÉDIA ALTA	Gracinha	30 anos	Graduação Matemática USU Mestrado Ed. Matemática UFF	7 anos
		José	32 anos	Graduação Filosofia	4 anos
		Rachel	40 anos	Graduação Pedagogia Graduação Incompleta Direito	10 anos
		Joana	33 anos	Graduação Pedagogia	13 anos
A L T A	Lucinda	33 anos	Graduação Letras UFRJ Mestrado Linguística UFMG	10 anos	

Face ao título do texto, *O Grito dos Excluídos*, os respondentes projetaram discursivamente um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de Educação, outro de Sociedade e um terceiro MCI de Sentimentos, segundo a análise das colocações lexicais (em negrito). A cena 4 ilustra as colocações lexicais presentes no discurso dos participantes.

Cena 4 – Protocolo Falado: Título

“O grito dos excluídos, **educação, oportunidade, nível de vida e competição**” - Clara

“**Excluído** da parte **social**. Sofre **discriminação**”. – Maria

“Você quer que eu fale uma frase? Dois aspectos: quem está ouvindo? Quem está gritando? O grito de quem já sofreu **discriminação** ou sentimento de **não pertencer**. Como se fosse um basta. Uma solução. Buscando uma solução...” - Cibele

“**Nojo, desprezo, indiferença**”. – Gracinha

“Eu penso em manifestação daqueles que **não se sentem parte da sociedade** da...da...**marginais**,né”. – José

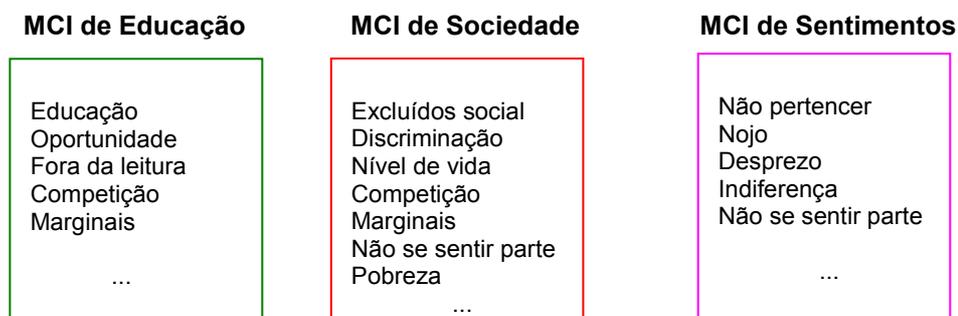
“Se é o grito dos excluídos, pra mim é as pessoas que **não estão fazendo parte da sociedade atual**,né? Ou na questão do **papel da sociedade** ou questão de **cidadãos** de...talvez relacionado à **fome, à miséria**...acho que pode ser por aí”. – Rachel

“Penso em **crianças** que estão **fora dessa leitura** e que são excluídos de alguma forma”.
– Professora Joana

“**Pobreza**” – Silber

Tanto o contexto imediato do evento (situação do protocolo) como o macro contexto (pesquisador e professores respondentes são professores, o objetivo da pesquisa, a situação escolar e sócio-econômica do país no qual vivemos) parecem ter influenciado na projeção dos três MCIs, todos com elementos de exclusão: a sociedade exclui, a educação exclui e os sentimentos também. A Figura 28 mostra os MCIs construídos a partir da fala de cada respondente.

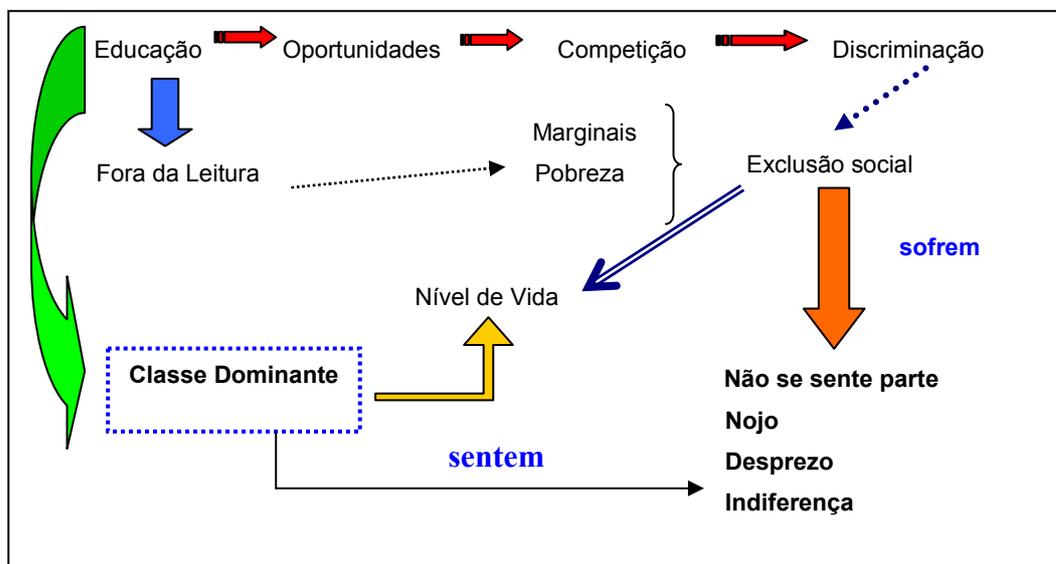
Figura 28: MCIs de Educação, Sociedade e Sentimentos



Três termos passeiam por mais de um MCI: *marginais*, *competição* e *não se sentir parte da sociedade*. O termo **competição** remete à cultura capitalista, que impera em nossa sociedade. Esse sistema marginaliza todos aqueles que não são capazes de se adaptarem. Nesse sentido, portanto, a parte **marginais** poderia fazer parte dos MCIs de Educação e Sociedade também. O indivíduo que fica fora do processo educacional acaba sendo excluído da sociedade por não conseguir se adequar ao modelo estabelecido pela sociedade elitista, do poder. O indivíduo **não se sente parte da sociedade**. Apesar da sociedade pós-industrial ter trocado a produção de bens materiais por bens de serviço, informação e conhecimento (cf. Domenico De Masi; 2006), continuaram perpetuando a exclusão, principalmente no Brasil, onde o nível de analfabetismo (funcional ou não) é alto. A falta de informação e de conhecimento não permite ao indivíduo oferecer o “serviço” que a sociedade demanda.

Todas as colocações, nos três MCIs, se inter-relacionam, em um sistema de partes e contrapartes, a exemplo do que aconteceu na projeção metafórica (cap. 5; item 5.2). Há projeção entre os contextos da Sociedade, Educação e Sentimentos. A educação gera oportunidades que, por sua vez, gera competição ou possibilidade de competição. Os que ficam de fora são os indivíduos marginais, ficam à margem do processo e do sistema educacional. Em outras palavras, há projeção entre os domínios *Sociedade, Educação e Sentimentos*. O Esquema 1 representa as ligações entre as partes.

Esquema 1: Projeção entre os domínios Educação, Sociedade e Sentimentos



De acordo com o Esquema 1, todas as colocações lexicais giram em torno da **competição** reverberando nos outros domínios, inclusive no domínio dos Sentimentos. A competição é que acaba por gerar discriminação, i.e; aqueles que não detêm o poder (o conhecimento e a informação e a forma de utilizá-los) são discriminados, são excluídos da sociedade, ficando à margem do processo de construção de identidade pessoal e socio-cultural. A participação desses indivíduos torna-se inviável, já que eles não possuem as características necessárias para enfrentar a demanda da sociedade atual. Isso acaba por gerar a marginalização e, conseqüentemente, a situação de pobreza, onde sem condições de subverter o momento em que se encontram, os indivíduos vão, cada vez mais, se sentindo fora da sociedade, sem voz e sem poder para buscar mudanças. Como

afirma Candau et al (2002:67), “em várias partes do mundo, por exemplo, tem se constatado que crianças oriundas de grupos minoritários, ou seja, crianças social, cultural ou etnicamente marginalizadas, têm um rendimento escolar inferior à média das crianças dos grupos culturalmente dominantes em uma sociedade”.

Uma vez excluídos socialmente, acabam sofrendo desprezo, nojo e indiferença, como projetado nas contra-partes do domínio *Sentimento*. “Nojo” se coloca com repulsão, rejeição. Em outras palavras, discriminação, intolerância e falta de amor para com o outro. “Desprezo” nos remete a uma situação de descaso e indiferença, associando-se ao desinteresse e insensibilidade para com o outro.

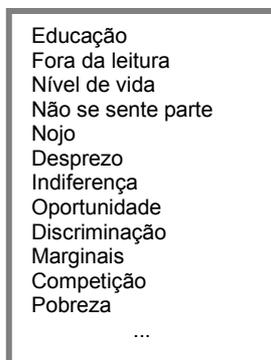
A ligação sistemática entre as partes e contrapartes dos domínios Educação, Sociedade e Sentimentos vai de encontro a Freire (1998), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Segundo ele, há alguns saberes indispensáveis para a prática docente: ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige comprometimento; ensinar exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige o querer bem dos educandos. Para nós, todos esses saberes estão situados em uma ponta totalmente oposta às colocações lexicais discutidas. As falas dos professores participantes nos parece dizer que a escola, espaço de integração, de sítio para a construção das identidades do indivíduo e do grupo, precisa se repensar. Como destaca Freire (1998: 85), “[o] mundo não é. O mundo está sendo”. Só os sujeitos – autores e atores de suas histórias - constroem uma sociedade.

A escola seria, então, a instância capaz de auxiliar e promover o empoderamento do indivíduo para que este possa **se sentir** e se tornar **parte da sociedade** em que está inserido. A leitura seria uma das formas de a escola agir. Ela pode ser o elemento que permitirá a transformação dos indivíduos de espectadores em autores/ atores, pois a partir do momento em que os indivíduos se tornam sujeitos capazes de significar a realidade que os cercam, a possibilidade de intervenção, de mudança acontece.

A partir das colocações lexicais presentes que constituíram as partes e contra-partes dos domínios *Educação*, *Sociedade* e *Sentimentos*, nos protocolos falados, sistematizamos um MCI que denominamos *Exclusão* e que apresenta

atributos de todas as categorias anteriores. Esse MCI está representado na Figura 29.

Figura 29: MCI de Exclusão nos protocolos falados



A partir das imagens presentes no texto (Anexo 8), as falas dos professores nos levaram a construir o MCI de Meio Ambiente (cena 5). As colocações lexicais aparecem em negrito na cena e foram conjugadas na Figura 30, segundo a notação padrão em Linguística Cognitiva.

Cena 5: Protocolo Falado: Imagens

“**Meio ambiente.** O **homem** com o seu **egoísmo...** **prioridade** às coisas **materiais...**” – Clara

“**Animais em extinção,** talvez?” – Maria

“Existem diferenças”. – Greici

“Tenho que reorganizar. Eles fazem **parte da natureza** e de alguma maneira são **excluídos...** Não conheço esta espécie de tartaruga...” – Cibele

“...estão **dentro da natureza** né, uns **ameaçados,** outros em **estado crítico** e outros (?)”. – Gracinha

“... eles **não são estimados pelos homens,** ou seja, não fazem parte do grupo de animais que são chamados de estimação”. – José

“... a gente fica muito presa ao que está acontecendo no país e na verdade é o **meio ambiente** faz parte deste país e que estão excluindo mesmo e que estão **devastando a mata,** né,...” – Rachel

“...dessa **poluição** e de alguma forma **excluído dessa natureza...**” – Joana

“ São animais que dentro da **fauna** podem ser considerados animais mas...não inofensivos, mas excluídos do ponto de vista que eles **têm predadores que são muito mais fortes** que eles e que **podem ser excluídos**”. – Silber

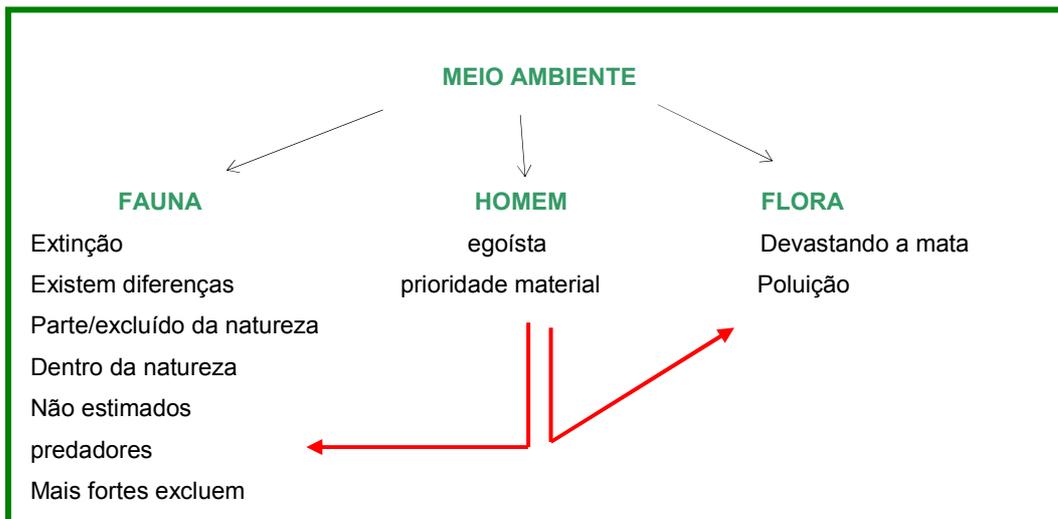
Figura 30: MCI de Meio Ambiente

Meio ambiente
Fauna
Homem
Extinção
Diferenças
Excluído
Dentro
Não estimados
Predadores
Mais fortes excluem
Egoísta
Prioridade material
Devastando a mata
Poluição
...

Esse MCI sinaliza que para esses professores o significado não está no texto em si, pois é construído no próprio processo de leitura à medida que partes se projetam em contrapartes, em múltiplos domínios, até mesmo no desenrolar da fala (cena 5). Além disso, aponta para as contribuições que o leitor traz para o momento da leitura; i.e, contribuições do conhecimento de mundo e de vivências próprias – fala de Rachel e de José. Essa observação vai de encontro à análise do questionário que indica que para a maioria dos professores (n= 48; 78,7%) a relação dinâmica, dialógica entre leitor, autor e contexto ainda não está clara ou definida.

A partir da conjugação dos protocolos falados motivados pelas imagens e pelo corpo do texto (Anexo 8), verificamos relações entre as colocações lexicais dos domínios *Fauna*, *Homem* e *Flora*. São projeções que confirmam o MCI de Meio Ambiente—Esquema 2. Confirmam também que para os professores a compreensão da leitura se dá ao longo do próprio processo de ler. Isto é, eles expressaram que ao ler vamos eliminando hipóteses, alterando-as, reorganizando-as, acrescentando novas. Todos os professores mantiveram e reforçaram entendimento após ver o gráfico e texto, como ilustrado na cena 6.

Esquema 2: Projeções entre os domínios fauna, homem e flora, segundo as colocações lexicais



Cena 6: Protocolo Falado: gráfico e corpo do texto

“...preocupados com a **biodiversidade**” – Clara

“...**continua os animais**”. – Maria

“Existem diferenças”. – Greici

“...o homem não consegue conviver com essas diferenças, ele destrói o **meio ambiente**...” – Cibele

“...várias **espécies em perigo** dentro da **fauna**”. – Silber

“Deve estar falando sobre esse tipo...esses **animais** que foram vistos no gráfico e nas imagens...” – Gracinha

“Claro que tenho que reorganizar porque agora está deixando claro que são **animais** é...em extinção, né?” – José

“...as **espécies**, né, que estão ficando fora, que estão ameaçadas...” – Rachel

“**Afirma a idéia** que, por algum motivo, estão sendo excluídos ...” – Joana

Além disso, os professores-participantes também apontaram, no protocolo falado, que o leitor lança mão de inferências a todo o tempo como forma não só de significar o texto, mas, também, de justificar hipóteses acerca do mesmo. As falas de Clara e de Greici nos mostram como (cena 7):

Cena 7: Fala de Clara e Greici

“Aí, isso que eu falei. Quando falei de educação, o homem excluído. Ele excluído prejudica o meio. Falta de educação, de informação”. - Clara

“Como tem tanto espaço e nunca estamos preenchendo. Uma área enorme e 12% das espécies fora. A metade vive no Brasil. O Brasil é atrasado. Igual à escola, excluídos”. – Greici

Ao colocarmos em ação a máxima *ler é estabelecer correspondências entre as experiências do leitor e o que precisa ser interpretado* – o texto (cf. seção 3.2.4), vimos que apesar de as respostas do questionário aparentemente sinalizar pouca reflexão, as respostas dos protocolos se localizaram mais perto de uma visão sócio-interacional e sociocognitiva. A cena 7, bem como outras, corroboram esses dois modelos (sócio-interacional e sociocognitivo), fortalecendo a hipótese de que as crenças dos professores sobre o que é leitura – sua natureza e o processo de ensino-aprendizagem - podem estar em transformação.

8.4 Análise e Discussão das Entrevistas

A partir da análise das colocações lexicais das entrevistas, desenhamos MCIs de leitura codificadas na Figura 31. Em seguida cristalizamos semelhanças e dissemelhanças entre eles, buscando construir um MCI único para o grupo, bem como conjugar as análises dos questionários e protocolos falados para respondermos as questões (específicas e geral) de pesquisa e hipóteses de investigação levantadas ao longo do trabalho.

De modo geral, as entrevistas sinalizam que os professores projetam no discurso conceitos de leitura múltiplos em conflito. Primeiro, evidencia-se a dificuldade de falar sobre os termos. Em muitos momentos das entrevistas, fica impossível compreender os argumentos utilizados para explicar os conceitos. Outras vezes, usam os próprios conceitos para explicar a pergunta feita pela pesquisadora, porém, aplicam esses termos de maneira inadequada e sem sentido (cenas 8, 9 e 10). Por exemplo, a professora coloca, num primeiro momento, o termo sócio-histórico com a história do autor e do leitor – experiências, vivências. Depois, ela diz que se “o leitor tem uma realidade sócio-histórica abaixo ou acima da média...” não alcançará o que o autor quis dizer no texto.

Cena 8: Entrevista Rachel

- Pesquisadora* O que seria compreender a realidade sócio-histórica do autor, do leitor e do texto?
- Rachel* O entendimento sócio-histórico do autor. A **história** dele, o sócio, **do autor**. Do texto? A realidade desse texto. A partir da realidade dele é que vamos saber da realidade desse texto. Mais ou menos. E do **leitor**. De repente, o leitor que tem uma **realidade sócio-histórica abaixo ou acima da média**...dependendo do autor, **ele não vai alcançar**, entendeu? Tipo, você pega um leitor que é de classe baixa, que não tem acesso a livro. De repente vai ler sobre o cara. Sobre um autor que não faz parte da realidade daquela pessoa. Como se, de repente, a gente for ler um livro de um autor que pega certas coisas que não sejam da nossa realidade. Pra que?

Evidencia-se a falta de entendimento do termo e a escorregada para a ditadura do autor e da metáfora do canal (Reddy, 1979 apud Lakoff, 1987): há sentido que o autor transmite e não múltiplos possíveis sentidos construídos por leitores diversos. Não sabendo justificar sua opção no questionário, ela lança mão de conceitos encontrados no próprio questionário, produzindo um discurso confuso e pouco crítico. O mesmo acontece na cena 9. Temos que encontrar esse sentido.

Cena 9: Entrevista Clara

Pesquisadora: ...o que você entende por leitura sendo descobrir o significado do texto?

Clara: É a parte da **interpretação**, né? (...) eles não têm, assim, a visão geral do texto, do significado do texto. Se é um pouco...se é subentendido, eles têm muita **dificuldade em encontrar esse significado**.

Todavia, a professora Rachel assinalou, no questionário, que a leitura é interação entre autor, leitor e contexto. Uma vez que o leitor e o contexto entram nessa história, temos múltiplos sentidos possíveis formando a categoria do texto. Uns mais centrais, outros mais periféricos (Lakoff, 1987; Morais, 2005). Retomando a hipótese levantada após a análise dos dados do questionário, parece-nos que o entendimento do termo contexto está diretamente relacionado ao texto. Isto é, quem disponibiliza elementos de contextualização é o texto somente. Não considerando o contexto situacional, como proposto por Brown e Yule (1983).

Cena 10: Entrevista José

José: ...ler é basicamente interagir com o objeto ou seja a minha leitura que é o livro. Ele me renova...a minha consciência, mas, por outro lado, a minha leitura reescreve o livro. No que eu leio, estou reescrevendo o livro.

Já na cena 10, fica claro não só o caráter sócio-interacional da leitura, como também a via de duas mãos entre leitor, texto e contexto. O professor José é quem mais se alinha ao modelo sociocognitivo de leitura, como proposto no capítulo 3, projetando em seu discurso a relação intermitente entre linguagem-pensamento-realidade, como faces da mesma moeda.

As crenças desses professores também sinalizam, a partir das colocações lexicais (Figura 32), que a maioria parece acreditar que ler é uma tarefa receptiva. Isto é, acreditam que ler é receber a informação do texto. Essa visão implica que a mente humana seja apenas um receptáculo capaz de armazenar informações (cf. capítulo 1) e sinaliza passividade durante a leitura, não como definida no questionário (Anexo 2): individual silenciosa, sim como ausência do leitor. Parece que os professores não acreditam na possibilidade de o indivíduo se apropriar do texto, acomodando conhecimento ou re-elaborando o próprio conhecimento a partir de uma posição dialógica.

