

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 consequência, 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 consequência, 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
- ☐ aspiração de felicidade
- ☐ desejo de participação
- ☐ vontade de bem estar pessoal
- ☐ outros

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 psicolingüístico) 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:

- | | |
|---|---|
| ☐ ilustração | ☐ orações longas |
| ☐ linguagem formal | ☐ assuntos do dia-a-dia |
| ☐ orações simples | ☐ linguagem informal |
| ☐ data | ☐ 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 estereotipo? 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 conceptuais) 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, psicolingüístico e sócio-interacional. Propusemos um quarto modelo dentro da perspectiva da Lingüística 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 lingüístico, o social e o cognitivo – de forma a contemplar o caráter indissociável da relação linguagem-pensamento-realidade.