

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.

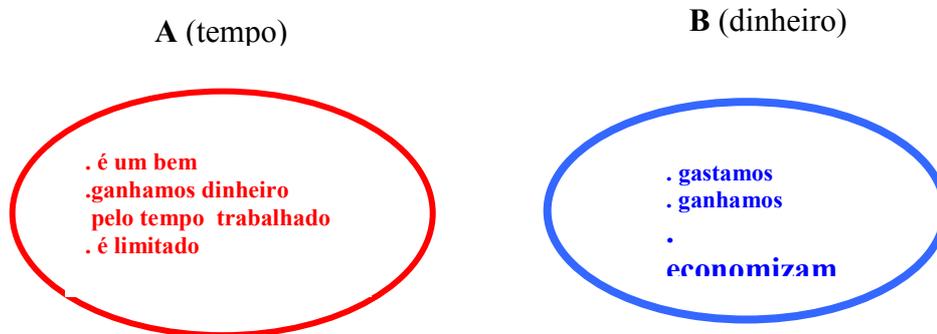
mundo, pois nem todas as culturas possuem semanas de sete dias. Ela é uma criação do homem. É um modelo cognitivo idealizado pela cultura ocidental em contextos de uso.

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 (*BLOCKAGE 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

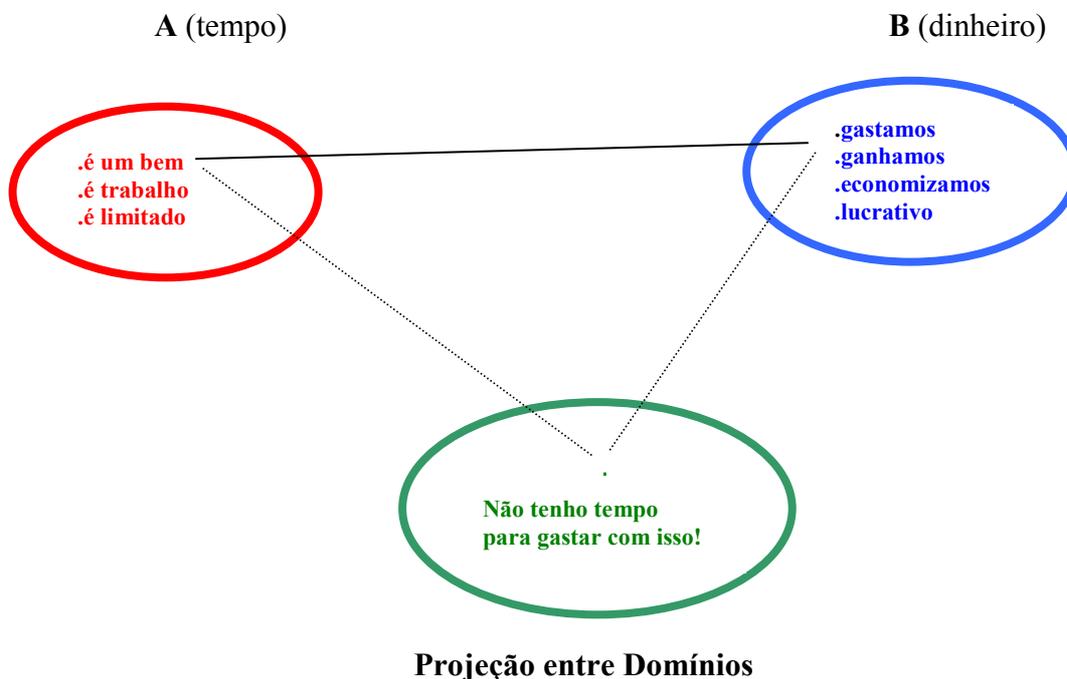
(2003: 8-9) na conhecida metáfora *Tempo é dinheiro*³¹, onde a estrutura do domínio *tempo* (Figura 1) se projeta no domínio *dinheiro*:

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- Projeção 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)

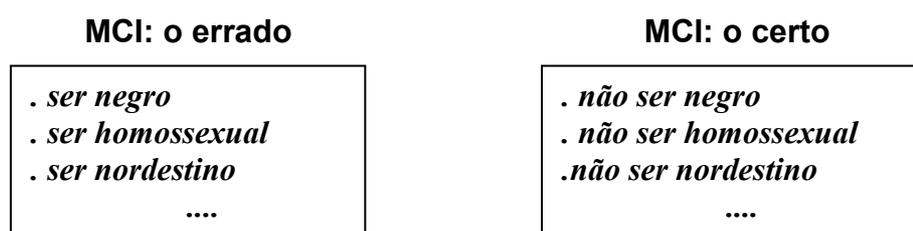
³³ “Metonymy (...) has primarily a referential function, that is, it allows us to use one entity to stand for another. But metonymy is not merely a referential device. It also serves the function of providing understanding.”

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.