Figura 31: MCIs de leitura

(2) Maria

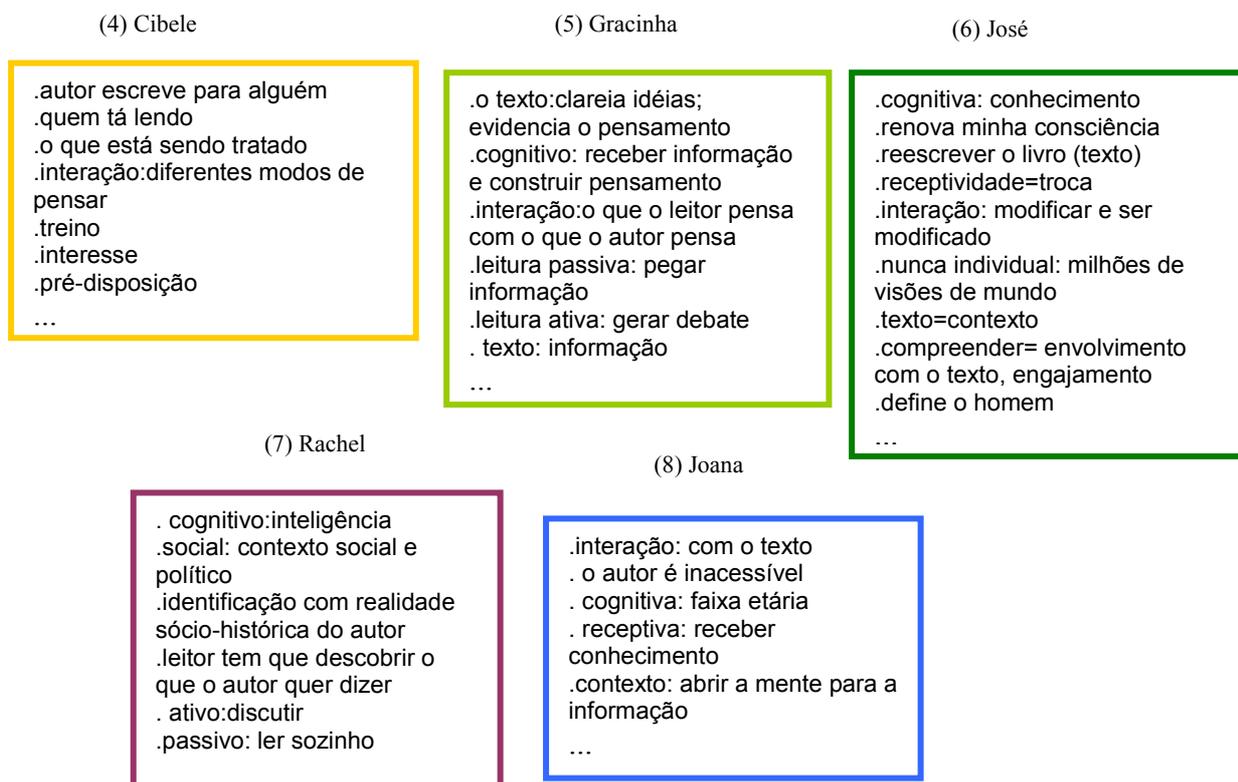
(3) Silber

(1) Clara

.descobrir significado no texto
 .cognitiva: gramática; conteúdo
 .social e receptiva: interesse do aluno, faixa etária; vivência dele
 .ativa: leitura em grupo; opinião individual
 .suporte do ser humano
 conscientização do mundo
 ...

.interação: identificar mensagem que o texto dá com o contexto do aluno
 .cognitiva: capacidade de aprender
 .receptiva: traz coisas boas
 .social: vivência deles
 .dinâmica e ativa: ler em conjunto, entoando
 .silenciosa e individual: ler sozinho
 .contexto: o que o texto traz
 .o que o texto tá passando

. autor passa idéia
 . compreensão:
 informação cultural
 .cognitiva: formalidade da língua; significado das palavras
 . social: vive em sociedade
 .individual: leitura particular
 . não é somente o indivíduo
 .dinâmica: compartilhar várias interpretações; hipóteses
 .leitor: contexto
 ...



No entanto, os dados gerados pelo protocolo apontam que o processo de leitura é construção/re-construção contínua de significado, reforçando a hipótese de que os professores são guiados por crenças leigas e informadas, advindas da rede de experiências em contextos diversos, como alunos, como pesquisadores e professores (Leite, 2003). José foi a exceção. Para ele, a receptividade da leitura está na troca. Isto é, ao mesmo tempo em que o livro (texto) renova a consciência dele, a leitura do livro (texto), reescreve-o. Na visão dele, o conhecimento é algo em constante transformação, pois à ele podemos incorporar elementos novos, excluir outros, revisar.

De acordo com (1), (2), (5) e (8) da Figura 31, o ato de ler é descobrir o significado do texto e a participação do leitor se restringiria a *pegar* a informação como ela lá se encontra. Não haveria troca, construção conjunta ou dinamicidade. Esses MCIs retomam o entendimento de receptividade como ato de receber a informação pronta do texto. Tanto o protocolo quanto o questionário sinalizam isso. Mas se assim o fosse, não teríamos MCIs diferentes para as fases (1) e (2) do protocolo (Figuras 5 e 6) que eles mesmos realizaram.

Outro ponto sinalizado pelo discurso dos professores foi sobre a participação do autor no processo de construção de sentido. Enquanto Cibele (4) marcou a importância de considerarmos a intencionalidade do autor, Joana (7)

apagou a participação do mesmo. Parece que o texto, em si, é um objeto. Só que não interagimos com o objeto em si. Interagimos com o autor, aquele que fala a outro homem dialogica e situadamente. Clara (1) e Silber (3) expressam esse entendimento.

Tanto quanto nos protocolos, os professores foram perguntados sobre o termo cognitivo e como ele se associa à leitura. As explicações foram diferentes. Clara (1) e Silber (3) remetem ao conteúdo, à gramática, à formalidade da língua. Maria (2) parece se referir à capacidade de aprender conhecimentos formais. Joana (7) parece pontuar a mesma coisa, pois fala que seus alunos não deveriam ter recebido alguns textos pois os mesmos não estavam de acordo com a faixa etária dos alunos. Gracinha (5) relaciona o cognitivo ao ato de construir pensamento. Rachel (8) o associa a inteligência: o texto está acima ou abaixo da “realidade sócio-histórica” do leitor. Nenhum deles associou o termo cognitivo ao fato de utilizarmos processos de memória, inferência, processamento, por exemplo. Ou a cognição foi relacionada à capacidade de aprender enquanto característica biológica do homem ou à competências determinadas pela classe social do leitor.

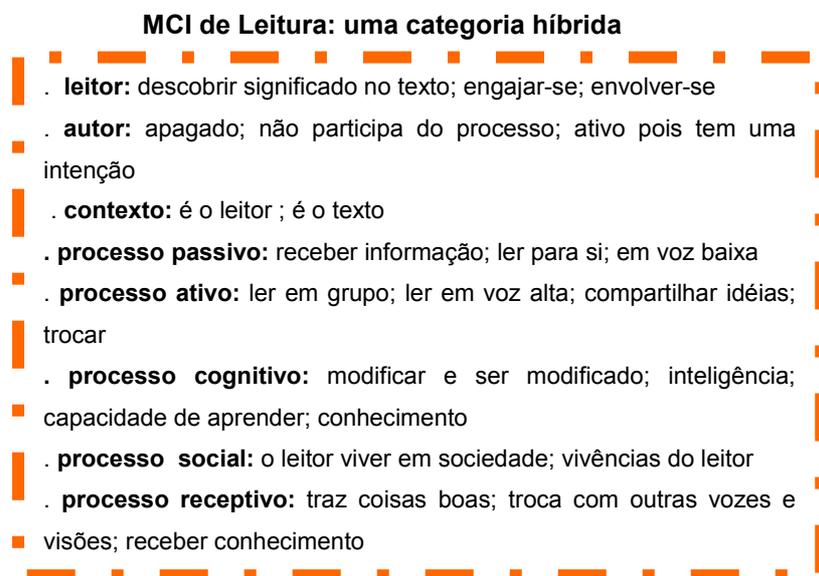
Os resultados da entrevista com relação à leitura enquanto prática ativa ou passiva foram interessantes. Todos os entrevistados vêem a leitura como ativa, porém de maneiras distintas. Para quatro professores, a leitura é ativa; pois é feita em voz alta, cada um lê uma parte, imitam vozes. Para a outra metade do grupo, a atividade da leitura se deve às interações ou ao compartilhamento de idéias entre leitor e autor ou entre leitores diferentes com visões de mundos, modos de pensar distintos. Esse grupo de professores parece referir-se apenas à questão da interação entre sujeitos e não como mostramos no capítulo 2, porque também inclui diversas estruturas cognitivas que operam durante o processo de construção de sentido. Três professores disseram que ela também é passiva, seguindo a orientação individual e silenciosa. Gracinha (5), no entanto, deu um significado particular ao termo passiva: pegar informação – “*acabou, entrou e ficou*”, sinalizando, mais uma vez, a concepção de mente como receptáculo. Ao leitor cabe apenas receber o significado pronto e memorizá-lo.

Resta-nos ainda discutir a questão do contexto. Silber, nas entrevistas, sinaliza discursivamente que entendeu o termo contexto como sendo sinônimo de leitor. Talvez ele creia que cabe ao leitor delimitar o significado. Parece que Silber

não desenvolveu a idéia como algo maior, que inclui o contexto do autor e da produção do próprio texto. Já José acredita que o texto é o contexto. Para ele, o contexto situacional cria um texto novo a cada leitura, a cada novo momento. Para entendê-lo, destaco as palavras de José: “*you can read it ten times, different (...) so that you will not be surprised by the text. You can also be surprised by the context...*”. acreditamos que José perceba a relevância do contexto situacional, porém não podemos saber até que ponto ele considera todos os elementos que dele participam.

A segunda hipótese levantada, a partir da análise do questionário, foi a de que a idade, a experiência e o grau de escolarização estariam associadas à compreensão de leitura e ao ensino de leitura. Como as crenças estão ancoradas cognitiva, social e culturalmente nas práticas do homem (cf. cap.5), estão em contínua formação e re-elaboração. Isso nos remete a uma categoria de limites maleáveis, que compartilha atributos com outras categorias, como as semelhanças de família (Wittgenstein, 1958). Ao mesmo tempo que formam uma família, são diferentes e possuem atributos próprios, como ilustra a Figura 32.

Figura 32: MCI híbrido de Leitura



O MCI híbrido de leitura nos parece ser a melhor forma de representar o conjunto de pistas contextuais presentes nos questionários, protocolos falados e entrevistas dos professores-participantes. Acomoda atributos advindos de modelos de leitura diferentes, flexivelmente, sem definir dicotomicamente fronteiras.

Para encerrar a discussão dos dados, retomamos as perguntas de pesquisa diretamente na seção 8.4.

8.5 Respondendo às perguntas específicas de pesquisa

a) Qual o entendimento que os professores têm sobre os conceitos relacionados à leitura, a saber, autor, leitor, texto e contexto?

O entendimento dos professores sobre leitura e conceitos da área parecem advir dos próprios sistemas de crença desses professores, uma vez que eles revelam discursivamente entendimentos múltiplos que podem, inclusive, ir de encontro a outros entendimentos anteriormente por eles expressados; por exemplo, ler é encontrar o significado no texto e leitura é interação entre autor, leitor e contexto. Talvez a exposição ao discurso acadêmico sobre leitura e a própria influência dos PCNs – que foram redigidos com base no modelo sócio-interacionista – contribuem para o discurso projetado pelos professores. Além disso, as incongruências parecem ser fruto de um sistema de crença em transformação (cf. capítulo 4). Finalmente, nos cabe colocar que a categoria leitura talvez não possua fronteiras rígidas, podendo ser estendida ou reduzida de acordo com as vivências do professor enquanto docente, aluno e leitor. Essa é a hipótese levantada pelo estudo piloto e que corroboramos no presente estudo.

b) Como os professores lêem?

Em relação à pergunta de pesquisa número dois – *Como os professores lêem?* – o discurso analisado sinaliza que os professores interagem com o contexto, trazendo experiências e conhecimento de mundo próprio como forma de contribuição para a co-construção de significado, revelando, também, que a leitura é um processo dinâmico, construído na e pela interação. Enquanto prática, a leitura tanto é cognitiva ativa, pois demanda re-elaboração, re-estruturação de informações, inferência e processamento constante dessas informações quanto social, pois além de se estabelecer no diálogo entre leitor e autor – sujeitos sócio-históricos, é constituído e constitui o contexto no qual a prática acontece (cf. seção 3.2.4).

c) Que Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) de leitura é projetado pelos professores no discurso das entrevistas?

Após cristalizar os dados gerados pelos questionários, protocolos falados e entrevistas, acreditamos que o Modelo Cognitivo Idealizado de leitura projetado pelos professores seja um MCI híbrido. Isto é, a leitura é uma categoria híbrida de limites difusos que acomoda tanto membros centrais (mais prototípico), como marginais (menos prototípico).

8.6 Respondendo à pergunta geral de pesquisa

À luz dos modelos de decodificação, psicolinguístico e sócio-interacional, (capítulo 3), as respostas podem parecer inconsistentes. No entanto, a cristalização dos dados advindos dos questionários, dos protocolos e das entrevistas nos permite, a partir dos dados relativos ao contexto dessa pesquisa, apontar possíveis respostas à pergunta geral – *Como os professores de hoje entendem o processo de leitura?* Acreditamos que o processo de leitura seja visto pelos professores como um cristal multifacetado e especulamos também sobre a possibilidade de haver pouca reflexão crítica sobre conceitos, prática e teoria. Para nós, duas são as possíveis interpretações.

Primeiro, os professores estão em fase de transição; isto é, estão reformulando suas crenças sobre leitura. Há proferimentos que nos parecem extraído dos livros, outros do saber leigo e outros da prática pedagógica. Esses saberes dialogam entre si, desestabilizando comportamentos fossilizados (Vygotsky, 2003) ou crenças sobre a categoria leitura. Não há, aparentemente, consistência com nenhuma abordagem, modelo ou teoria. O que observamos foi um emaranhado muitas vezes bastante complexo de explicações e exemplos, bem como uma dificuldade de relacionar termos que são ligados à prática da leitura e sua conceituação.

A segunda interpretação é a de que a leitura seja uma categoria híbrida mesmo. Tendo nos formado dentro de um modelo Aristotélico de categorização, é complicado aceitarmos a falta de fronteiras rigidamente definidas. O MCI de leitura dos professores inclui partes de vários modelos (do da decodificação, do psicolinguístico) que coexistem, aproximam-se e afastam-se do núcleo, mas todos

pertencem à mesma família *Leitura*. Essa interpretação alinha-se com a filosofia experiencial-realista de Lakoff (1987) e da Linguística Cognitiva. Se isso é fato, poderíamos dizer que a multiplicidade de sentidos conflitantes para os conceitos relacionados à leitura, bem como para a própria idéia de leitura, nada mais é do que o reflexo da natureza complexa comum às categorias híbridas.

8.7 Retomando hipóteses

Duas hipóteses foram levantadas no estudo piloto para explicar a aparente falta de consistência observada no discurso dos professores, a saber: a formação dos professores e a prática pedagógica. Talvez a formação dos professores, bem como os cursos de educação continuada não venham desenvolvendo, de forma crítica, conceitos relacionados ao ato de ensinar e aprender leitura. Questões como o que é linguagem e qual a natureza do processo de leitura e de aprendizagem/ensino de leitura nos parecem críticas. Se nossas ações são guiadas por nossas crenças (Kalaja e Barcelos, 2003; Leite, 2003; Walsh, 2006; cap.5) sobre o que é leitura e se a categoria leitura é uma categoria híbrida (acomoda diferentes atributos em níveis distintos de centralidade), sinalizar uma prática coerente é um desafio constante para o professor. Aqui, o curso de formação pode ajudar o futuro professor promovendo reflexão crítica e constante sobre os termos, suas aplicações e implicações para o fazer docente. Inclusive no que tange à conscientização e aceitação do hibridismo que parece afinal fazer parte da própria constituição do sujeito e de nossas práticas na sociedade.

A segunda hipótese diz respeito à própria prática docente. Ao fazer pedagógico. Se os professores fazem pouca reflexão crítica sobre leitura, tal fato pode estar sendo projetado em sala de aula, através de atividades várias sem propósito, sem objetivos definidos, perpetuando um conjunto de crenças que são resistentes a mudanças. Refletir sobre esse fazer e sobre como alinhar visões e prática já seria um caminho para a transformação do atual quadro.

8. 8 Implicações

A Educação de professores em formação e continuada teria que contemplar discussões críticas que perpassassem questões relacionadas à leitura,

seus termos, aplicações e implicações para as ações pedagógicas cujos “*objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla*” (PCNs, 1998:47). Conseqüentemente, a ação pedagógica oportunizará crescimento, desenvolvimento da autonomia na área de leitura. Isso seria uma tentativa de minimizar problemas e garantir acesso à esfera social. Implicado ao fazer pedagógico consciente, crítico está o dever de auxiliar o aluno a perceber-se como parte de uma comunidade ou vários grupos sociais e de envolver-se com assuntos potencialmente importantes para a vida coletiva. Segundo as orientações dos PCNs (1998:47-48), “[e]ssa capacidade é nuclear ao exercício da cidadania, pois seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar (no cotidiano ou na vida política) levando em conta a dimensão coletiva. O aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade”. Acreditamos que o ensino da Leitura – enquanto prática sociodiscursiva - possa promover a inserção do aluno na esfera coletiva sem que com isso ele perca sua identidade.

Resumo

A análise dos questionários, protocolos falados e entrevistas sinalizam que a maioria dos professores pareceu pouco crítico nas escolhas das respostas. Não se alinhavam a nenhuma teoria ou modelo de linguagem e de ensino-aprendizagem. Concluimos que o que guia os professores na prática são as suas crenças acerca da leitura e que duas explicações seriam possível: as crenças estariam em processo de transformação graças à influência das próprias práticas enquanto aluno, leitor e professor, bem como devido à exposição ao discurso sócio-interacional sobre leitura nas universidades e nos PCNs; a categoria é híbrida, como uma família e seus diferentes membros. Apontamos para a necessidade de cuidado com os cursos de formação e educação continuada de professores de modo a oportunizar consciência crítica sobre os conceitos e sobre as duas explicações disponibilizadas.

Capítulo 9

Considerações Finais

“Escutar (...) significa disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” Freire (1998: 135).

O baixo grau de proficiência em leitura dos alunos brasileiros e a observação constante dos problemas enfrentados por eles na prática pedagógica nos levaram a tentar compreender como os professores de hoje entendiam o processo de leitura, visto que eles são – além da família e de outras instituições sociais - os responsáveis, dentro da esfera educacional, pela promoção da leitura.

No entanto, como diz Freire (1998), escutar exige abertura por parte daquele que escuta. Exige do ouvinte não só a pré-disposição em acolher idéias, opiniões, crenças diferentes daquelas que possuímos, mas, principalmente, respeito por essas diferenças. O processo de escritura dessa dissertação foi um percurso que envolveu muito conflito entre minhas próprias crenças e o que os professores me mostravam como dado de pesquisa. De minha parte, busquei o tempo todo delimitar um entendimento definido e bem delimitado para a categoria leitura. Tal busca projetava os moldes de um modelo positivista, dentro do qual me constitui como pessoa e cujas premissas criticamos nessa dissertação. Assim sendo, achei que conseguiria encaixar o entendimento dos professores dentro de um modelo pré-estabelecido, tal como delineado no capítulo onde dissertamos sobre o Modelo Psicolinguístico, o Modelo Sócio-Interacional e assim por diante. Isso implica dizer que me recusava a enxergar que as incongruências ou atributos de diferentes modelos poderiam estar comungando e convivendo dentro de uma categoria.

Enfim, enxergar a leitura como uma categoria híbrida foi difícil. Mas foi também libertador. Libertador por ter me permitido a verdadeira escuta – unir predisposição e respeito pelo saber do outro—e por ter me permitido refletir e reelaborar minhas próprias crenças sobre a categoria. A questão não era se os professores estavam certos ou errados ou se viam a leitura dentro desse ou daquele modelo já definido na literatura. Não cabia a mim esse tipo de julgamento. Sim mostrar o que me foi apresentado como atributos da categoria leitura. Tais atributos mostram a leitura como uma categoria complexa, que mescla membros

de vários desses modelos presentes na literatura formando uma categoria híbrida, de caráter múltiplo, de acordo com o contexto de ação e a tarefa apresentada.

9.1 Principais Contribuições

Gostaria de destacar a investigação voltada para o entendimento dos professores sobre o que é leitura. Tentar entender primeiro o que os professores entendem por leitura, para depois, se necessário, possível ou desejável, operar mudanças. Acreditamos que a pesquisa também permitiu reflexão sobre leitura de modo inédito; i.e, da perspectiva dos próprios professores. Avançou um entendimento sociocognitivo de leitura a partir das contribuições do estudo piloto, que conjugou análise do discurso e MCIs para analisar o discurso dos professores. Contribuiu para a etnografia das crenças, além de tomar um viés interdisciplinar e abduutivo, deixando que os dados objetassem e determinassem o passo seguinte.

