

Capítulo 1

Introdução

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa 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, Moraes, 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.