9.2 Limitações do estudo

Gostaríamos de ter investigado a prática dos professores participantes para que pudessemos observar como as crenças sobre leitura apontadas na análise se refletiam no fazer pedagógico desses professores e como isso viria a influenciar o sistema de crenças de leitura dos alunos.

Ainda outra limitação refere-se às entrevistas: faltou à pesquisadora experiência e calma para retomar questões importantes durante as entrevistas, empobrecendo os dados.

Outro fator que limitou o estudo foi refere-se à falta de abertura na escola de classe alta. A pesquisadora não conseguiu entrada para fazer os protocolos e as entrevistas. Assim, o estudo que previa a participação de um grupo mais representativo da categoria professores ficou prejudicado. Alguns professores optaram por não participar da pesquisa.

Em estudos futuros, poderíamos observar e identificar na prática pedagógica como as crenças desses professores guiam a ação pedagógica, inclusive o processo de avaliação. Além disso, poderíamos investigar qual o impacto das crenças dos professores na formação das crenças dos alunos no que tange a leitura.

9.3 Entendimentos

Vimos que as crenças sobre leitura têm guiado as ações dos professores muito mais que uma teoria ou modelo específico. Apontamos a necessidade do pensar criticamente sobre a própria prática a fim de que nossas crenças não atrapalhem ou neguem ao aluno o direito de ser e se ver como cidadão e agente de mudanças.

Apontamos também a necessidade de desenvolver consciência crítica sobre os atributos da categoria leitura como apontados na análise do discurso dos professores, pois, talvez, a leitura seja híbrida mesmo, com fronteiras pouco delineadas, como defenderia o experiencialismo realista de Lakoff (1987).

No entanto, se o Sistema de Crenças sinaliza uma coisa e o fazer pedagógico outro, os alunos podem sair perdendo. Somente através da reflexão crítica e problematização de questões é que poderemos alinhar o fazer pedagógico ao Sistema de Crenças, pois “não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco” (Freire, 1998: 108).

Referência Bibliográfica

AEBERSOLD, J.A & FIELDS, M.L. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms**. UK: CUP, 1997.

AGENCIA ESTADO. **75% dos brasileiros não sabem ler direito**.

Disponível em:

www.abtbr.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=277&Itemid=2. Acesso em 29 de maio de 2006.

AMORIM, M. **Ensinando leitura na sala de aula de Inglês: teoria e prática**. In: Taddei, E. (ed.) *Perspectivas: ensino da língua estrangeira*. RJ: SME, 1997.

ANDERS, P.; RICHARDSON, V.; TIDWELL, D.; LLOYD, C. **The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction**. *American Educational Research Journal*, vol.28, no. 3 (Autumn), 559-586, 1991.

AZEVEDO, J.C. **País sem futuro**. Publicado no Jornal do Brasil em 27 de novembro de 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. SP: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA GUEDES, M.G. **Espaços mentais, leitura e produção de resumo**. *Veredas*, vol.3, no. 1, Jan/Jun, Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

BARCELOS, A. M.F. **Researching beliefs about SLA: a critical review.** In: Paula Kajala e Ana Maria Barcelos (Orgs). *Beliefs about SLA: new research approaches.* Netherlands: Kluwer, 2003.

BEATON, A.; NICHOLSON, S.; HALLIDAY, N.; THOMAS, K. **Think aloud protocols.** Disponível em:
www.psy.gla.ac.uk/~steve/HCI/cscln/trail1/Lecture5.html. Acessado em 19 de março de 2006.

BORDIEU, P; CHARTIER, R. **A leitura: uma prática social.** In: Roger Chartier (org). *Práticas da Leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BRAIT, B. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.** In: Beth Brait (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido.* Campinas: Unicamp, 1997

BRESSON, F. **A leitura e suas dificuldades.** In: Roger Chartier (org). *Práticas da Leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BROWN, G., & YULE, G. **Discourse analysis.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BURGESS, T. **Guide to design of questionnaires: a general introduction to the design of questionnaires for survey research.** UK: Leeds University, 2003. Disponível em:
www.leeds.ac.uk/iss/documentation/yop/top2.pdf. Acesso em 03 de outubro de 2005.

CANDAU, V. et al. **Nas teias da globalização: cultura e educação.** In: Vera Maria Candau (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas.* Vozes: RJ, 2002.

CHEN, P. **Requeriments.** Disponível em:

www.isr.uci.edu/~pchen/courses/125-W06/disc1-req.ppt. Acesso em 19 de março de 2006.

CHIAVEGATTO, V.C. **Gramática: uma perspectiva sociocognitiva.** In: V. C. Chiavegatto (Org.). *Pistas e Travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação.* Rio de Janeiro: EDUERJ, pp.131-212, 2002.

CHIMOMBO, M.; ROSEBERRY, R. **The Power of Discourse.** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

COLLELO, S. (s/d). **Alfabetização e Letramento: Repensando o ensino da língua escrita.** Disponível em: www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm
Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

_____. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita.** Disponível em: www.hottopos.com/videtur23/silvia.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Putting “Multiliteracies” to the test.** Australian Literacy Educator’s Association. 2001. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/multilit.htm>. Acesso em 15 de junho de 2006.

CORACINI, M.J. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: Maria José Coracini (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula.* Campinas: Pontes, 1995.

DARTON, R. **A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII.** In: Roger Chartier (Org). *Práticas da Leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DE MASI, D. **Entrevista Especial com Domenico De Masi.** Disponível em: www.nova-e.inf.br/exclusivas/domenicodemasi.htm .Acesso em 07 de maio de 2006.

DENZIN, N. ; LINCOLN, Y. (Orgs.) **The Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks, CA, Londres: Sage, 2002.

DESCARDECI, M. A. S. **Pedagogia e Letramento: questões para o ensino da Língua materna** (2002). Disponível em: www.boaaula.com.br/iolanda/producao/mestradoeducacao/pubonline/descardeciart.html Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

DUFVA, H. **Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view.** In: Paula Kalaja e Ana Maria Barcelos (Orgs). *Beliefs About SLA: new research approach.* Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 2003.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford:OUP, 2003.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar, 2003.

FAUCONNIER, G. **Mappings in thought and language.** New York: CUP, 1997.

_____. **Mental spaces.** New York: CUP, 1994.

FERNANDES, F. **Dicionário de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa.** SP: Globo, 1990.

FILLMORE, C. **Frame Semantics**. In Linguistic Society of Korea (Org) *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul: Hashin, 1982.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Aluno brasileiro tem dificuldade para ler**. Publicado em 31/07/2003.

FOLHA ON-LINE. **MEC discute a volta do “vovô viu a uva”**. Publicado em 14 de fevereiro de 2006. Disponível em:
www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18359.shtml_ Acesso em 14 de fevereiro de 2006.

FONTANA, A.; FREY, J. **The Interview: from structured questions to negotiated text**. In Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Orgs). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 645-671, 2002.

FRARY, R. B. **Hints for designing effective questionnaires**. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(3), 1996. Disponível em:
<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=3> . Acesso em 03 de outubro de 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1998.

_____. **A importância do ato de ler**. SP: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin: um diálogo**. In: *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. SP: Ática, cap.6, 1995.

GAZETA DO SUL. **Se são tão importantes, por que tão poucos?**
 Disponível em:
http://gazeta.via.com.Br/default.php?arquivo=_noticia.php&intIdConteudo=51273&intIdEdicao=812. Acesso em 01 de abril de 2006.

GOODMAN, K. **Reading: A psycholinguistic guesing game.** Journal of the Reading Specialist, vol. 06, 126-135, 1967.

GRAYLING, A.C. **Wittgenstein: a very short introduction.** NY: Oxford, 1996.

GUBA, E.G. and LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.** California: Jossey –Bass Publishers, 1981.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais.** Tese de doutorado: UNICAMP, 2000.

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein.** SP: Unesp, 2000.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1997.

HÉBRARD, J. **O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?** In: Roger Chartier (org). *Práticas da Leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HYMES, D. **On Communicative Competence.** In: Brumfit, J e Johnson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: OUP, 1979.

IBGE. **Tabela de Educação. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio 1998/2003.** Disponível em:
www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/tabelas/educacao_tabela01.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **PISA 2000: relatório nacional**, dezembro de 2001.

Disponível em :

www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf. Acesso em 01 de março de 2006.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Resultados de 2001 e 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em 12 de fevereiro de 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/AÇÃO EDUCATIVA. **5º. Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação (INAF)**. Avaliação de Leitura e Escrita.SP, 2005. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf

JOHNSON, M. **The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JÜNGER, C. **Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: um enfoque discursivo**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2002. Tese de Doutorado (inédita).

KALAJA, P. **Research on students' belief about SLA within a discursive approach**. In: Paula Kalaja e Ana Maria Barcelos (Orgs). *Beliefs About SLA: new research approach*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 2003.

KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. SP: Pontes, 2001.

_____. **Letramento e Formação do Professor**. SP: Mercado das Letras, 2005.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. SP: Pontes, 2004.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. SP: Pontes, 2004.

KUDIES, E. **As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudanças**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 2, 2005 (39-96)

KUJAWSKI, G.de M. **A sociedade do lazer e seu profeta**. Disponível em: www.ime.usp.br/~is/ddt/mac333/aulas/DdMasi.html. Acesso em 07 de maio de 2006.

LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LEITE, E. F. O; SALIÉS, T. **Crenças: um portal para o entendimento de prática de uma professora de inglês**. Dissertação de Mestrado (inédita), PUC-Rio, 2003.

LENCASTRE, L. **Leitura: a compreensão de textos**. Portugal: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

LOPES, M.; BARREIRA, A E GOMES, G. **La real gana Del voluntariado**. In: Tânia Saliés (Org). *Oficina de Inglês Instrumental: planejamento e elaboração de material* (CD-rom). IPEL/PUC-Rio, 2004.

LOPES, M; GEORGINI, N; BARREIRA, A. **A Leitura Como Instrumento de Inclusão Social**. Pôster apresentado no XIV Evento de Prática Pedagógica da PUC-RJ, Julho, 2003.

LOPES, M. **Leitura e Identidade: como os professores entendem o processo de leitura?** Seminário apresentado no XV INPLA, LAEL, PUC-SP, 2005 .

LYONS, J. **Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução**. RJ: LTC, 1987.

MADEIRA, F. **Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa**. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 2, p. 17-38, 2005.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. SP: Companhia das Letras, 1997.

MARCONDES, D. **Filosofia, linguagem e Comunicação**. SP: Cortez, 2002.

MARQUES, M. F; SALIÉS, T. **Dando voz aos aprendizes sobre a validade do ensino de língua estrangeira na escola pública: aplicações e implicações pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras. PUC-Rio, 2003. Disponível em recurso eletrônico: http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0115428_03_Indice.html

MEC/SE. **Parâmetros Curriculares Nacional: ensino médio**. Secretaria de Ensino Médio, Brasília: MEC/SE, 1998.

MARTINS, M. **Sobre os fundamentos teóricos da Lingüística Cognitiva.** Aula ministrada no curso “Evolução do Pensamento Lingüístico” do Programa de Mestrado do Departamento de Letras da PUC-Rio. Junho de 2006.

MEDINA, C. **Entrevista: o diálogo possível.** SP: Ática, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MORAIS, M. **A reconstrução do processo de leitura: uma abordagem ecológica.** In: Tânia Saliés e Tânia Shepherd (Orgs). *Linguagem: teoria, análise e aplicações.* RJ: Publit/ UERJ, 2005.

MORENO, A.R. **Wittgenstein: os labirintos da linguagem.** SP: Moderna, 2000.

NOVA ESCOLA. **O papel positivo do homem na educação das crianças.**

Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0183/aberto/mt_75009.shtml.

Acesso em 03 de abril de 2006.

NUNES, M. **O professor em sala de aula de leitura: desafio, opções, encontros e desencontros.** Tese de doutoramento em Lingüística Aplicada. (mimeo) São Paulo: PUC, 2000.

_____. **Teaching reading and designing materials in mixed-ability classes.** In Taddei, E (Org.) *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira.* SME, RJ, 1997.

O GLOBO. **Perdido entre letras.** Publicado em 13 de dezembro de 2005.

PARAN, A. **Bottom-up and top-down processing**. English Teaching Professional, vol. 3, Abril, Londres, 1997. Disponível em: www.reading.ac.uk/app_ling/buptdown.htm. Acesso em 01 de março de 2006.

PATTON, M.Q. **Qualitative evaluation and research methods**. London: Sage Publications, 2nd edition, 1990.

PÉCORA, A. **O campo das práticas da leitura, segundo Chartier**. In: Roger Chartier (org). *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

RAMOS, A.P.M. **Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinha”**. In: Tânia Saliés e Tânia Shepherd (Orgs). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. RJ: Publit/ UERJ, 2005.

RIBEIRO, V.M. **Uma perspectiva para o estudo do letramento: lições de um processo em curso**. In: A B. Kleiman e M.L.M Matêncio (Orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber*. SP: Mercado das Letras, 2005.

RICHARDSON, L. **Writing a method of inquiry**. In N.K.Denzin and Y.S.Lincoln (Orgs). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, p.923-944, 1994.

ROJO, R. **Alfabetização e Letramento**. SP: Mercado de Letras, 2005.

SAEED, J. **Semantics**. UK: Blackwell Publishers, 1997.

SAINSBURY, M. **Thinking aloud: children's interactions with text**. Reading, Blackwell Publishing, November, p.131-135, 2003.

SALIÉS, T. **Learning strategies of students of English as a foreign language: the case study of Brazil.** Unpublished Master Dissertation. Oklahoma State University, 1994.

SALIM, N. **Domínios Conceptuais e Projeções entre Domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais.** In: *Veredas – revista de estudos Lingüísticos*. UFJF, vol.3, no. 1, Jan-Jun, Juiz de Fora: EDUFJF, 1999.

SALLES, J; PARENTE, M.^a A. **Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva.** *Estudos de Psicologia*, vol. 9, no. 1, Natal: UFRN, p. 71-80, 2004.

SALOMÃO, M. M. M. **Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem.** In: *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*. UFJF, vol. 3, no. 1, Jul-Dez, p.61-79, Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida.** SP: Companhia das Letras, 2001.

SARDINHA, B. **Padrões Lexicais e Colocações do Português.** LAEL, PUC/SP, 1999. Disponível em:
http://www2.lael.pucsp.br/~tony/1999padroes_inpla.pdf. Acesso em 15 de novembro de 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** SP: Cultrix, 2002.

SCHOLZE, L. **Letramento e Desenvolvimento Nacional.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SCOTT, S. **Researching shyness: a contradiction in terms?** *Qualitative*

Research, London: Sage Publications, vol.4,p.91-105, 2004.

_____. **Teaching trivial pursuits: a review of three qualitative research methods.** *Qualitative Research*, London: Sage Publications, vol.4, p. 419-428, 2004.

SHIRO, M. **Inferences in discourse comprehension.** In: Malcolm Coulthard. *Advances in textual analysis*. Routledge, 1994.

SILVA, E. **Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características.** Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf . Acesso em 20 de fevereiro de 2006.

SOARES, M. B. **O que é Letramento?**_Diário do Grande ABC. 29 de agosto de 2003. Disponível em: [www. Diarionaescola.com.Br/29se08.pdf](http://www.Diarionaescola.com.Br/29se08.pdf)

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** GTDE Alfabetização, Leitura e Escrita durante a 26^a.reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc

SOMMER, L; SALIÉS, T. **Além da ponta do iceberg: o papel das orações subordinadas substantivas na projeção de verdades e opiniões no discurso editorial – uma proposta funcional cognitiva.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Letas, PUC-Rio, 2004. Disponível em recurso eletrônico:

http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0210373_04_Indice.html

STANOVICH, K & CUNNINGHAM, A.**What reading does for the mind.** In: *American Educator/American Federation of Teachers*; summer/spring, 1998. Disponível em:

http://www.aft.org/pubsreports/american_educator/spring_sum98/cunningham.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2006.

TURNER, M. **The literary mind**. USA: OUP, 1996.

VAN DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. SP: Contexto, 2002.

VAN DIJK, TEUN A. **Opinions and Ideologies in Editorials**. In *4th International of Critical Discourse Analysis: Language, Social Life and Critical Thought*. Atenas, 14 a 16 de dezembro, 1995. Segunda versão: Março, 1996.

VAN SOMEREN et al. **The think aloud method: a practical guide to modelling cognitive processes**. London: Academic Press, 1994.

VEJA. O grito dos excluídos. Edição 308, Abril, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. SP: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. SP: Martins Fontes, 2003.

WALSH, B; SALIÉS, T. **O papel da primeira língua no desenvolvimento da escrita em segunda língua: uma investigação das ações pedagógicas e crenças de um grupo de aprendizes na sala de inglês para fins acadêmicos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2006. Disponível em recurso eletrônico: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410469_06_Indice.html

WITTGENSTEIN, L. **Philosophical Investigations**. NJ: Macmillan, 1958.

WOODS, D. **Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice.** Cambridge, CUP, 1996.

YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidades.** SP: Loyola; RJ:PUC-Rio, 2002.

La real gana: ética del voluntariado

Adela Cortina. EL PAÍS | Opinión - 27-02-2001

Uno de los experimentos más frustrantes que pueden hacerse en esta vida consiste en preguntar a otros, y preguntarse, por el significado de las palabras más corrientes. Pregunte usted, y pregúntese, qué significan -por ejemplo- cosas tan de actualidad y tan relacionadas entre sí como ética, voluntariado, ONG, felicidad, justicia, y se encontrará con el más absoluto desconcierto. 'Las cuestiones de palabras -decía un querido profesor mío- son solemnes cuestiones de cosas', y por eso conviene aclararlas, no sea que nos estemos jugando algo muy serio.

En lo que hace a la *ética*, tiene que ver con el *êthos*, con el *carácter* que necesariamente nos forjamos las personas, las organizaciones y los pueblos, ya que no nacemos hechos, sino por hacer. Y, claro está, importa forjarse un buen carácter, uno que nos prepare para vivir bien, y no lo contrario. Pero, ¿qué es un buen carácter?

A lo largo de la historia, dos candidatas se han ido ofreciendo como orientaciones para forjarlo, *felicidad* y *justicia*, dos aspiraciones que han alimentado utopías, revoluciones, sueños. Que los seres humanos desean ser felices es cosa sabida, pero no lo es menos que las instituciones deben intentar ser justas, si quieren ser legítimas, que una sociedad es perversa si no aspira a la justicia. Habida cuenta de que los proyectos de felicidad son muy personales, parece que no compete a las sociedades elegirlos, sino a las personas, mientras que es tarea de las sociedades sentar unas bases de justicia tales que las personas puedan proyectar su felicidad como bien les parezca, con tal de que no pongan en peligro la de los demás.

Ciertamente, no resulta fácil aclarar qué es lo justo más allá de la añeja caracterización según la cual lo justo consiste en dar a cada uno lo que le corresponde. Pero no es menos cierto que a la altura de nuestro tiempo la idea de justicia se ha dotado de contenidos ampliamente aceptados, que se expresan sobre todo a través del lenguaje de los derechos humanos; derechos a los que sin duda corresponden deberes cuya titularidad es a menudo difícil de determinar. Atentar contra los derechos humanos, privar de la vida, las libertades, el ingreso básico, la educación, la sanidad, la vivienda, el trabajo, las prestaciones en tiempos de debilidad, es caer bajo mínimos de justicia, bajo mínimos de humanidad. Así, sin paliativos ni especulaciones.

Sin embargo, sucede que al hilo del tiempo las utopías de la justicia han entrado en conflicto reiteradamente con las de la felicidad; sucede que, como en las leyendas medievales, topamos los viajeros con encrucijadas en las que es preciso optar por uno de ambos caminos (lo justo, lo felicitante), como si fuera imposible convertirlos en uno solo. Averiguar cuál sea la causa de estos dilemas, que tanto gustan a los norteamericanos, no es tarea fácil, pero vamos a permitirnos aventurar una hipótesis, que es todo menos descabellada: la felicidad se ha ido reduciendo a *bienestar*. Nos hemos hecho muy modestos en nuestras aspiraciones y ya no soñamos con la felicidad (eso son 'palabras mayores'), sino, a lo sumo y en el más ambicioso de los casos, con la calidad de vida, con un prudente estar bien, al que se le hace muy cuesta arriba preocuparse por la justicia.

'*El que estiga bé, que no es menege*', decimos en mi tierra como obviedad aplastante. ¿Por qué habría de moverse el que está bien? Deberían moverse, según el dicho, los que están mal y por eso pasan el Estrecho, cruzan el Atlántico, los lesionados por el asesinato de sus seres queridos a manos del terrorismo, los que padecen hambre, enfermedad evitable, desconsuelo o sinsentido. Desde la sabiduría de '*el que estiga bé*' son sólo ellos los que han de moverse, los que han de presionar, sin cómplices, sin más compañeros de viaje que los también sufrientes, en una humanidad escindida entre los '*bienestantes*' y el resto. ¿Quién debe ocuparse de los '*malestantes*'?

Aquí aparece una de esas cómodas divisiones del trabajo en sectores sociales, *tres* en este caso, que resultan tan apropiadas para manuales y charlas. El primer sector, el del poder *político*, debería ocuparse de defender los derechos humanos y los restantes compromisos de los Estados, que componen cuestiones básicas de justicia. Para lograrlo, debería recordar aquella noción aristotélica de la política, según la cual los hombres están dotados de palabra y, por lo tanto, pueden deliberar conjuntamente acerca de lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo para el bien común, y en eso consiste la comunidad política, más que en la conquista y conservación del poder a todo trance. Por otra parte, puesto que el reconocimiento de derechos es universal, no sólo los Estados, sino también las unidades políticas transnacionales e internacionales tienen legitimidad únicamente si se comprometen de ese modo en la defensa de esas exigencias básicas de justicia.

El segundo sector, el de la *economía* (el '*mercado*'), está compuesto por las entidades que desarrollan actividades con ánimo de lucro y son controladas por propietarios privados o públicos. Curiosamente, suele entenderse que este sector está exento de toda responsabilidad que no sea la de 'generar riqueza', como si no importara la forma en que la produce, como si no fuera tarea suya producirla aumentando la libertad de todos y cada uno de los seres humanos, que es lo que exige una economía situada en el comienzo del tercer milenio y, por lo tanto, legitimada en su actividad sólo si promueve el marco de justicia en que se encuentra inscrita. El mercado no es sólo un mecanismo, sino una actividad institucionalizada, sujeta a las exigencias de justicia de su tiempo.

Por último, entra en liza el tercer sector, también llamado '*sector social*', '*sector independiente*', o '*sector privado no lucrativo*'. Es, por el momento, un cierto cajón de sastre en el que se incluyen las entidades que se caracterizan por no ser gubernamentales ni perseguir fines lucrativos. Al no entrar propiamente ni en el campo del derecho público ni en el del privado, se les acaba definiendo de forma negativa, indicando que ni son gubernamentales ('ONG') ni son lucrativas ('non profit', o 'sin afán de lucro', por decirlo en román paladino).

Pero caracterizar las cosas por lo que no son no sólo revela una aplastante falta de imaginación, sino también una innegable falta de identidad por parte de lo así nombrado, que no produce sino confusión. Como se ha dicho en ocasiones, a este tercer sector pertenecen las hermanitas de la Caridad y el Ku-Klux-Klan, las fundaciones de las grandes entidades bancarias y las asociaciones de ayuda al Tercer Mundo. De ahí que vaya siendo tiempo de *caracterizar positivamente* a las organizaciones del tercer sector que componen el mundo del voluntariado por *lo que son* y por *lo que se proponen*, como '*organizaciones solidarias*', que apuestan por la solidaridad no por coacción, no por afán de lucro o de imagen, sino por algo tan castizo como que *les da la real gana*. Por sobreabundancia del corazón, porque no conciben su felicidad como bienestar, sino como una 'palabra mayor' que no puede pronunciarse si no es a través de la realización de la justicia; a través -yendo aún más lejos- de la satisfacción de aquellas necesidades humanas que nunca podrá reclamarse como un derecho y a la que nunca corresponderá un deber.

Desde la indignación ante la injusticia com-padecida, desde el co-sufrimiento con los maltratados, la lógica de '*el que estiga bé*' se hace pedazos y queda en estupidez palmaria, en inhumanidad manifiesta.

Proponer proyectos concretos de felicidad que incluyan como innegociable la justicia, recordar a la política y la economía las metas por las que cobran legitimidad, sacar a la luz situaciones de marginación y salirles al paso desde la real gana es -a mi juicio- la gran tarea del voluntariado. Pero también lo es satisfacer esas necesidades de esperanza, de consuelo, de ternura, de sentido, que nunca podrán reclamarse como un derecho ('para eso pago impuestos'), nunca podrán satisfacerse con un deber. Amén de los deberes existen las obligaciones, las apuestas de quienes se sienten obligados a otros porque se sienten ligados y no pueden concebir su felicidad sino con ellos.

© El País S.L. | Adela Cortina, Directora de la Fundación ÉTNOR

Artículo publicado en el sitio web de ÉTNOR con autorización expresa de El País, S.L.: <http://www.etnor.org>

URL original: http://www.elpais.es/articulo.html?xref=20010227elpepiopi_14&type=Tes&anchor=elpepiopi&d_date=20010227

Anexo 2

1. As cores do pôster te passaram alguma mensagem?

() Sim. Vá para pergunta de número 2.

() Não. Vá para pergunta de número 3.

2. A mensagem das cores foi:

() positiva

() negativa

() negativa para positiva

() positiva para negativa

3. A partir da leitura do título do pôster, você esperava encontrar uma abordagem:

() positiva

() negativa

() negativa para positiva

() positiva para negativa

4. O subtítulo “ O grito dos Excluídos” te ajudou a:

() reforçar a idéia que você tinha do texto

() construir uma imagem positiva

() construir uma imagem negativa

5. Após ver as fotos, sua opinião mudou?

() Sim. Vá para a questão 6.

() Não. Vá para a questão 7.

6. Como sua opinião mudou?

7. Lendo o texto, suas idéias foram confirmadas?

() Sim

() Não.

8. Como?

9. Você acredita que seu conhecimento de mundo e suas experiências ajudaram na compreensão do texto?

() Sim. Como?

() Não.

10. A partir da proposta deste pôster, você acha possível pensar em inclusão social através da leitura?

() Não.

() Sim. Por que?

Anexo 3

O que é leitura?

1. Ler é:

- interação entre leitor e autor através do texto.
- descobrir o significado que está na mente do leitor.
- interação entre leitor e texto.
- achar significado no texto.

2. O ato de ler é uma tarefa:

- perceptiva e mecânica centrada no processamento gráfico.
- cognitiva centrada nas contribuições do leitor.
- cognitiva e receptiva centrada na interação texto/leitor.
- cognitiva, receptiva e social centrada na interação leitor/autor.

3. Você acredita que leitura é uma prática:

- ativa (dinâmica e conjunta)
- passiva (parada e individual)

4. No processo de leitura você acredita que:

todo processo de compreensão é dependente do texto, i.e. se não sabemos algumas palavras não conseguiremos entender o texto.

todo o processo de compreensão é dependente do texto, i.e. não precisamos nos preocupar com as idéias do texto, nossas idéias são mais importantes.

o processo de compreensão está concatenado com o texto em si e as nossas idéias, i.e. mesmo não entendendo todas as palavras, podemos tentar compreender o texto unindo nossas idéias posteriores às idéias do texto.

o processo de compreensão está na possibilidade de entendimento da realidade sócio-histórica do autor, do texto e do leitor, i.e. há um autor que expõe suas ideologias de forma direta ou indireta, o leitor que também traz suas ideologias e o texto como ponto de encontro para confrontar as idéias do autor, do texto e do leitor.

Anexo 4



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
 Dissertação: Leitura e Crenças – Como os professores de hoje entendem o processo de leitura?
 Orientanda: Marcia Oliveira Maciel Lopes
 Orientadora: Profa. Tânia Mara Gastão Saliés, Ph.D

O que é leitura?

1. Ler é:

- descobrir o significado na mente do leitor.
- interação entre leitor, autor e texto.
- interação entre leitor e texto.
- descobrir o significado no texto
- interação entre leitor, autor e contexto.

2. O ato de ler é uma tarefa:

- cognitiva, receptiva e social centrada na interação leitor/autor/contexto.
- perceptiva e mecânica centrada no processamento gráfico.
- cognitiva centrada nas contribuições do leitor.
- cognitiva e receptiva centrada na interação texto/leitor.
- cognitiva, receptiva e social centrada na interação leitor/autor.

3. Você acredita que leitura é uma prática:

- passiva (silenciosa e individual)
- ativa e passiva
- ativa (dinâmica e conjunta)

4. No processo de leitura você acredita que todo o processo de compreensão é:

- concatenar o texto em si com nossas idéias, i.e., mesmo não entendendo todas as palavras, podemos compreender o texto unindo nossas idéias às idéias do texto.
- independente do texto, i.e., não precisamos nos preocupar com as idéias do texto pois, nossas idéias são as mais importantes; o texto tem pouco a acrescentar.
- dependente do texto, i.e., se não sabemos algumas palavras não conseguimos entender o texto e, conseqüentemente, não compreendemos o texto.
- o entendimento da realidade sócio-histórica do autor, do texto e do leitor, i.e, há ideologias do autor e do leitor onde o texto é ponto de encontro/confronto entre as idéias do autor, do texto, do leitor e das idéias que se encontram ativas no contexto.

Dados Pessoais:

Nome: _____ Idade: _____ Tempo no Magistério: _____

Formação Acadêmica: _____

Grupo com que trabalha? () Alfabetização () 1^a. à 4^a. série () Ensino Médio

e-mail: _____

Estaria disponível para uma futura entrevista?

*Anexo 5***Protocolo Falado(anotações): Clara**

a) Título:

Educação , O grito dos excluídos, oportunidade, nível de vida, competição

b) Foto:

Meio ambiente, o homem com o seu egoísmo, prioridade as coisas materiais

c) Gráfico:

Estão preocupados com a biodiversidade

d) Corpo: Aí, isso que eu falei. Quando falei de educação, o homem excluído. Ele excluído prejudica o meio. Falta de educação, de informação.

Protocolo Falado (anotações): Maria

a) Título: excluído da parte social. Sofre discriminação

b) Foto: animais em extinção, talvez?

c) Gráfico: Também, continua os animais.

d) Corpo: Confirma. Falei de pessoas e depois de animais

Protocolo Falado (anotações): Greici

a) Título: Todos tem a sua vez.

b) Foto: Existem diferenças.

c) Gráfico: Às vezes, ficamos fora da realidade.

d) Corpo: Como tem tanto espaço e nunca estamos preenchendo. Uma área enorme e 12% das espécies fora. A metade vive no Brasil. O Brasil é atrasado. Igual a escola = excluídos.

Protocolo Falado (anotações): Cibele

a) Título: Você quer que eu fale uma frase? Dois aspectos: quem esta ouvindo? Quem esta gritando? O grito de quem já sofreu discriminação ou sentimento de não pertencer. Como se fosse um basta. Uma solução. Buscando uma solução.

b) Foto: Tenho que reorganizar. Eles fazem parte da natureza e de alguma maneira são excluídos....Não conheço esta espécie de tartaruga...

c) Gráfico: O que é alarmante é que a medida q estes animais - vou falar a minha visão, como minha crença – foram criados com um propósito. A partir do momento que o homem não consegue conviver com essas diferenças, ele destrói o meio ambiente e põe em risco outros seres que fazem parte da cadeia. O homem não tá sabendo lidar com isso.

d) Corpo: De modo geral, sim. Sem imagem, o homem fala de educação – alunos você exclui ou a sociedade ou com problemas. Com a imagem....quase não se vê morcego nesta região. Não entendi... ameaça – excluídos – espécies ameaçadas e fora da área de conservação.

Protocolo Falado: Rachel

- 01 *Pesquisadora* Vamos lá. Quero que você tente fazer, na verdade, é você falar tudo que
 02 você está pensando conforme você for vendo nas coisas que eu vou te
 03 mostrando, ta? Tipo você vai ver o título, depois você vai ver as imagens,
 04 tentar me mostrar como isso está funcionando na sua cabeça. Quer dizer,
 05 que ligação você faz entre uma coisa e outra.
- 06 *Rachel* Você vai abrir o título depois você vai abrir asTa.
- 07 *Pesquisadora* Você me diz o que vem na sua cabeça ta. Sabendo que isso aqui faz parte
 08 de um texto. Foi tirado da Época...O título é esse "O livro dos Excluídos" o
 09 que é que você que vai estar encontrando nessa parte do texto.
- 10 *Rachel* Se é o grito dos Excluídos, pra mim, é as pessoas que não estão fazendo
 11 parte da sociedade atual né? Ou na questão do papel na sociedade ou na
 12 questão de cidadãos de... talvez relacionado à fome, à miséria acho
 13 que pode ser por aí.
- 14 *Pesquisadora* (Mostra a figura)
- 15 *Rachel* Aí me veio outra imagem na minha cabeça, né, que a gente fica muito
 16 presa ao que está acontecendo no país e na verdade é o meio ambiente
 17 faz parte deste país e que estão excluindo mesmo e que estão devastando
 18 a mata, né, essa questão toda, sumindo com as tartarugas e esse bichinho
 19 que eu não sei qual é..
- 20 *Pesquisadora* Você - qual é assim? Que conexão você faz entre o grito dos excluídos é
 21 demais o que é que como vê que você isso de trabalhar o meio ambiente.
 22 Você viu os bichinhos agora você chegou, quer dizer, chegou à conclusão
 23 de que seria um texto sobre a questão do meio ambiente e os bichinhos
 24 estão sumindo, estão em extinção?
- 25 *Rachel* Exatamente, porque está ali os excluídos, aí primeiro levei parte social
 26 quando vi os bichinhos, os bichinhos estão se acabando, as pessoas estão
 27 acabando com eles né, estão em extinção, né, e quando vejo a tartaruga
 28 né, é um dos bichinhos que mais tem se mostrado, né, tem significância
 29 nesse sentido, né, que está sumindo.
- 30 *Pesquisadora* Aqui é o gráfico que acompanha o texto, né.
- 31 *Rachel* Número de espécies em perigo. Aí, você quer o quê?
- 32 *Pesquisadora* Você confirma agora tudo o que você pensou? Que associação você faz
 33 agora entre o Grito dos Excluídos com a imagem?
- 34 *Rachel* Sim, agora sim, porque o Gritos dos Excluídos vendo depois as imagens e
 35 vendo o gráfico justamente as espécies, né, estão ficando fora, que estão
 36 ameaçadas, oh! Estado crítico, vulneráveis a coisa é muito mais crítica até
 37 do que a gente pode imaginar. Isso aqui.
- 38 *Pesquisadora* Não vou pedir que você leia não, ta? É só pra confirmar.
- 39 *Rachel* Também espero. Não enxergo.
- 40 *Pesquisadora* Só pra confirmar isto aqui, o texto todo está atrás é uma pesquisa
 41 divulgada recentemente apontou uma nova categoria de animais que
 42 inspiram cuidados dos ambientalistas são os excluídos, aí o texto vai falar
 43 sobre isso
- 44 *Rachel* Ta.
- 45 *Pesquisadora* Você acha que o texto realmente vai tratar sobre o assunto, vai tratar

Protocolo Falado: José

- 01 *Pesquisadora* Este é o título.
- 02 *José* Certo.Você quer que eu fale sobre isso?
- 03 *Pesquisadora* O que é que você pensa?
- 04 *José* Eu penso na manifestação daqueles que não se sentem parte da
- 05 sociedade da... da... marginais, né.
- 06 *Pesquisadora* O que é que te levou a pensar nisso?
- 07 *José* Porque. Bom grito de algum modo Protesto e excluídos é que está fora
- 08 do "status quo", né.
- 09 *Pesquisadora* Essas são as imagens que acompanhavam o título que fazem parte do
- 10 texto.
- 11 *José* Hum...
- 12 *Pesquisadora* Como é que você relacionaria as imagens com o título?
- 13 *José* Agora eu fico, bem tentando imaginar que tais bichos são marginais,
- 14 na medida em que eles não são estimados pelos homens, ou seja, não fazem
- 15 parte do grupo de animais que são chamados de estimação.
- 16 *Pesquisadora* Esse é o gráfico que acompanha, acompanha o texto.
- 17 *José* Certo.
- 18 *Pesquisadora* O que é que você, que é que acontece agora? Você confirma o que
- 19 você tinha pensado ou você tem reorganizar seu pensamento?
- 20 *José* Agora? Claro que tenho que reorganizar porque agora está deixando claro que
- 21 são animais é, em extinção, né.
- 22 *Pesquisadora* Agora vou te dar, assim, só um pedaço só a primeira ...pode falar
- 23 *José* Taá. Pode falar.
- 24 *Pesquisadora* Só a primeira frase, você lê tudo que tem mais texto atrás só pra você
- 25 me dizer se você confirma sua última hipótese ou não, reforça, exclui tudo o
- 26 que você já pensou. Vai pensar coisa diferente. Dá pra ler?
- 27 *José* (Lê) É..., é.... Confuso, né, acho que já falamos disso, né. Que os... é
- 28 eles são ex... excluídos daqueles que fazem parte, daqueles que estão
- 29 incluídos (risos) no que eles consideram que merecem cuidados especiais
- 30 por... por... por conta da... do extermínio, né? Enfim, é o que parece.
- 31 *Pesquisadora* Pronto só isso.

Protocolo Falado: Joana

- 01 *Pesquisadora* Eu quero que você tente fazer conforme tudo o que vier na tua cabeça. Vai
 02 me falando as relações que você está fazendo o que você está pensando
 03 esse é o título do texto.
- 04 *Joana* O Grito dos Excluídos?
- 05 *Pesquisadora* Ao que ele te remete? O que é que você pensa?
- 06 *Joana* Penso em crianças que estão fora dessa leitura e que são
 07 excluídos de alguma forma.
- 08 *Pesquisadora* O que mais? (Mostro a figura.)
- 09 *Joana* Em relação ao Título? Acho que estão excluídos nessa relação
 10 de... de... dessa poluição e de alguma forma está excluído dessa natureza
 11 a tartaruga. É um macaco?
- 12 *Pesquisadora* É um morcego (risos)
- 13 *Joana* Morcego?
- 14 *Pesquisadora* Agora tem gráfico. O gráfico te ajuda de algum modo a construir a
 15 idéia que você tem do texto? O que você espera do outro texto? Modifica
 16 alguma coisa, acrescenta alguma coisa?
- 17 *Joana* Pelo contrário só me ajuda. Afirma a idéia que por algum motivo
 18 estão sendo excluídos o estado crítico ameaçando, que estou vulnerável
 19 em relação à natureza.
- 20 *Pesquisadora* Olha primeiro. Não precisa ler tudo, não. Lê só a primeira linha do
 21 texto, me diz se acha que confirma ou altera alguma coisa, sua
 22 expectativa.?
- 23 *Joana* Modificou. Porque quando eu vi o título pensei que fosse uma
 24 exclusão de crianças, quando vi as imagens eu vi que uma exclusão da
 25 natureza, excluídos de alguma forma, quando vi o gráfico reportou à idéia
 26 na natureza e o texto comprova a exclusão dos animais.

Protocolo Falado: Silber

- 01 *Pesquisadora* Esse é o título.
- 02 *Silber* Pobreza. (...) Precisa desenvolver a idéia?
- 03 *Pesquisadora* Não. Essas são as imagens.
- 04 *Silber* Animais...fauna...animais silvestres...
- 05 *Pesquisadora* Mas como você relacionaria isso – as imagens – com o título?
- 06 *Silber* É...com o título o grito dos excluídos? São animais que dentro da
- 07 fauna podem ser considerados animais mas ...não inofensivos, mas
- 08 excluídos do ponto de vista que eles tem predadores que são muito mais
- 09 fortes que eles e que podem ser excluídos.
- 10 *Pesquisadora* Esse é o gráfico.
- 11 *Silber* Que tem um grande contingente...dentre várias espécies que estão em
- 12 perigo dentro da fauna.
- 13 *Pesquisadora* Isso aqui é o corpo do texto. Queria que você lesse para mim só a
- 14 primeira parte para que você tenha uma idéia do que é realmente sobre
- 15 isso ou que você mudaria, agora, alguma coisa.
- 16 *Silber* Ah,sim. Dentro desse espectro de animais existem aqueles que
- 17 nem são considerados quando você pensa em animais ameaçados.

- 46 a mãe não fingir... uma vez eu falei, há muitos anos atrás, pra uma
 47 amiga... minha filha não lê - que a minha lê muito - o que é que eu
 48 faço? Aí eu falei o seguinte: faz o seguinte, finge. Como finge? Ela
 49 me disse não gosta de ler. Pega um livro e fica com ele todo o dia no
 50 mesmo horário. Você tenta. E foi fingindo que a filha dela está lendo.
 51 Respondi sua pergunta?
- 52 *Pesquisadora* Mais fácil ler, né? Vamos aproveitar.
- 53 *Rachel* Que é que vou fazer?
- 54 *Pesquisadora* Pra você, e que agora estou retomando o questionário. O ato
 55 de ler é uma tarefa cognitiva, estou pegando aqui a dois – receptiva e
 56 social – né, você pode me explicar...assim, pra você, quando você
 57 pegou o questionário, como é que você interpretou essas...
- 58 *Rachel* Eu não entendi...Cognitivo a nível de inteligência cognição.
 59 Receptivo de receptividade mesmo, né? O que você está lendo? O
 60 que você está querendo? Social, do contexto mesmo, do social.
 61 Político, eu entendi assim... isso foi engraçado. Foi uma questão que
 62 eu não sabia...
- 63 *Pesquisadora* Eu pergunto porque eu queria saber o que cada um entendeu.
 64 Eu fiz com uma idéia na minha cabeça, né? Mas eu queria saber
 65 quem leu entendeu, interpretou de que maneira. Aí, depois na tarefa
 66 de ler, sobre a tarefa de ler você falou que era centrado na interação
 67 do leitor e autor, né? Qual é o papel do texto dentro dessa visão da
 68 leitura?
- 69 *Rachel* Aonde, né? Já perdi toda a leitura prática...
- 70 *Pesquisadora* Está aqui. Cadê... cadê... está aqui. Oh!
- 71 *Rachel* Hum !!! eu... ah! Você quer saber...(relendo o questionário)
- 72 *Pesquisadora* Como é que funciona o texto dentro dessa dinâmica aí. Qual o
 73 papel dele? Assim... prá compreensão, processo de compreensão, do
 74 que a gente está lendo.
- 75 *Rachel* Esquisito, né? Eu botei entendimento de realidade sócio-
 76 histórica é... do autor, né? Bom, você quer saber o que o texto... como
 77 assim? O autor escreve.
- 78 *Pesquisadora* Qual o papel desse texto no processo de compreensão? Qual
 79 a função dele? Qual a importância dele? Ele serve para?
- 80 *Rachel* Como você diz a nível de entendimento o texto, da interação
 81 com o leitor.
- 82 *Pesquisadora* Questão de compreensão mesmo.
- 83 *Rachel* Você lê, você tem que estar entendendo o que você está
 84 lendo. Se você não entende obviamente você, não é Se a leitura
 85 não te prender, eu pelo menos sou assim, eu paro, né, tem alguns
 86 autores aqui até fala o entendimento da realidade sócio-histórica do
 87 autor, tem alguns autores na minha área tanto Pedagógica como
 88 Direito, que nem adianta não serve pra mim, entendeu?, abro aquele
 89 livro não adianta, enquanto colegas: não ele é bom, não eu não gosto
 90 da leitura do fulano, né e, porque, na verdade, tem que ter a realidade
 101 sócio-histórico do autor do texto e do leitor você tem que se identificar
 102 com isso. As ideologias do autor e do leitor (?), todo o autor tem e
 103 todo leitor a mesma coisa.
- 104 *Pesquisadora* Então como é que é isso? Você, você agora falou: todo o leitor

- 105 tem e todo autor tem (?) as duas pontes, né? E o texto, está no meio?
 106 O que é que ele faz? Qual a função dele em relação ao autor e ao
 107 leitor? Como é que fica o texto nisso aí..
- 108 *Rachel* Ué! Ele tem que estar aí no meio! Tanto o autor no caso, é
 109 que não estou sabendo me explicar. Você diz o autor que produziu aí
 110 o texto. É isso? E o leitor...
- 111 *Pesquisadora* Prá você , nesse texto.
 112 *Rachel* Tem que ter contexto.
 113 *Pesquisadora* O autor ele botou a ideologia, ele se expressou de alguma
 116 forma de ideologia e da mesma forma pra você e o leitor expressa
 117 suas ideologia enquanto está lendo.
- 118 *Rachel* Enquanto está lendo e entendendo.
 119 *Pesquisadora* O texto assim é... qual o papel dele nesse processo mesmo.
 120 De um lado tem o autor colocando ideologia e do outro lado tem o
 121 leitor. Como é que fica o texto?
- 122 *Rachel* A palavra não está vindo. Como é que fica o texto.....
 123 *Pesquisadora* Está ali só pra gente, sei lá, constatar que existe ideologia,
 124 está ali pra como, não sei, um lugar de conflito mesmo.
- 125 *Rachel* Não. Tem as idéias dele que o autor está colocando ali anh!.
 126 Ai como é é a palavra... Concatenar, né....
- 127 *Pesquisadora* Sua, do leitor e do autor estarem se complementando, sei lá,
 128 alguma coisa nesse sentido.
- 129 *Rachel* Não, porque os dois não vai... vão complementar você vai
 130 estar lendo uma coisa que você não vai ser totalmente fiel ao que o
 131 autor está falando. Mas, faz a pergunta de novo.
- 132 *Pesquisadora* Era só pra saber o papel do texto,, na verdade nessa, não sei, não
 133 posso falar muito, na pergunta, não assim... voltando ao que você
 134 tinha falado, tem uma autor que coloca suas ideologias , tem um leitor
 135 que também trás pra leitura as suas... Tem, tem suas convicções etc
 136 O texto fica como? Qual o papel desse texto aqui, serve como quê?
 137 Era um mediador, ele é pacificador?
- 138 *Rachel* Mais mediador, né.
 139 *Pesquisadora* No processo de compreensão, né?
 140 *Rachel* Mediador, facilitador também. Facilitador também não, anh!
 141 Mediador.(?)
- 142 *Pesquisadora* (?) vai ler um livro que você num gosta, né?
 143 *Rachel* Num é facilitador. É um mediador, talvez.
 144 *Pesquisadora* Pode ser. Não sei. Estou tentando te ajudar a responder.
 145 *Rachel* O texto no meio...(lê a pergunta de novo) Sim. O texto ta no
 146 meio. A gente tem que estar concatenando suas idéias, como ta lá.
 147 Como eu falei. Mesmo se você não entender, ele não vai ser
 148 facilitador. Vai ser um mediador. Acho que é por aí. O texto ta ali,
 149 certo? Vai entender ou não. Vai ter suas críticas ou não. O autor ta ali
 150 te mostrando aquilo. Cabe a você entender. Seria isso?
- 151 *Pesquisadora* Essa é a sua explicação. Queria que você me explicasse,
 152 agora na 2, você falou do ato de ler, né? Vou voltar lá. Você marcou
 153 cognitiva, receptiva e social. E, durante a leitura, você trouxe o
 154 contexto à tona pelo menos duas vezes. Escutando a fita, percebi.
 155 Você ligou, de algum modo, o que você estava lendo com a realidade,

- 156 com o que a gente tava vivendo. Pelo menos nessas duas vezes que
 157 eu percebi mais explicitamente. Você acha que é possível entender o
 158 texto sem ajuda do contexto?
- 159 *Rachel* Compreender o texto sem ajuda do contexto. Aquele ali tinha
 160 contexto. Naquele texto. Não tinha? Não...
- 161 *Pesquisadora* O grito dos excluídos?
- 162 *Rachel* É. Entendi uma coisa totalmente diferente. Compreender um
 163 texto...Acho que não. Não sei.
- 164 *Pesquisadora* Pensa na sua leitura. Como é que você explicaria essa...não
 165 sei se você lembra muito bem como é que foi...
- 166 *Rachel* Foi mas eu achei que não tivesse nada a ver. Tava no
 167 contexto. Lendo ali com meus alunos. A primeira coisa que eu pensei
 168 foi política. Foi social.
- 169 *Pesquisadora* Depois entrou o animal. Depois você viu os bichos e levou
 170 para a questão do meio ambiente.
- 171 *Rachel* Há. Há como você entender...como você diz: fora do contexto?
- 172 *Pesquisadora* Qualquer situação. Sem você fazer relação com alguma coisa
 173 que está fora do texto.
- 174 *Rachel* Mas, como? Da mesma forma que você me deu aquele?
- 175 *Pesquisadora* Se eu pedisse algo agora... para que você lesse...
- 176 *Rachel* O mundo encantado de alguma coisa, por exemplo...
- 177 *Pesquisadora* Você consegue ler isso sem aqui e entender o que quer dizer
 178 sem, sei lá, inferir que Monteiro Lobato foi um escritor, que Monteiro
 179 Lobato escreveu para crianças...
- 180 *Rachel* Consigo. Você, se me dá isso aqui...
- 181 *Pesquisadora* Eu queria fazer mais uma pergunta. Sobre a prática da leitura
 182 sendo ativa e passiva. Você poderia me dá um exemplo? Assim, não
 183 precisa explicar, definir termos. Na prática mesmo.
- 184 *Rachel* Ativo. To lendo um livro lá com eles. To ali, to discutindo
 185 alguma coisa. Algum tema de algum livro. Passivo, você ta ali, lendo o
 186 seu livro. Você e ele. O ativo é você com o seu livro também, mas com
 187 outros. Você discutindo, questionando.
- 188 *Pesquisadora* O que seria compreender a realidade sócio-histórica do autor,
 189 do leitor e do texto?
- 190 *Rachel* O entendimento sócio-histórico do autor. A história dele, o
 191 sócio, do autor. Do texto? A realidade desse texto a partir da realidade
 192 desse é que vamos saber da realidade desse texto. Mais ou menos. E
 193 do leitor. De repente, o leitor que tem uma realidade sócio-histórica
 194 abaixo ou acima da média...dependendo do autor, ele não vai
 195 alcançar, entendeu? Tipo, você pega um leitor que é de classe baixa,
 196 que não tem acesso a livro. De repente vai ler sobre o cara. Sobre um
 197 autor que não faz parte da realidade daquela pessoa. Como se, de
 198 repente, a gente for ler um livro de um autor que pega certas coisas
 199 que não sejam da nossa realidade. Pra que?
- 200 *Pesquisadora* É só. Obrigada.

Entrevista: Cibele

- 01 *Pesquisadora* Primeiro, gostaria que você me falasse um pouquinho da sua
02 história como professora. Como você chegou aqui?
- 03 *Cibele* Não era meu sonho ser professora. Meu sonho era trabalhar
04 com jornalismo, na verdade. Como o falecimento do meu pai que era
05 uma pessoa super idealizadora, assim, do meu trabalho, falou que
06 gostaria muito de ter uma filha como professora. e eu comecei a
07 descobrir esse universo, trabalhando em casa com algumas crianças
08 da comunidade que vinham, crianças carentes que eu estava
09 auxiliando e essa coisa do despertar da leitura e da escrita, me fizeram
10 me apaixonar pela, pela educação. Foi aí que eu comecei a estudar
11 e...assim, já não sei mais. Me apaixonei. Realmente, pelas crianças
12 menores, do C.^a e 1.^a. série são as idades que eu mais me identifico e
13 são as séries que eu mais acho interessante trabalhar...em relação a
14 educação. Então você descobre essa questão das letras e da
15 leitura...eu acho que isso é importante. Como professora eu, eu priorizo
16 esse lado de que nós somos pessoas. Estamos buscando uma
17 qualidade na educação. Não só para os nossos alunos, mas, nós,
18 professores também. Hoje, quero cada vez mais quero estar
19 buscando, numa área que eu escolhi, que eu ainda acredito. Ainda
20 acredito muito porque eu sei que nós não estamos aqui à toa. Não só
21 ensinar, mas também aprender.
- 22 *Pesquisadora* Agora, depois, eu queria que você me dissesse como a leitura
23 faz parte da sua vida?
- 24 *Cibele* Todo tempo. Às vezes eu me pego lendo dois, três livros ao
25 mesmo tempo. É...tudo me interessa desde livros infantis que estão
26 saindo à notícias de jornais, internet...se bem que agora eu uso pouco,
27 a questão da internet pelo fator tempo mesmo, estou me pegando
28 mesmo nos livros didáticos. Livros que você acaba levando maior
29 tempo, não só livros na área de educação, mas também livros ligados a
30 minha religião. Acabo lendo dois, três livros ao mesmo tempo.
- 31 *Pesquisadora* E, em sala de aula, como você trabalha a leitura com os
32 alunos?
- 33 *Cibele* Eu primeiro gosto de fazer assim. Gosto de ter sempre um
34 contato com o livro. Manusear o livro. Eu gosto que eles aprendam,
35 assim, desde a etapa de criação desse livro...como se idealiza um livro,
36 uma estória. Embora eles sejam alunos de 3.^a. serie, né? Estão entre a
37 2.^a. e a C.A., eles ainda precisam ter essas noções. E a gente compete
38 esse tempo todo com esse computador. E a gente não sabe muitas
39 vezes quem fez, quem montou aquele texto, a coisa vem toda pronta
40 pra eles. Eu sou muito a favor da criança ter este contato com o livro.
41 Sou a favor da professora de 1.^a. serie de contar estória, eles ainda
42 estão muito novos. Eles ainda precisam ouvir a voz do professor
43 contando, fazendo uma leitura diferente. Eu gosto de fazer o trabalho
44 da leitura silenciosa para que eles também tenham o momento deles
45 lerem. Eu sempre faço o cantinho de leitura na minha sala com
46 almofadas. A leitura é sinônimo de prazer. Não só de hábito, mas
47 primeiro, de prazer. Então eu fico falando assim, hoje nós vamos

48 trabalhar com o livro. Fico estimulando eles para que tenham a
 49 curiosidade de querer aquele livro. Que livro é esse? Que que ele tá
 50 falando? E, aí, eles querem pegar ele e meio que brigam – se traz um
 51 exemplar só – eles acabam que brigando para vê que estória é aquela.
 52 Aí eu faço uma sinopse do livro, da estória, dou aquela ênfase, as
 53 vezes faço vozes...brincando com eles. E eles acabam querendo o livro
 54 para eles. Tem criança que vai para a casa e fala: mãe, hoje a Cibele
 55 leu um livro. Compra esse livro? Na feira do livro, os livros que eu
 56 trabalhei foram vendidos aqui. Então, assim, eu acho que a leitura é
 57 fonte de prazer, vou repetir isso, e acho que a criança é pro mundo
 58 dela, pra vida toda. Não é só uma questão de fazer o trabalho da
 59 escola. A leitura está inserida no cotidiano dela.

60 *Pesquisadora* Vou pegar o questionário agora. Como você entendeu isso?
 61 Que a leitura é a interação entre autor, leitor e contexto. Como se dá
 62 essa interação?

63 *Cibele* Na verdade é assim, quando eu marquei a interação de autor,
 64 leitor e contexto, o autor não escreve livro sozinho. Escreve para
 65 alguém, baseado em algum contexto, algum pensamento que ele teve
 66 ou uma idéia que ele teve. E eu acho que o livro tem esse papel de
 67 interagir realmente. Quem escreveu, quem tá lendo e o que tá sendo
 68 tratado. Nada é feito sem ter um motivo. E eu acho que o leitor tem que
 69 entrar nesse sistema, nesse universo que é o contexto. Ele tem que
 70 entrar. Ele participa dessa estória, que ele tá lendo, aquilo se torna uma
 71 vivência. Têm pessoas que tem facilidade naquilo que tá lendo, viver
 72 através daquilo que tá lendo. Ou a gente descobre crianças que tem
 73 dificuldade na leitura porque não consegue interpretar aquilo que está
 74 lendo. E que não conseguem interagir porque não tá compreendendo. A
 75 leitura, pra mim, começa com pequenas palavras, com frases ou o
 76 todo, mas a criança participando dessa, dessa, atuando nessa leitura.
 77 Não dá pra fazer coisas isoladas.

78 *Pesquisadora* Vou pedir, assim, pra você tentar explicar qual seria o papel
 79 do texto nessa relação: autor, leitor e contexto. Então, qual seria a
 80 função desse texto na verdade?

81 *Cibele* Bom, depende. Se for um livro, um texto de imaginação, é levar
 82 a criança a um universo...na verdade, embora seja folclórico, assim, faz
 83 com que ela tenha uma, ajuda ela a ter uma outra criatividade. Por
 84 exemplo, eu me lembro que quando eu leio pros meus alunos fábulas,
 85 eles sabem que aquilo é uma coisa irreal. Mas aquilo faz com que eles
 86 usem mais a criatividade deles e possam, até, se tornar seres mais
 87 criativos. Eu tento buscar do contexto para a realidade. Fazer esta
 88 ponte. Então, por exemplo, se o livro é tipo, assim, as fábulas de
 89 Esopo, que traz uma moral assim...eu tento trazer essa moral para o
 90 dia-a-dia deles. Essa leitura se torna importante quando você faz essa
 91 ponte. Só ler, eles acabam se cansando.

102 *Pesquisadora* Queria que você me explicasse qual seria o conceito...como é
 103 que você entendeu a leitura como sendo ativa e passiva, né? Em que
 104 situação ela é silenciosa, individual. Em que situação ela é dinâmica e
 105 conjunta? Se é ao mesmo tempo, como se dá?

106 *Cibele* (?) Na verdade, são práticas que você pode exercitar no

107 momento da leitura. Em momentos, você vai utilizar uma prática
 108 passiva. Onde a criança vai estar naquele individual, lendo o seu livro.
 109 Ela mesma vai buscar o entendimento desse livro. Sem a interação de
 110 um adulto, seja ele educador ou não. E existem momentos em que
 111 essa leitura precisa ser dinâmica até para se descobrir o que o outro
 112 pensa. Também importante pra criança saber que em tudo que ela
 113 acha é o certo, é o mais certo. Aí, nesse momento, quando acontece a
 116 leitura dinâmica, dá para eles perceberem que cada um tem um modo
 117 de pensar, cada faz a leitura de uma figura, de um texto, e a
 118 interpretação daquilo que tá lendo. Importante ter esses dois
 119 momentos. Num primeiro momento, eu trabalho com eles a leitura
 120 passiva que é essencial. E, aí, eles entram em contato com o material,
 121 eles olhando o texto, vendo o tipo de diagramação, que tipo de letra –
 122 se é grande ou se é pequena, se tem muitas páginas, poucas páginas.
 123 Quer dizer, a criança fazendo a leitura desse material que está olhando,
 124 observando. E, depois, vem a coisa dinâmica. Eu geralmente, eu estou
 125 interagindo junto com eles. Eu leio uma parte, outro lê uma parte, a
 126 gente faz vozes. Quem vai ser o personagem tal? Isso é importante pra
 127 criança. E é aí que começa o processo da leitura. É importante para o
 128 grupo. O grupo cresce quando cada um dá sua opinião, das suas
 129 leituras (?) Às vezes o ativo é o professor lendo pros alunos e, as vezes
 130 o ativo é cada um lendo um pouquinho. Às vezes o aluno, no meio do
 131 aluno, eu vejo crianças aqui na faixa etária de 6,7 anos que no
 132 momento da leitura, eles perceberam coisa que eu, talvez, não tenha
 133 percebido. E aí eles querem parar e discutir sobre aquilo. Quer dizer,
 134 isso faz com que eles tenham uma outra observação o que é a leitura.

135 *Pesquisadora* Eu queria que você tentasse, assim, ou por exemplo ou definir,
 136 o que é leitura pra você, em termo geral. Não sei se você lembra como
 137 foi sua leitura desse texto...com o próprio questionário que você
 138 marcou. Queria que você tentasse juntar tudo. Como é que você se vê
 139 como leitora, professora de leitura. Enfim, o que você entende como
 140 leitura, em termo geral. Se tivesse uma definição ou um exemplo do
 141 que é leitura.

142 *Cibele* Ler é você compreender aquilo que está a sua frente. É você
 143 tentar entrar naquele texto, viver aquela experiência...a leitura faz você
 144 viajar, conhecer coisas sem precisar sair do lugar. E é fantástico esse
 145 universo. Você mexer com a questão da criatividade, com a questão do
 146 que o autor quis chegar naquele contexto, naquele texto. O que (?) que
 147 chegasse naquele texto. É...a leitura, hoje em dia, está em
 148 defasagem...eu vejo até por mim mesmo, eu não tenho tempo. Ler
 149 determinados textos específicos de uma área ou específicos para o
 150 meu trabalho. Cada vez menos as pessoas estão lendo, cada vez
 151 menos as pessoas estão fazendo leitura de diversos tipos de texto. Até
 152 porque livro tem aquele tipo de texto pronto, você tem que ler daquela
 153 maneira. Te ensina a ler um texto narrativo, um texto poético, um texto
 154 de bula, mas a leitura vai além disso. A leitura é uma compreensão que
 155 vai além disso, vai além do que eu, Cibele, posso fazer. Posso dar as
 156 técnicas, mas a compreensão ela abrange uma coisa muito grande e
 157 requer treino, interesse, requer pré-disposição...infelizmente, se você

158 fazer uma entrevista com professores, você vai ver que pouquíssimos
 159 professores tem essa coisa de ler livros não só ligados à área
 160 profissional, mas também de interesse próprio. Cada vez menos as
 161 pessoas estão lendo. Então, leitura, para mim, além dela ser super
 162 importante, ela me leva à outros universos que eu não tenho contato. E
 163 ela me leva a conhecer até mesmo vocabulário que a gente não utiliza
 164 muito. A leitura acrescenta. A leitura ensina. Faz você crescer. A leitura
 é isso tudo.

Entrevista: Maria

01 *Pesquisador* O que eu queria era assim: a primeira, a primeira coisa que
 02 você me falasse era um pouquinho da sua história como professora.
 03 Qual foi o caminho que você percorreu pra chegar até aqui, hoje?
 04 *Maria* Eu entrei no magistério porque eu sempre gostei de
 05 ensinar, né. E aí – minha mãe não era professora – era analfabeta, mas
 06 eu sempre gostei e optei por ser professora. E tô aqui até hoje. Já tive
 07 vontade de largar...
 08 *Pesquisadora* Por quê?
 09 *Maria* Ah...eu acho assim que a educação, ...a escola ela tá com
 10 uma carga muito grande. É ...a gente tem, tá tendo que educar
 11 mesmo. Os pais têm os filhos, mas não orientam....é... Num tem
 12 aquele trabalho de estar sempre com o filho, orientando, ensinado
 13 mesmo, né? Então, prá gente às vezes fica meio cansativo. Mas aí é
 14 quando a gente tá cansada também. Aí depois tudo passa e ...
 15 *Pesquisadora* Você já pensou em fazer alguma coisa diferente do que você
 16 faz hoje? Assim, sem ser professora?
 17 *Pesquisadora/Maria* [(?)
 18 *Pesquisadora*] Agora, nesses momentos, assim.
 19 *Maria* Agora não.
 20 *Pesquisadora* Não?
 21 *Maria* Não. Nem quando eu era mais nova...não. Só assim quando eu
 22 vejo que a carga tá demais, aí eu falo: Ai meu Deus, eu vou largar
 23 tudo, eu vou procurar outra coisa. Mas depois passa e aí eu vejo que é
 24 isso mesmo que eu quero, que eu gosto...né? (...) Não penso em fazer
 25 outra coisa não.
 26 *Pesquisadora* E a leitura para você, Deise? Como é que ela entra na sua
 27 vida? Ela faz parte da sua, da sua vida ou...[
 28 *Maria*] Olha, antes de eu ter meu filho...
 29 *Pesquisadora* Hã
 30 *Maria* ...eu lia mais. Depois que ele nasceu...olha, fica difícil.
 31 Tenho que ficar aqui o dia inteiro, chegar em casa, enfim, só tem cinco
 32 anos. Depende de mim ainda. É orientar e ajudar no trabalho de casa
 33 e janta. E eu...**confesso** que tenho lido muito pouco. té falta
 34 mesmo. Eu acho que a nossa mente vai se apagando, né, vai...Eu
 35 sinto falta mas o tempo...quando eu paro é para deitar e dormir.
 36 *Pesquisadora* Quando você pode ler ou quando você tem que ler realmente
 37 alguma coisa, que tipo de texto você costuma de ler?
 38 *Maria* Ah...eu gosto de ler jornal, revista. Qualquer, qualquer assunto

- 39 que me interesse: ciência, saúde, dieta. Eu gosto de ler tudo. E aqui na
 40 escola quando, geralmente, quando tem reunião, eles trazem um texto
 41 interessante e eu gosto de ...
- 42 *Pesquisadora* Que é ligado, sempre, à área de educação, assim,né ?
- 43 *Maria* É.
- 44 *Pesquisadora* E aí vocês lêem também?
- 45 *Maria* Também.
- 46 *Pesquisadora* Agora vamos falar um pouquinho do questionário, né? É...você
 47 marcou como opção do ler é, né, o que seria o ler pra você como
 48 interação entre autor, leitor e contexto. Eu queria que você tentasse
 49 nas suas palavras me explicar o que é isso pra você. Qual foi seu
 50 entendimento disso aqui, né? Como se daria essa interação na leitura?
- 51 *Maria* Como eu alfabetizei esta turma que eu estou hoje com textos
 52 mesmo. A gente não trabalhou pedacinhos. A gente só trabalhou texto.
 53 Então eu acredito que essa interação leitor, autor e contexto é que,
 54 num texto, tem que ser inserido um pouquinho da vida deles, um
 55 pouquinho do momento deles. Então é o que o texto traz , né, e o que
 56 eles conseguem identificar como faz..., fazendo parte da vida deles.E,
 57 a gente...eu sempre acreditei que dessa forma, ele entendendo o que
 58 ele tá lendo, a mensagem que o texto tá dando, que ele ia
 59 compreender melhor a leitura.
- 60 *Pesquisadora* Na segunda opção, 'o ato de ler é uma tarefa' você marcou
 61 como cognitiva, receptiva e social ,né, de novo centrada na mesma
 62 interação.Queria que você me explicasse os conceitos, pra você, de
 63 cognitiva, receptiva e social. Como você entende estes três
 64 conceitos.(...) Pode ser por exemplos, também. (?)
- 65 *Maria* É...cognitiva é a parte...né? Toda a criança é capaz de
 66 aprender. Essa é a parte cognitiva. Receptiva, se um texto traz coisas
 67 boas, ele vai se interessar muito mais por aquele texto. E o social é o
 68 que ta no meio deles. É a vivência deles,né? E é isso que a gente
 69 procura fazer,né? ...Dá mesma forma centrada na interação leitor,
 70 autor, com o texto é a mesma dali de cima.
- 71 *Pesquisadora* Você marcou a leitura como uma prática ativa, né? Dinâmica e
 72 conjunta. Como é que você faria uma comparação eh..., faria um
 73 contraste entre a idéia de dinâmica e conjunta e silenciosa e
 74 individual?
- 75 *Maria* (...)E...dinâmica e conjunta porque quando...Você quer uma
 76 comparação,né?
- 77 *Pesquisadora* Isso.
- 78 *Maria* Entre silenciosa e individual[
- 79 *Pesquisadora*]Por quê que você excluiu as duas outras queria tentar
 80 entender porque você excluiu as duas outras. Essa que poderia valer
- 81 *Maria* Ah tá, vou voltar lá na alfabetização. Quando a gente, eu e
 82 minhas amigas começamos a alfabetizar com texto, que foi uma coisa
 83 nova, até então nunca tinha feito isso, eh, o que é que nós fizemos, a
 84 gente tentava trazer o texto como uma coisa gostosa, prazerosa e
 85 quando eles liam em conjunto ele achavam o maior barato né, assim,
 86 né, tinha que vir em uma forma mais ativa né, e quando era em
 87 conjunto gostavam mais porque tinha que entonar a voz, né, então a

88 gente percebeu que eles gostavam muito mais, do que sentar lá e lê,
 89 né, sozinho, né, mas eu não comparei.... Então, a dinâmica conjunta é
 90 quando.. é uma coisa mais ativa é todos juntos entonando, né, e a
 91 silenciosa individual é quando o aluno senta lá e, eh, sozinho então o
 92 prazer vem dessa aqui, da ativa, é por isso que eu botei, né.

93 *Pesquisadora* Aí, nessa quatro você colocou assim; que, a leitura é o
 94 processo de compreensão do texto, né, seria a gente concatenar o
 95 texto em si com nossa idéia, então, o que está no texto com o que está
 96 na nossa cabeça, né, como é que você vê o papel aí, tanto do autor
 97 que escreveu quanto ao papel do contexto, como é que você acha que
 98 eles estão dentro dessa sua idéia de compreensão de texto, processo
 99 de compreensão. Eles estão ou não estão e se estão como, né, ou
 100 porque não estão?

101 *Maria* Repete a pergunta.

102 *Pesquisadora* Qual seria o papel tanto do autor do texto, não importa se é um
 103 autor, vários, uma instituição... e do próprio contexto. Pra você eles
 104 não fazem parte desse processo de compreensão ou se fazem por
 105 quê? De que modo eles fazem parte?

106 *Maria* Eu, eu, é, o texto, na, ele está todo ligado, né, quando traz
 107 uma palavra solta pra criança não vai ter significado, né, ela vai
 108 entender quando ler o total né, ela vai compreender muito mais o texto
 109 do que eu trazer 1 frase só ou uma palavra solta né, isso que você
 110 está querendo saber?

111 *Pesquisadora* É mais ou menos isso. Como é que entra então, quer dizer, eu,
 112 não sei se agora estou o que você está me falando, estamos pensando
 113 juntas aqui. Se voc[^]r trouxer uma frase, né, uma palavra fota do
 114 contexto, né, fica mais difícil para eles entenderem aquilo do que
 115 dentro do contexto, seria?. Então, como é que você vê isso aqui dentro
 116 do processo de compreensão, assim porque você em todas marcou ou
 117 deixou claro como aqui no caso você me explicou o que você pensou,
 118 né, a questão do contexto ou a questão, por exemplo, da interação
 119 entre autor, leitor e contexto e nessa ultima eu não consegui ver essa
 120 sua opção, entendeu? Ah, ah, eu só queria tentar entender, junto com
 121 você, a gente entender porque você escolheu essa opção aqui?

122 *Maria* Você quer saber o quê?

123 *Pesquisadora* Porque assim... Eu coloquei aqui dentro dessas opções
 124 algumas que deixavam mais claro a idéia do contexto ou que deixava
 125 mais claro a idéia o autor dessa interação, né, você não optou por
 126 nenhuma dessas apesar de você estar o tempo todo, né, falando da
 127 importância, por exemplo, do contexto, né, é a coisa do de você agora
 128 estar me explicando a leitura que você começou a alfabetizar com
 129 texto que você buscava alguma coisa que tivesse haver com a vida
 130 dos alunos, quer dizer isso é contexto, também que o contexto
 131 analisou aquela leitura e aqui nessa última eu não vi por simplesmente
 132 quer dizer, né, para você está implícito em algumas dessas partes, né,
 133 você fala pelo próprio texto com nossa idéia, você já trouxe pra você o
 134 contexto implicitamente então você achou que não haveria
 135 necessidade de marcar de forma mais Maria ou se de repente você ou
 136 não prestou atenção nas outras...

- 137 *Maria* Acho que não prestei atenção, sabe...
- 138 *Pesquisadora* É...
- 139 *Maria* Porque assim na sala de aula é
- 140 *Pesquisadora* Porque tem diferença, entre (?)
- 141 *Maria* Na sala de aula a gente fica meio... meio...chega uma hora
- 142 tenho que acabar que a Raquel vai vir buscar, né, que aqui nesse final
- 143 eu não prestei atenção.
- 144 *Pesquisadora* Entendeu o que eu estou colocando e de repente pra você ...
- 145 *Maria* Entendi...
- 146 *Pesquisadora* Assim pra mim acabou que não bateu, não fechou de acordo
- 147 ...
- 148 *Maria* An! An!
- 149 *Pesquisadora* com o que aconteceu
- 150 *Maria* An! An!
- 151 *Pesquisadora* Assim... pra você se você estivesse lendo tudo agora qual
- 152 seria esse processo de compreensão mesmo, né, o que leva a gente a
- 153 compreender, existe a diferença, é claro, a gente é, é ... interpretar e
- 154 compreender é a mesma coisa ou são coisas diferentes?
- 155 *Maria* Interpretar e compreender são a mesma coisa ou são coisas
- 156 ou coisas diferente?
- 157 *Pesquisadora* ou ... até usando o contexto que você Já assinalou aqui em
- 158 cima como é que você vê o dentro do processo de compreensão do
- 159 texto, esse papel de quem está lendo, de quem escreveu e do
- 160 contexto.
- 161 *Maria* Dentro do
- 162 *Pesquisadora* Dentro do processo de compreensão mesmo durante a leitura,
- 163 vamos imaginar que a gente está lendo e como é que funcionaria isso
- 164 pra você...assim.. que idéia você tem sobre esse processo como é
- 165 que ficaria você... qual a sua função de quem escreveu aquele texto,
- 166 né, como é que funciona o contexto pra você?
- 167 *Maria* Meu papel é fazer a ponte, né, entre o texto e o que eles
- 168 trazem, né, o que ele quer passar. Contexto seria o que o texto traz, eu
- 169 seria essa ponte entre eu, autor e os alunos, né. Er: : você
- 170 quer saber?
- 171 *Pesquisadora* é
- 172 *Maria* Mais o quê?
- 173 *Pesquisadora* Queria entender, justamente, assim... como ficou isso né, pra
- 174 você que a gente falou do processo de compreensão, eu achei que
- 175 outras coisas ficaram assim de fora e você traz isso, né, sua fala assim
- 176 a questão do contexto, por exemplo, ficou claro aqui, pra mim, é
- 177 importante pra você e na ultima você não marcou.
- 178 *Maria* É eu
- 179 *Pesquisadora* Queria entender o que é que passou assim.... será que, né, ou
- 180 não prestou atenção
- 181 *Maria* Talvez não tenha prestado atenção mesmo ou assim...tipo
- 182 estava na hora de sair ... não me lembro
- 183 *Pesquisadora* Porque às vezes a gente tem aquela questão, você está lendo
- 184 e pra você isso já está implícito..., a gente fala ah... a gente o texto em
- 185 si será que já não subentende o contexto. O que cad uma está

186 pensando às vezes marca por achar que não está excluindo nada, né,
187 esta de acordo com o que está marcando antes. É, é deu para
188 entender um pouquinho.

189 *Maria* Hoje eu marcaria esta ultima aqui.

190 *Pesquisadora* Então vou pedir pra você fazer uma definição de leitura. O que
191 é leitura pra você?

192 *Maria* Ler... Ler não basta apenas você, é, definir o código né, não é
193 isso que a gente compreende como leitura. Ler é você interagir,
194 entender, é tentar compreender o que é que esse texto está te
195 passando realmente não é você chegar aqui e decifrar esse código,
196 né, você entender, saber o porque, você até está lendo esse texto né.
197 Ler, compreender, interagir sobre ele, né, ai meu Deus que mais que
198 vou falar.

199 *Pesquisadora* Está ótimo, tá. Obrigada, Maria.

Entrevista: Silber

- 01 *Pesquisadora* Primeiro, eu gostaria que você tentasse explicar o que seria
02 interação entre leitor, autor e texto. Como se daria essa interação?
- 03 *Silber* Acho que a partir de um texto e a partir da idéia que o autor passa você
04 vai ter uma compre q vai depender da sua carga, da sua carga de
05 pensamento do seus estereótipos, de toda a informação que você tenha
06 da sua cultura...A cultura que eu to dizendo q pode ser uma cultura local,
07 uma cultura escolar, não necessariamente uma cultura nacional. Acho
08 que tudo isso depende a medida em que você vai ler o texto. Você pode
09 ter um texto, digamos assim, reconhecidamente famoso que pode não
10 dizer nada para um determinado aluno. Por quê? Porque ele tem uma
11 cultura, uma bagagem cultural que ele não percebe ou, e se percebe, ele
12 não dá o mesmo grau de compreensão que uma outra pessoa que tenha
13 os elementos mais formais ou que tenha esses elementos culturais vai
14 fazer na compreensão. Eu acho que depende desses três pontos para
15 haver uma leitura. Tava lendo uma vez que existe diferença entre leitor e
16 o leitor. O leitor pode ler e não dá a mínima importância. O leitor, não. Ele
17 é aquele que vai dar uma significação praquele texto a partir das
18 informações que ele tem.
- 19 *Pesquisadora* Na segunda pergunta, o ato de ler é uma tarefa, você marcou cõo
20 cognitiva, receptiva e social,né? E centrou, dessa vez, na interação autor,
21 leitor, contexto. Queria que você me explicasse o que, pra você, significou
22 cognitiva, receptiva e social.
- 23 *Silber* É acho que funciona como eu tava dizendo. Cognitiva porque ele vai ter
24 que ter elementos para ter essa leitura
- 25 *Pesquisadora* Que seriam...?
- 26 *Silber* A própria formalidade da língua, né? A compreensão. Ele significar as
27 palavras, os vocábulos, ele precisa disso. Por outro lado, esse texto, ele
28 tem que ter uma receptividade para ele. Você pode preparar um texto que
29 você ache extremamente interessante que pode não dizer nada para ele.
30 Até porque você pode ta entendendo um determinado conceito que está
31 no texto que ele não entende aquele conceito daquela maneira. A própria
32 idéia de violência... a própria idéia de amor. A gente tem uma idéia de
33 amor que é muito generalizada e as pessoas tem diferentes formas de...é
34 um conceito, o amor. Então, você não tem O amor. Você não concretiza
35 aquilo como está estagnado o conceito de amor. Ou pelo fato de ser
36 conceito vai depender do seu grau de informação e das suas informações
37 relativas a esse conceito. Como você projeta a idéia de amor.
- 38 *Pesquisadora* E social...
- 39 *Silber* Social porque você vive em sociedade. Como que aquilo que é dito no
40 texto, como que aquilo é trabalhado no seu meio, na sua sociedade. A
41 própria idéia de violência. O que é violência para um e o que é violência
42 para outros? Por exemplo, o ato de você matar alguém como vingança é
43 aceito porque aquela pessoa fez aquilo porque...Ela foi acometida
44 daquele assassinato porque ela fez alguma coisa com outra. Então,
45 nesse nível não é violência, para algumas pessoas. Então, o conceito
46 violência vai depender da receptividade social.
- 47 *Pesquisadora* Depois a terceira, a leitura como prática ativa e passiva. Na verdade, o

- 48 que eu quero que você tente fazer é um contraste entre
49 silenciosa/individual e dinâmica/conjunta. O quê que seria você trabalhar
50 a leitura ou como ela seria, ao mesmo tempo, silenciosa/individual e
51 dinâmica/conjunta?
- 52 *Silber* Eu marquei exatamente a segunda porque eu achei que...é vamos ver.
53 Silenciosa e individual...
- 54 *Pesquisadora* Ou que tipo de situação em que ela pode ser não necessariamente as
55 duas ao mesmo tempo..há situações que ela pode ser uma ou outra, não
56 sei.
- 57 *Silber* Essa leitura silenciosa e individual? Eu acho que o individual me parece
58 que não quer dizer que seja somente o individuo. Mas é uma leitura, do
59 ponto de vista, assim: você pode estar num espaço coletivo onde cada
60 indivíduo vai ter sua própria leitura. Ou seja, você pode estar achando
61 que numa palestra onde você mostre uma transparência com um texto
62 todas as pessoas estão lendo da mesma forma, e não estão. Estão lendo
63 silenciosamente porém estão dando uma concepção individual daquilo.
64 Agora isso pode se tornar dinâmica a medida em que isso seja colocado,
65 compartilhado as varias interpretações. Ai você pode estar fazendo uma
66 leitura coletiva e dinâmica sob esse aspecto. As pessoas estarão
67 compartilhando a sua leitura individual e até chegando a um denominador
68 comum ou chegando há várias hipóteses sobre aquele texto. A gente vê
69 muito isso quando a gente trabalha texto em sala de aula. Quando você
70 propõe uma pergunta e os alunos encontram uma outra idéia. Eles falam “
71 Não mas quando eu li eu pensei nisso também”. E muitas vezes você
72 não tinha nem, não tava atento para aquele aspecto do texto. Você nem
73 percebeu que o texto também sobre aquilo.
- 74 *Pesquisadora* E a última...
- 75 *Silber* Que essa leitura não precisa ser apenas do ponto de vista gramatical.
76 Você pode estar assistindo uma palestra e estar lendo o discurso oral da
77 pessoa.
- 78 *Pesquisadora* Não ta só ligado ao texto, no papel impresso, né?
- 79 *Silber* É. Eu tenho uma experiência dessas. Eu levei um judeu lá na escola e ele
80 é sobrevivente de guerra. E minha grande duvida era como trabalhar a
81 segunda guerra e o nazi-fascismo para uma comunidade que não ouviu
82 falar, uma comunidade jovem que não tem acesso a essas informações.
83 Se eu ficasse trazendo os elementos seria mais uma informação que ia
84 ser assimilada mas sem uma contextualização. Daí eu vi uma entrevista
85 dele no Fantástico, entrei em contato e fui até lá. A idéia dele de exclusão
86 por parte dos nazistas foi lido por ele - de forma até extremamente
87 emotiva – porque ele se via excluídos. Não pelo Nazi-fascismo. Mas pelo
88 estado, pela própria escola, pela comunidade. Então, a leitura daquela
89 fala foi completamente pessoal. Lógico que a partir da, do entendimento
90 deles sobre aquilo foi muito mais fácil eu trabalhar o que eu estava
91 querendo dentro do conteúdo programático. A idéia de exclusão deles foi
92 algo comparado a um grupo de exclusão ético, há 50 anos, de um outro
93 pais.
- 94 *Pesquisadora* Deve ter sido muito interessante esse debate. Foi uma conversa?
- 95 *Silber* É. Ele relatou a vida dele. Ele tem um livro “Os Sobreviventes”.Ele ta vivo
96 ainda. Ele passou por Auschwitz, passou por vários campos...o pai e mãe

- 97 morrem e ele sobrevive.
- 98 *Pesquisadora* História viva mesmo, né?
- 99 *Silber* É. Alexander Alex.
- 100 *Pesquisadora* Na nossa última aqui, vai falar sobre o processo de compreensão mesmo.
- 101 A leitura enquanto ? que foi, lógico, um entendimento meu. Você marca a
- 102 última que seria o entendimento da realidade do autor, texto e leitor. Eu
- 103 queria fazer só um questionamento, na verdade. Não quero que você me
- 104 explique nada disso que eu acho que tá bem extensa a explicação. Eu
- 105 percebi que ficou aqui e aqui bem marcado e nas suas explicações,
- 106 também, essa idéia do contexto. Eu acho que, posso estar errada, que
- 107 você valoriza isso. Que você acha importante pra que exista uma
- 108 compreensão-
- 109 *Silber* Haver uma contextualização.
- 110 *Pesquisadora* Ou maior ou melhor, enfim, ou que haja uma compreensão que exista
- 111 essa contextualização, né?
- 112 *Silber* Existe essa contextualização e eu acho que tem que se levar em conta
- 113 também o contexto do aluno.
- 114 *Pesquisadora* Só que eu não vi o contexto aqui. Explicitamente marcado até porque eu
- 115 dei uma opção aqui autor-leitor-contexto. Por que a escolha desse aqui e
- 116 não desse?
- 117 *Silber* Talvez tenha sido uma questão na hora, no momento. Porque eu entendi
- 118 o texto...é realmente aqui eu deveria ter marcado o último mesmo. O que
- 119 eu pensei o ato de ler ...eu pensei o texto, o autor e o leitor. Eu pensei o
- 120 leitor como contexto.
- 121 *Pesquisadora* É isso que eu queria saber. Porque eu separei e até outras pessoas que
- 122 responderam o questionário colocaram assim "eu senti falta de que você
- 123 contemplasse isso e isso". É lógico que na minha cabeça eu imaginei que
- 124 aqui poderia..
- 125 *Silber* Eu imagino o leitor não como aquele que pega o texto e não vai ter
- 126 nenhuma ação sobre ele. Eu acho que o leitor, ele tá embuido de vários
- 127 elementos, várias hipóteses para ele tomar aquele texto ali. Senão, não
- 128 teria sentido. Nem daria sentido. Ai, quando eu pensei nessa
- 129 possibilidade, eu pensei o contexto no leitor. Pra mim ele é um elemento
- 130 que contextualiza. E ele é o próprio. Ele vive no mesmo contexto.

Entrevista: Gracinha

- 01 *Pesquisadora:* Queria que você falasse um pouquinho do seu percurso como
02 professora. Tua formação o que te levou até chegar aqui.
- 03 *Gracinha* Bom, eu como minha família toda é do magistério. Minha mãe é
04 professora, meu pai é professor, então eu convivi a vida inteira com isso.
05 Mas eu decidi mesmo no 3º. ano. Foi uma coisa que eu queria, eu não
06 sabia de que, tanto que eu fiz vestibular para Matemática e História.
07 Duas áreas completamente diferentes, depois eu consegui juntar isso,
08 no meu mestrado foi História da Matemática. Mas, com certeza deve ter
09 tido alguma influência mas eu decidi porque eu quis mesmo e, no 3º.
10 ano, que eu decidi. Eu fiz vestibular tanto para Matemática, meu
11 vestibular foi uma coisa assim, uma Faculdade para Licenciatura em
12 Matemática, outra foi História e a outra Direito, e eu passei em tudo, né.
13 Aí comecei até a fazer Direito junto com a matemática, mas não gostei.
14 Gostei de Matemática embora a faculdade no início não tinha muito a ver
15 com a vida profissional mas eu fui até ao final.
- 16 *Pesquisadora* Você pensava assim quando começou a fazer o curso, de ser
17 professora ou você fez por causa da Matemática.
- 18 *Gracinha* Não. O que me fez levar o curso adiante foi ser professora. O
19 curso de Matemática em si, ele é muito pesado. Ainda mais que fiz UFF
20 com 500 greves então era super desestimulante.
- 21 *Pesquisadora* E a leitura como é que faz parte da sua vida?
- 22 *Gracinha* Bom, na faculdade me afastei muito da leitura porque a
23 faculdade de Matemática, principalmente os dois primeiros anos, é só
24 exata, exata, então a pessoa que costuma fazer exata, acho que já tem
25 uma tendência a não ler muito. Aí quando você não tinha também muito
26 incentivo e aí a leitura foi ficando de lado. Eu lia mais por lado que era
27 bom porque sentia falta da leitura então foi a época em que eu lia mais
28 jornal, revista por conta. E depois fazer as matérias finais que era
29 psicologia, e práticas aí eu comecei a ler mais. Mas digamos que foi
30 *Pesquisadora* 30% na Faculdade.
- 31 E hoje. E hoje, como é que a leitura faz parte de sua vida? Se
32 *Gracinha* faz? (risos).
- 33 Hoje? Não, hoje faz, graças a Deus, eu acabei o mestrado,
34 acabei parte da especialização, então hoje consigo ainda pegar alguns
35 *Pesquisadora* artigos pra ler mas acho que ainda falta. Acho que preciso de mais
36 *Gracinha* tempo.
- 37 O que você costuma ler, assim, hoje?
38 Eu costumo ler, é... relacionado à matéria, à minha profissão. Eu
39 costumo ler alguns artigos sobre educação sobre o que está
40 *Pesquisadora* acontecendo. E é normal no final de semana ler jornal, uma revista, livro
41 raramente.
- 42 *Gracinha* Como você trabalha leitura com seus alunos. Você acha
43 importante pra
44 Eu não trabalho, é mas não trabalho leitura não, eu trabalho
45 mais escrita por conta de não admito que o aluno escreva errado então
46 eu corrijo o aluno seja na prova, seja falando, seja mesmo em termos de
47 *Pesquisadora* leitura. Eu até através de pesquisa quando eu faço um trabalho pra
48 pesquisar, estou trabalhando a leitura mas isso é pouco ainda.

- 98 forma e não é dessa forma não é ou a minha visão e desse jeito tem
99 essa outra visão.
- 100 Gracinha Tá.
- 101 Pesquisadora E você também escolheu a opção da leitura são um processo
102 ativo e passivo. Queria que você tentasse me explicar isso. Assim, como
103 é que esses dois conceitos, em relação à leitura funciona pra você?
104 Porque passivo e porque ativo? Né?
- 105 Gracinha É porque tem hora que aquilo ali é passivo, você lê você pega
106 informação e aquilo ali é o que você chama aqui até silencioso,
107 individual acabou, entrou e ficou. É, muitas horas a leitura serve para
108 você começar um debate pra você começar a discutir e mudar idéia
109 então tem as duas funções.
- 110 Pesquisadora Se eu pedisse que você definisse leitura.
- 111 Gracinha Informação.

Entrevista: José

- 01 *Pesquisadora* Primeiro queria que você falasse um pouquinho só sobre seu percurso enquanto
02 professor.
- 03 *José* Enquanto professor? Ah!! Complicado, comecei a dar aula cedo porque estudei
04 música e depois entrei na faculdade de Filosofia e tive que dar aula a partir do 3º.
05 Período porque fui monitor na UFRJ você, os monitores substituem os professores
06 têm essa autonomia, o professor só tem autonomia de colocar o aluno, aí dei dois
07 anos de aula não só como monitor e dois anos de aula como professor substituto,
08 só que tenho experiência de professor muito mais acadêmico, do que professor do
09 ensino médio, né, eu não tenho essa coisa do, enfim, essa organização que o
10 ensino médio precisa pra suprir a desorg..., desorganização do aluno.
- 11 *Pesquisadora* E, sobre leitura, ela faz parte da sua vida?
- 12 *José* Ah!!! Leitura é surreal
- 13 *Pesquisadora* ???
- 14 *José* É até difícil falar. Eu, ah!!! Desde muito novo eu leio, assim, desde muito novo,
15 então é..., tudo que eu sou é por causa da leitura. Leitura virou, na minha vida,
16 algo que se confunde com minha existência. Então, assim, eu leio muito, eu passo
17 boa parte do meu tempo lendo, e.....
- 18 *Pesquisadora* Que tipo de material você lê mais?
- 19 *José* Eu comecei a fazer filosofia. Decidi estudar filosofia porque muito novo eu comecei
20 a ler psicologia e aí fiz uma ponte com Nietzsche e aí.. eu era ainda não tava, nem
21 tava o quê? Uns nove anos e a leitura era tudo, tinha sua orientação filosófica, até
22 mesmo psicológica até mesmo obra literária e minha leitura até hoje é basicamente
23 filosofia, literatura e poesia, aí já distinguindo poesia de literatura pra porque eu sei
24 que poesia é literatura porém é diferente, assim.. pra filosofia é diferente...
- 25 *Pesquisadora* É diferente?
- 26 *José* É.
- 27 *Pesquisadora* E.... você costuma trabalhar leitura com seus alunos?
- 28 *José* Como eu trabalho com filosofia da linguagem, isso não sai na gravação, mas... eu
29 em FHL, é basicamente de lógica é aula de interpretação, aí o esforço pra mostrar
30 pros alunos que toda e qualquer compreensão ... toda e qualquer compreensão
31 envolve os dois lados fundamentais que é sujeito e objeto né, o sujeito que detém o

- 32 conhecimento e o objeto que se põe, se dispõe a quem conhece, aí eu tenho que
 33 mostrar pra eles como o substitui isso você tira o...o...o... a palavra entendimento e
 34 coloca compreensão e mostra como é isso, é diferente, você tira a palavra
 35 fenômeno já dá uma dimensão diferenciada mostra pra eles de que modo
 36 compreender essas categorias da leitura e da compreensão de outro modo amplia
 37 o horizonte de leitura
 38 deles, né... amplia a capacidade de interpretação.
- 39 *Pesquisadora* E como isso pe feito assim dentro de sala, na prática?
- 40 *José* Na prática faço isso de modo muito conceitual, eu falo, eu explico o que é sujeito
 41 que é um conceito muito complicado tem até frase de Santo Agostinho que diz:
 42 todo mundo sabe o que é tempo até que alguém pergunte o que é, né todo
 43 mundo sabe o que é sujeito.....
- 44 *Pesquisadora* ??????????
- 45 *José* A frase de Santo Agostinho é alguma coisa assim muito complexa ele diz se não
 46 me perguntarem o que é tempo eu sei o que é tempo... mas se alguém é... me
 47 pergunta o que é tempo, imediatamente já não sei mais o que é tempo, então é...
 48 eu trabalho com esquema que é um esquema basicamente filosófico não que é
 49 você primeiro perguntar... pergunta pro aluno sempre assim ah.....o que é isso? O
 50 que é sujeito? Aí vem um bando de senso comum, um bando do senso comum,
 51 eles não percebem que a resposta deles nega a própria compreensão que eles
 52 têm, aí eu começo a destruir o senso comum e a trazer nova compreensão pra eles
 53 e aí, sim, vou trabalhando os conceitos, conceito de sujeito, conceito de objeto e
 54 trabalho isso de modo bastante hermenêutico. Quando falo de sujeito, eu explico
 55 qual é a origem da palavra objeto né, mostro de que modo ela em outras línguas
 56 envolve a mesma compreensão e é
 57 e aí tento refazer, na cabeça deles, esses conceitos.
- 58 *Pesquisadora* Esses conceitos, né? É, agora vou pegar um pouquinho do questionário, você
 59 marcou, acho que na primeira opção, que ler é interação de leitor e texto
 60 *José* É...
- 61 *Pesquisadora* Deixe eu falar pra você, acho que foi a primeira, ta?
- 62 *José* Foi, foi exatamente isso..
- 63 *Pesquisadora* Queria que você me explicasse é... ou o conceito mesmo pra você ou você me
 64 explica através de um exemplo que é que seria, como se daria essa interação?
- 65 *José* É assim... sujeito, objeto, nesse caso aqui o sujeito é o leitor e o livro é o objeto, é...
- 66 *Pesquisadora* Não entendi, porque você marcou essa...
- 67 *José* É.... então....
- 68 *Pesquisadora* Que explicação por sujeito do objeto?
- 69 *José* Então, pega a história da filosofia, m algum momento da história da filosofia em que
 70 o objeto era ler, então entender era adequar o entendimento ao objeto, afinal o
 71 objeto ele trazia suas determinações dos ?servos de Deus?, houve um momento
 72 na história da filosofia em que você tem uma supremacia da consciência sobre a
 73 objetividade então o homem, ele é autônomo de modo que o objeto em si não tem
 74 valor nenhum ele só é na medida que, em que.... na medida em que você tem
 75 consciência dele. E.... esse tipo de um... eu... eu... sou um sujeito pós- moderno
 76 não existe objeto sem consciência do objeto e não existe consciência sem objetos
 77 que dão legitimidade à consciência, então ler é basicamente interagir o objeto ou
 78 seja da minha leitura que é o livro, ele me renova a minha consciência mas por
 79 outro lado a minha leitura reescreve o livro, no que eu leio estou reescrevendo o
 80 livro.

- 81 *Pesquisadora* É... que me explicasse também, tentasse explicar os conceitos cognitivos e
82 receptivos relacionados ao ato de ler, né...
- 83 *José* É.... quando você fala de uma leitura, uma leitura cognitiva é uma leitura que extrai
84 daquilo que lê conhecimento, né só que isso é bastante complicado é..., o que é
85 conhecer, você nunca conhece, você enquanto ser do conhecimento enquanto
86 Homem você não conhece você reconhece, então conhecer de algum modo é
87 conseguir extrair da leitura alguma coisa que já ficou, que você trás , então você já
88 trás uma série de disposições que vão legitimar sua leitura e, a receptiva é igual
89 sobre facilidade é como se a... o... aquilo que você lê tivesse construindo você, o
90 conhecimento então assim, eu acho que a leitura é sempre cognitiva e receptiva ao
91 mesmo tempo, porque você não sabe até onde começa a estrutura do
92 entendimento que dá sentido ao texto e até que ponto o texto ... ele é modificado...
93 modificado por essa estrutura então é uma relação de reciprocidade sempre, uma
94 relação de troca. Eu acho que é.. foi isso que eu queria pontuar...
- 95 *Pesquisadora* Quando marcou assim....
- 96 *José* Na interação como é que você pode ler se você não interage, se você não deixa o
97 livro entrar e se você não sai pra buscar a compreensão no livro, então essa
98 relação é fundamental. Em música isso é fundamental quando vocêconceito
99 assim... em música porque quando você escuta um..por ex Bach, sobretudo
100 quando você escuta uma obra , uma obra de arte, quando você tem compreensão
101 musical, você percebe, ao ouvir, que aquela música ela é, ... está sendo construída
102 pelo seu escutar, ao mesmo tempo, que aquela música está modificando a sua
103 compreensão de musicalidade então o professor.. É, então, assim o sujeito pode
104 não saber literatura mas o professor de literatura tem que ser capaz de ensiná-lo a
105 saber ler. Então é assim, eu acho, a aula de literatura deveria ser aula de ser,
106 porque a história da literatura você aprende sozinho, não precisa de professor...
- 107 *Pesquisadora* Se souber ler, né?
- 108 *José* É, se souber ler, entendeu?
- 109 *Pesquisadora* Agora com relação a essa opção aqui de você acreditar na leitura enquanto prática
110 e que tipo de prática marcou ela como ativa, sendo dinâmica e conjunta. Qual é seu
111 entendimento, o que seria dinâmica e conjunta, de um exemplo de preferência.
- 112 *José* Meu problema...., meu problema....., meu problema todo aqui foi com os termos, o
113 certo seria ter marcado ativa e passiva pra ser coerente com o resto, né, mas
114 quando eu coloco ativa, dinâmica e conjunta é porque assim... é a passibilidade....o
115 que é passibilidade, você só é passível diante de alguma coisa que é ativo só que o
116 livro não é ativo então assim dinâmica e conjunta na verdade quem faz um livro
117 ativo é você, você dota o livro de atividade, né, então por isso que eu coloquei
118 ativo, ativo e passivo, na verdade faria muito sentido, então, assim a leitura é isso
119 que eu já falei das outras vezes, é sempre você sendo modificado e modificando,
120 né?
- 121 *Pesquisadora* E essa questão do ser conjunta, como é que você entende?
- 122 *José* A conjunta aqui eu entendi aqui né, o conjunto na medida que você chama o livro
123 para participar, ou seja,...
- 124 *Pesquisadora* Você sozinho, né? E aí a contribuição do texto, vamos dizer....
- 125 *José* Isso. Então assim o livro de também tem voz, ele me diz muito, então na verdade
126 quando leio um livro isso é um acordo, acordo entre dois, não é... Não é individual.
127 Não daria pra ser individual.
- 128 *Pesquisadora* Então, no seu entendimento ela não é individual.
- 129 *José* A leitura nunca é individual, ela não é individual porque é sempre você e o livro e

- 130 porque é você e milhões de visões do mundo que você traz em função da
 131 experiência que você tem com os outros e em função das pessoas que você
 132 descobre quando lê, quando estou lendo um livro eu penso nas pessoas, eu falo,
 133 pô ... essa pessoa aqui ela isso seria interessante pra essa pessoa ele descreveu
 134 uma disposição humana que eu conheço, uma figura da realidade, então, o livro da
 135 uma experiência de mundo absurda, né, tu conheces a frase de Caetano Veloso:
 136 (se quiser pode desligar para porque não) que ele fala assim sou um homem
 137 comum qualquer um esquecido entre a dor e o prazer hei de viver e morrer como
 138 um homem comum mas o meu coração de poeta uma total solidão que às vezes
 139 assisto a guerras e festas imensas sem voar e tenho as fibras tensas eu sou um
 140 ninguém e comum e eu sou ninguém. É fantástica essa descoberta da do
 141 mundo a partir da solidão, né, e desc..... por outro lado é a descoberta de você
 142 mesmo a partir da multidão, então o outro é um espelho né, e a solidão de trás de
 143 maneira fria aquilo que as pessoas são e podem ser. Achei que a leitura tem muito
 144 *Pesquisadora:* disso, toda a leitura poética.
 145 Agora não está muito aí, mas fiz essa relação com aquela leitura que você fez do
 146 protocolo falado dentro daquele texto. É, você marcou na sua fala mesmo, depois
 147 escutando sua gravação, a importância do contexto pelo menos duas vezes assim
 148 explicitamente, né, ficou assim não preciso estudar o que você está falando mas de
 149 primeira eu percebi que você trouxe o contexto pra sua compreensão mesmo pra
 150 fazer sentido daquilo que você estava lendo como você me explica as escolhas
 151 feitas no questionário porque não ficaram evidenciadas, esse contexto tão
 152 claramente, aqui eu botei, né, usei a palavra contexto você poderia ter optado por
 153 essa, se sua fala na hora da leitura, você trouxe isso pra mim muito claramente.
 154 *José* É, porque assim, pra mim, ler não é ler livro, o livro é um fenômeno é uma
 155 possibilidade, pra mim ler é ler realidade, então assim, estou sempre lendo e,
 156 quando eu estou lendo um fenômeno que utiliza uma linguagem muito mais rica e
 157 autônoma do que o texto porque a realidade é muito mais rica do que qualquer
 158 palavra, o contexto é fundamental, é por isso que eu sempre... eu sempre substituo
 159 a palavra leitura pela palavra compreensão, então a compreensão é entrelaçada,
 160 uma coisa compreende a outra. Então quando você está olhando pra imagens,
 161 quando está olhando pra realidade o contexto é fundamental, porque o contexto é
 162 o, é aquilo que você lê, o contexto é a coisa da leitura agora quando você está
 163 lendo um texto ele já traz uma série de contexto que, ele já traz um certo
 164 número de contextos que envolvem é categorias literárias, então, assim, ainda
 165 que você tenha a liberdade de ler de mil maneiras possíveis um livro você não tem,
 166 por exemplo, é, num livro a possibilidade de ser surpreendido não pelo fenômeno
 167 literário, mas pelo fenômeno da realidade você lê um livro dez vezes, no entanto
 168 você pode lê-lo dez vezes diferente, entendeu?, só que você não vai ser
 169 surpreendido pelo texto, você pode até ser surpreendido pelo contexto que na
 170 verdade diz respeito à sua abstração do livro. Eu me abstraio do livro e porque
 171 neste momento estou passando, por essa ou aquela situação, eu leio ele de modo
 172 diferente, né, então quando aqui como se está falando de leitura, então eu tirei a
 173 palavra contexto porque eu uso muito a palavra contexto pra leitura da realidade,
 174 de fenômeno, foi por isso que aqui eu não tinha evidenciado...
 175 *Pesquisadora* Evidenciado?....
 176 *José* No entanto quando você me mostra uma série de imagens o contexto pra mim é
 177 fundamental.
 178 *Pesquisadora* Ficou claro, assim, eu vi seu questionário, assim, também não olho pra lá, não ficou

- 179 né, etc, acho que aqui a última, nem a última, foi...
- 180 *José* Não, na última..
- 181 *Pesquisadora* Botou ponto de encontro é.... é... aqui na última opção a gente ainda vê a palavra
- 182 contexto, né, , né e eu dei essa opção, assim, no questionário de assinalar o
- 183 contexto mas eu não sei se não assinalou porque num de repente está explícito em
- 184 algum conceito que você tenha sobre alguma coisa.
- 185 *José* Aqui, mas, aqui tem um negócio muito legal, aqui o entendimento da realidade
- 186 sócio-histórica do autor do texto você coloca uma série de coisas, né, que não
- 187 restringe mas a leitura de, simplesmente, de um texto específico, de uma palavra
- 188 escrita que me, né, acaba me... me... requisitando a necessidade de falar que um
- 189 contexto, porque dentro da leitura de um livro o que seria o contexto? Né, isso é
- 190 que eu não sei, se o livro, por exemplo, é uma obra literária, seja obra artística, ele
- 191 tem por finalidade não ser uma cópia do real mas ser uma repetição do real,
- 192 mesma coisa eu não copieie a realidade não eu quis fazer uma outra realidade e,
- 193 aí, assim o contexto está no texto, o contexto é o texto, mas quando o livro, por
- 194 exemplo, é um livro de sociologia eu sou obrigado a buscar o contexto não no
- 195 texto pois o contexto não está no texto, o contexto está fora do texto, está me
- 196 falando de uma realidade que está aqui fora e que não acontece no livro mas se
- 197 você pega um livro de Saramago a realidade está toda no livro.
- 198 *Pesquisadora* Não está nem aqui, mas eu vou perguntar. é até curiosidade mesmo, (?) o
- 199 contexto do texto do contexto, vamos dizer, o sócio-histórico, né, o nosso momento
- 200 presente. Vamos dizer?
- 201 *José* Presente nua e crua e viva.
- 202 *Pesquisadora:* Você acha que existiria diferença em que, você também comentou aqui, questão de
- 203 leitura, posso ler o livro dez vezes e ter dez compreensões diferentes sobre aquele
- 204 livro, não é o texto que vai me surpreender mas essa surpresa que possa vir a ter
- 205 com o texto e esta muito mais relacionada ao sujeito leitor por estar vivendo
- 206 momento diferente do que do próprio texto, você consegue imaginar, por exemplo,
- 207 essa relação mais direta entre o contexto, e o contexto presente e o contexto que
- 208 vocês chamam de contexto do texto. Você acha que existe uma ...
- 209 *José* Se é possível de coincidir?
- 210 *Pesquisadora* Não de coincidir mas qual seria essa relação, pra você, dos dois?
- 211 *José* Do contexto?
- 212 *Pesquisadora* Do texto e do contexto, vamos dizer, do momento que a gente vive?
- 213 *José* Ah! Eu acho assim, isso pode acontecer por conta de prerrogativas de autores
- 214 particulares, você O Homem Duplicado do José Saramago é impossível você não
- 215 confundir o contexto de sua realidade, o momento que você está vivendo, com o
- 216 contexto da realidade do livro dele, aí ele... é, assim... ele é uma pessoa especial,
- 217 então é difícil falar, porque é difícil acaba não faz... Ele consegue ser artístico no
- 218 sentido que ele consegue criar uma nova realidade, mas uma nova realidade sobre
- 219 a realidade então, assim não é real mas muito realista e não ele pega pra falar sob
- 220 (?) Do Homem Duplicado, ele não está querendo falar só sobre a clonagem e está
- 221 querendo falar também sobre a massificação, falar um pouco sobre a falta de
- 222 identidade, sobre a globalização, sobre o nívelação baixo, nívelação baixo, sobre o
- 223 fato que nós vivemos num mundo que é um deserto, está querendo aniquilar com
- 224 as diferenças ou seja não usa as diferenças como sendo algo positivo pra a raça
- 225 humana, porque isso caracteriza o Homem, a diferença, mas que por uma questão
- 226 de proteção nivelam tudo por baixo, então assim, você tem uma relação imediata
- 227 entre contexto, livro e o contexto que você está criando, agora você precisa ter uma

- 228 certa compreensão do contexto, assim você precisa estar engajado no mundo, (?)
 229 na realidade do mundo, do que está acontecendo no momento e ter uma
 230 compreensão, por exemplo, do Saramago e aí quando falar do livro, assim, me
 231 surpreende, pode parecer esquisito mas quero dizer o seguinte, você fala de
 232 repente, eu li o livro vejo algo agora que eu não via antes, né, mas você ..., mas
 233 porque você não viu antes? Você não viu, já estava ali, você não viu antes porque
 234 você não tinha maturidade literária pra poder compreender os códigos do livro
 235 quando o livro você consegue ter um apêndice do livro. Existem autores que
 236 sempre estão se revelando coisas novas, são autores dinâmicos, mas nunca essa
 237 dinâmica e do próprio autor, (?) tem o compromisso do livro assim depois que ele
 238 escreve você tem que esquecer ta. Picasso dizia isso, ele falou assim, Por
 239 escrever O Guernica detestei o Guernica porque se eu me posicionasse Guernica
 240 nunca mais faria nada. Então criar é negar o criado em nome do novo, né, então
 241 criar tem esse aspecto, assim uma coisa parece muito com a aula de eu dei sobre
 242 sexo pros alunos não porque é verdade, diz que o sexo não é o prazer, porque, foi
 243 o que eu falei, pra Marta na resposta (?) Se o princípio do sexo fosse o prazer o
 244 Homem só faria sexo uma vez porque você teria, você estaria saciado, o princípio
 245 do sexo é o desejo, porque o desejo é aquilo que você recobra quando o prazer
 246 acaba e troca (?) e você vai querer o prazer de novo, então, assim, a postura do
 247 escritor é um pouco isso mesmo que é... ele não está preocupado com a
 248 consumação da obra a cons... quando ele fez já não serve mais, ele está
 249 preocupado de que modo àquela obra vai poder retornar pra ele de outro modo e,
 250 aí, isso cabe a quem? Ao leitor, o leitor é mais importante que o escritor.
- 251 *Pesquisadora* É ... e agora queria ...
- 252 *José* Falei demais.
- 253 *Pesquisadora* ...que você tenta definisse a leitura Assim, simples (risos) olhe a lente da
 254 verdade (risos)
- 255 *José* Olha só, digo assim, eu não tenho problema de definir leitura, o seguinte pra mim,
 256 ler é compreender. Pra mim, compreender não é você se colocar diante de um livro
 257 como se fosse um outro, você e o livro, então, compreender implica em você estar
 258 envolvido essencialmente com o objeto da sua leitura, então pra mim, ler é viver o
 259 livro, é estar de tal modo implicado com a leitura que você está fazendo que aquilo
 260 é fundamental pra ser aquilo que define, quem é o José? José é que agora está
 261 lendo A Caverna de Platão. O José se confunde com aquilo ali, aquilo ali se
 262 confunde com a existência dele, não porque ele concorda, mas ao discordar, ele já
 263 está se colocando de modo engajado com relação à leitura. Então, assim, ler pra
 264 mim..., então, assim, leitura é essa relação fundamental com esse objeto, parece
 265 meio apaixonado mas não é não, tem muito que ver com o conceito de
 266 hermenêutica.
- 267 *Pesquisadora* É?
- 268 *José* Muito, muito, muito... Tem muito. O conceito de interpretar, o que é interpretar?
 269 Interpretar é entrar no objeto. Interpretar quando você, de fora, extrai do objeto
 270 categorias dele. Interpretar é você entrar no objeto e vê-lo por dentro, e aí, com o
 271 que você pode ver por dentro você entende aquilo que no objeto é mais difícil, a
 272 superfície. Isso é exatamente aquilo que ele colhe e que é o mais difícil porque ele
 273 não sabe o que é, enquanto ele está colhendo da realidade, os dados, ele ainda
 274 não sabe o que ele quer.
- 275 *Pesquisadora* É mais fácil...
- 276 *José* É mais fácil, quando ele chega ao fundo, aí ele volta à superfície, aí ele entendeu o

- 277 dados com outro modo, olha só, então interpretar é ler e ler é isso. É você se
 278 integrar à coisa que você está lendo, é compreender.
 279 *Pesquisadora* Obrigada.

Entrevista: Clara

- 01 *Pesquisadora:* Queria que você tentasse me explicar com suas palavras é..., o
 02 que você entende leitura sendo descobrir o significado do texto?
 03 *Clara* (...) É parte da interpretação né? Porque você ler, ler é uma coisa,
 04 interpretar é outra. Acho que é o mais difícil é, o problema principal que
 05 hoje, nós, os educadores, estamos encontrando no primeiro segmento.
 06 Eles sabem até ler, mas por lerem mal, silabado, palavra por palavra,
 07 eles não têm assim a visão geral do texto, do significado do texto. Se é
 08 um pouco, e se é subentendido, eles têm muita dificuldade em
 09 encontrar esse significado.
 10 *Pesquisadora* Aí, depois você escolheu é... primeira opção é o ato de ler
 11 sendo uma tarefa cognitiva, receptiva e social. Queria que você
 12 tentasse me explicar como você vê essas três características, né o que
 13 é cognitiva pra você, receptiva e social.
 14 *Clara* Cognitiva por ela leva assim alguma é.. à parte de conteúdo.
 15 Aí você aproveita para ensinar, né... a gramática. A área cognitiva
 16 mesmo. O assunto, o conteúdo que você está dando. Receptiva e
 17 social é que você tem que trabalhar com uma leitura que esteja dentro
 18 do interesse do aluno, não é? Uma leitura que esteja relacionada à
 19 faixa etária, à vivência dele, para que haja uma interação. Eu entendo
 20 assim.
 21 *Pesquisadora* Vou te pedir que faça a mesma coisa, me explicasse, já você
 22 acredita, que a leitura é uma prática ativa, tentasse me explicar esse
 23 conceito de dinâmica conjunto tentando opor esses dois conceitos ao
 24 silencioso individual.
 25 *Clara* Dinâmica conjunta
 26 *Pesquisadora* Por ser por exemplos.
 27 *Clara* Por exemplo sim, porque aqui eu faço quando a gente faz uma
 28 leitura em grupo é... deixando que cada aluno coloque a sua opinião,
 29 às vezes há até algumas divergências. A coisa mais viva, mais
 30 construtiva, até julgando uma construção de texto. Quando eu quero
 31 uma construção, aí que faço leitura em conjunto. Que não é uma
 32 leitura apática, só pra mim acabou. Vou lá e corrijo. Não. Ele ...pode
 33 até individualmente... quando eles se juntam, fazem um grupo né...
 34 cada um coloca que eles respondem até correto mas de várias formas.
 35 Isso ajuda muito o aluno a organizar seu pensamento. Tá?
 36 *Pesquisadora* Queria que você tentasse também fazer uma ponte pra mim,
 37 porque quando você estava lendo, você mais de uma vez - naquele
 38 trequinho que trouxe pra você - você trouxe a questão do contexto
 39 assim pra sua leitura. Primeiro, ligou alguma coisa relacionado à
 40 educação, não foi? Depois você viu os animais, mudou. Aí viu que,
 41 bom, não era bem sobre educação, era sobre outra coisa.
 42 *Clara* Aqui atrás?

- 43 *Pesquisadora* É. Quer dizer, na sua marcação daqui de cima, você eliminou a
 44 possibilidade que teria o contexto mais explicitamente colocado. Aqui,
 45 você conseguiria dizer
- 46 *Clara* Não entendi.
- 47 *Pesquisadora* Assim..., na sua própria leitura, você trouxe o contexto pra
 48 questão, né? Você mencionou o contexto, quer dizer, talvez ser
 49 professora, né, aqui dentro da sala de aula.... você levantou a questão
 50 da educação, né, e depois quando viu a foto, você percebeu que não
 51 era sobre educação. Aí você teve que refazer sua leitura e tal. Mas
 52 aqui, quando te perguntei o que era ler, você eliminou é... uma
 53 possibilidade que o contexto está mais explícito - porque eu botei ali
 54 interação do autor, leitor e contexto. Você só marcou a que tem que
 55 descobrir o significado do texto. Como é que você vê a diferença?
- 56 *Clara* Sim, a correta seria essa?
- 57 *Pesquisadora* Não tem correta. É só uma coisa que eu percebi quer dizer que
 58 na leitura, aconteceu na sua leitura, mas que não estava marcado.
 59 Assim, pra mim no.....
- 60 *Clara* Nessa aqui?
- 61 *Pesquisadora* Nessa aqui. Aqui você já colocou de novo o contexto. Tá
 62 vendo?
- 63 *Clara* Tá..Tá. Está até apagadinha. Hum-hum...Não sei. Fiquei ...Eu
 64 acho que essa aqui seria mais completa.
- 65 *Pesquisadora* Por quê?
- 66 *Clara* Porque se leva você ver quando eu fiz aquele que você falou a leitura.
 67 Tudo parte da premissa da educação que se o povo é bem educado
 68 que é que vai acontecer né... realmente a educação é a base de tudo.
 69 Através da leitura é que você vai conscientizar o povo, conscientizar a
 70 clientela, o que se deve fazer em relação ao meio ambiente. Somos
 71 nós mesmos né.. os educadores, viventes, vivemos em sociedade é
 72 que devemos ter consciência de que o meio ambiente é o fator
 73 principal para nossa sobrevivência. Não é isso? Então aqui eu até...
- 74 *Pesquisadora* Você agora alteraria?
- 75 *Clara* Alteraria.
- 76 *Pesquisadora* Se desse hoje o questionário para responder você mudaria?
 77 Alteraria?
- 78 *Clara* Alteraria., Mudaria.
- 79 *Pesquisadora* Agora ficou mais coerente com o que você respondeu?
- 80 *Clara* Mais coerente com o que eu respondi.
- 81 *Pesquisadora* Ta, eu queria agora, este questionário acabou. Queria agora
 82 que você me falasse um pouquinho de sua história.
- 83 *Clara* Minha história?
- 84 *Pesquisadora* Como professora.
- 85 *Clara* Como professora?
- 86 *Pesquisadora* O que te levou... que caminhos você percorreu pra chegar aqui
 87 hoje?
- 88 *Clara* É eu acho que, em primeiro lugar, desde pequena, eu tinha
 89 uma, eu tinha vontade, tanto é que eu não trabalhei em nenhum outro
 90 setor. Eu quando assim era mais jovem, quando fazia o segundo grau.
 91 Começando, eu comecei a fazer o científico, o antigo científico, e eu

92 montei uma escolinha na minha casa, porque queria começar a ficar
 93 independente, aí eu me identifiquei muito com aquilo. Então quando fui
 94 para o segundo ano eu vi que o científico não tinha nada a ver comigo,
 95 foi aí quando eu fiz um concurso e peguei, voltei e fiz o primeiro ano
 96 normal, ta? E eu me encaixei naquilo ali, eu realmente me identifiquei.
 97 Vamos dizer assim. Dali dei aula em duas escolas particulares porque
 98 na época não havia concurso. Acabei o normal aí no primeiro concurso
 99 que houve eu fiz para o Município, tanto é que eu já sou aposentada
 100 né.. tive direito à aposentadoria por idade, porque fiquei sempre em
 101 turma, nunca saí de turma, ta? Meu primeiro emprego foi na Escola
 102 Nicarágua, fiquei lá 17 anos, depois veio o momento das 40 horas, aí
 103 eu fui para o CIEP, sai com muita pena da Nicarágua. Aí fui pra outra
 104 escola também CIEP. Aí vim, pulei dois CIEPs - até por violência
 105 urbana e dá mais acesso - pra mim, até que vim cair nesse, completei
 106 aqui os meus...

107 *Pesquisadora* Quanto tempo já?

108 *Clara* Já tenho 28 anos de sala de aula. Aí nesse ínterim eu fiz a
 109 faculdade de História né. Aí, no primeiro momento, eu me interessei
 110 pela 5ª. e 8ª. Série. Fiz concurso para o Estado, quando saiu o
 111 concurso. Fui para Nova Iguaçu. De lá me transferi pra cá. E hoje eu
 112 leciono da 5ª. `8ª.. Mas o que tenho para resumir pra você é eu não
 113 saberia fazer outra coisa, porque eu nunca fiz outra coisa. Quer dizer,
 114 foi uma identificação mesmo. Eu comecei nisso e estou acabando
 115 nisso, em sala de aula, que é a minha praia. Sendo que na outra escola
 116 já estou como coordenadora né? Mas trabalho, a coordenação, tu
 117 sabes, que a coordenação continua a trabalhar, envolvida com alunos
 118 e os docentes, então estou no mesmo contexto.

119 *Pesquisadora* Queria que falasse um pouquinho da questão leitura pra você,
 120 se faz parte do seu dia a dia. Se faz parte, como e em que situação a
 121 leitura faz parte?

122 *Clara* Se eu leio?

123 *Pesquisadora* Isso.

124 *Clara* Com certeza, inclusive agora pra o Estado, nós estamos
 125 fazendo um cursinho de, um curso oferecido pela UFRJ... não pela
 126 UERJ, e nós estamos fazendo um cursinho que requer muita leitura,
 127 muito mesmo, só que é em módulos. Então tenho que ler
 128 constantemente pra levar o trabalho, né, sobre isso. Uma pesquisa-
 129 ação sobre o que eu faço no Estado, né? Sobre Projeto Político
 130 Pedagógico da Escola. Então estou lendo muito. Aí, estou até com
 131 minhas apostilas aqui. Agora também não esqueço da minha, né, do
 132 meu outro lado. Atualmente estou lendo é ...os Problemas Políticos e
 133 Econômicos Brasileiros de Caio Prado Junior (Problemas Político e
 134 Econômico Brasileiro). Gosto muito de ler em relação à minha matéria.
 135 É, no momento é isso aí. Dou uma paradinha num e vou pro outro. Eu
 136 levo meus alunos a lerem bastante jornal, trabalho muito com notícias
 137 no jornal para eles lerem e produzirem um texto. Um grupo dando a
 138 sua opinião, criticando em relação às notícias que lêem no jornal e levo
 139 eles muito a isso aí eu trabalho à tarde leio muito jornal.

140 *Pesquisadora* Queria que você resumisse, com suas palavras ou uma frase

- 41 diferente do que a pessoa leu, então, assim o texto, tem a leitura tem isso, se você
 42 viajar mesmo com o que você sabe, com a sua bagagem né, porque é isso,
 43 diferente cada pessoa com contato que tem com essa leitura, o contato que tem
 44 com esse contexto. Visão diferente da outra, então por isso que eu botei essa
 45 interação do leitor, do autor e do contexto.
- 46 *Pesquisadora* Como seria essa interação assim, como leitor de quem está lendo, desculpe, com o
 47 autor do texto?
- 48 *Joana* A gente faz essa interação o tempo todo com eles. Onde cada um tem a sua visão
 49 e eu vou interagindo em cima do texto, assim não dá pra voltar pelo autor, mas com
 50 o texto, com as crianças. Foi isso, na hora, que eu pensei.
- 51 *Pesquisadora* O ato de ler é uma tarefa cognitiva, receptiva e social. Eu queria que você tentasse
 52 explicar essas definições.
- 53 *Joana* Cognitiva porque você tem que estar com ...na realidade o que acontece muito
 54 aqui, né...eu tinha essa noção que as crianças não estavam preparadas para
 55 alguns textos, então, estava diferente da faixa etária deles, né? Na verdade, eles
 56 não poderiam receber alguns textos que receberam. 52 estórias é um texto que é
 57 reescrito com alguns trechos de antigamente. Então, assim, não dava para mandar
 58 para casa. Então, tem que ter o cognitivo, que tem que estar junto desta faixa etária
 59 mesmo. Receptivo e social...vamos dizer assim...agora fugiu.
- 60 *Pesquisadora* Mesmo que não seja com definição, em exemplo. O que é que seria? Por que é que
 61 ler seria uma tarefa receptiva, né? Em que sentido ela pode ser receptiva?
- 62 *Joana* De receber. De ter o volume de várias, ter contato com vários textos diferentes e
 63 social porque quando você tem um texto informativo...quando você vai tendo,
 64 assimilando o seu grau de conhecimento. É por isso que eu...
- 65 *Pesquisadora* Depois, na tarefa de ler, você marcou a opção centrada na interação leitor/autor.
- 66 *Joana* É... Letra a...interação leitor e autor, né?
- 67 *Pesquisadora* É...Qual é o papel do texto dentro dessa visão de leitura de tarefa de ler e do
 68 contexto. Como você acha que fica o próprio texto, como é que você acha que o
 69 contexto quer dizer o contexto interfere não interfere?
- 70 *Joana* Assim, como?
- 71 *Pesquisadora* Você acha que as crianças em contato com o texto, se isso,,
 72 Primeiro queria que você pensasse, você falou que é interação leitor e autor, então
 73 queria que você tentasse me falar qual é a função do texto nessa interação entre
 74 quem está lendo e quem escreveu, né, esse texto. Qual é o papel dele mesmo
 75 nessa interação entre duas pessoas?
 76 (Parte da transcrição foi perdida)
- 77 *Pesquisadora* De novo, voltando lá naquela questão do texto interação leitor e autor, aí, eu
 78 perguntei qual é o papel do texto nessa interação, de quem está e de quem
 79 escreveu, né? Ai você ia explicar... você ia falar do autor e a gente foi...
- 80 *Joana* Não porque o autor na realidade ele escreve e a gente que lê acaba interagindo
 81 assim ou compartilhando com quem está lendo com você, que é o caso que faço
 82 muito com as crianças, mas não tem essa volta pro leitor né? Escreve, tem a visão
 83 deles mas, assim, nós que somos leitores temos, conseguido interagir nesse texto
 84 com as crianças, no caso eu, né, mas e voltar pro leitor.
- 85 *Pesquisadora* E no contexto assim você acha que ele influencia ou não? Ele tem algum papel na
 86 leitura?
- 87 *Joana* Tem sim... Tem porque assim, né, na questão da informação, num texto político
 88 entra assim quanto mais você tem noção, você tem contato com esses textos cada
 89 vez mais você vai abrir a mente pra a informação, então, mas faz você refletir, faz

- 90 você voltar, enfim ter uma visão diferente daquela que você já tinha ou até mesmo
- 91 aprimorar os que você já tinha, acho que o contexto.
- 92 *Pesquisadora* Vai influenciar?
- 93 *Joana* Vai influenciar.....

Anexo 7

No.	Ler é...	A leitura é tarefa...	Prática....	Compreensão...
1		X	X	X
2		X	X	X
3	X	X	X	X
4		X	X	X
5	X		X	X
6		X	X	X
7		X	X	X
8		X	X	X
9	X		X	X
10		X	X	X
11		X	X	X
12		X	X	X
13		X	X	X
14		X	X	X
15	X		X	X
16		X	X	X
17	X		X	X
18	X		X	X
19	X		X	X
20		X	X	X
21		X	X	X
22		X	X	X
23		X	X	X
24		X	X	X
25		X	X	X
26		X	X	X
27		X	X	X
28	X		X	X
29		X	X	X
30	X		X	X
31	X		X	X
32		X	X	X
33		X	X	X
34	X		X	X
35		X	X	X
36	X		X	X
37	X		X	X
38	X		X	X
39		X	X	X
40		X	X	X
41		X	X	X
42		X	X	X
43	X		X	X
44		X	X	X

ANEXO 8



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Leitura e Crenças – Como os professores de hoje entendem o processo de leitura?

Orientanda: Marcia Oliveira Maciel Lopes

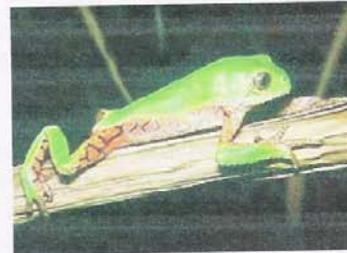
Orientadora: Profa. Tânia Mara Gastão Saliés, Ph.D

2ª. Fase da Pesquisa: Protocolo Falado

1) O título

O grito dos excluídos

2) As imagens



3) O gráfico

AMEAÇADAS	
Número de espécies em perigo que ficaram fora das unidades de conservação	
Espécies	
Em estado crítico	300
Ameaçadas	237
Vulneráveis	267
TOTAL	804

4) O corpo do texto

Uma pesquisa divulgada recentemente apontou uma nova categoria de animais que inspiram cuidados dos ambientalistas: são os excluídos. Em artigo publicado na semana passada pela revista científica *Nature*, o zoólogo mineiro Gustavo Fonseca, vice-presidente da organização ambientalista Conservation International, calcula que aproximadamente 12% das espécies ameaçadas no planeta ficaram de fora das unidades de conservação. Desses animais que estão ao léu, cerca de 6% vivem no Brasil. Suas

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)