

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

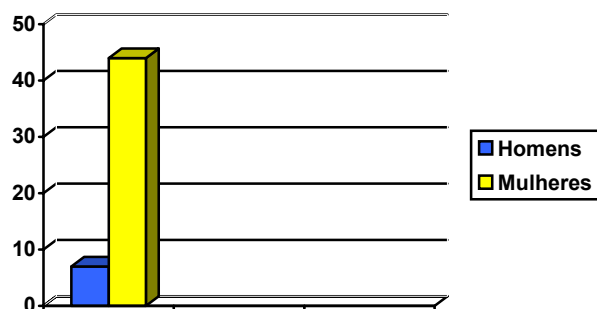
Utilizamos quatro Figuras para mostrar a demografia dos participantes, ilustrando variações quanto ao grau de instrução, tempo de profissão, idade, área de atuação e gênero. A Figura 20 ilustra o número de mulheres (n= 53) e homens (n=8) que participaram da pesquisa. O número de professoras é mais que 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.

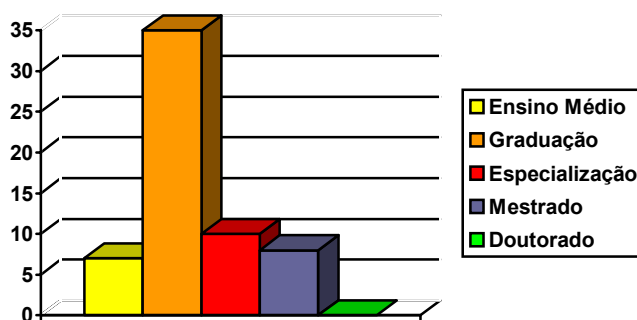
Figura 19: Demografia dos Participantes - Gênero (n=61)



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)



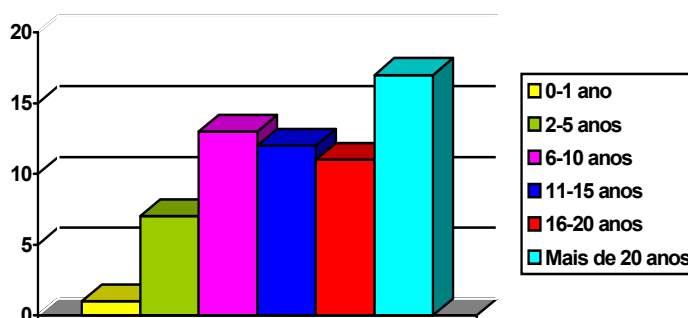
A Figura 20 mostra que o grupo investigado, de forma geral, tem grau de escolarização para compreender os conceitos e as questões abordadas nesta pesquisa, visto que todos estudaram em áreas diretamente ligadas à Educação. Os cursos de especialização, Mestrado e Doutorado estão, do mesmo modo, ligados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

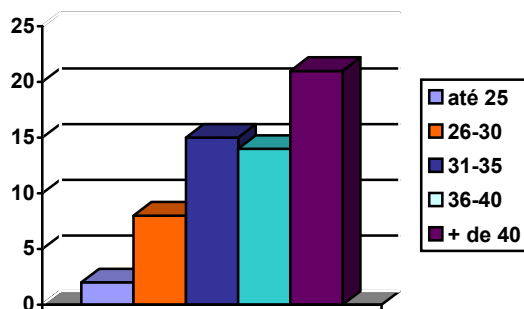
Figura 21: Demografia dos Participantes -Tempo de Magistério (n=61)



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

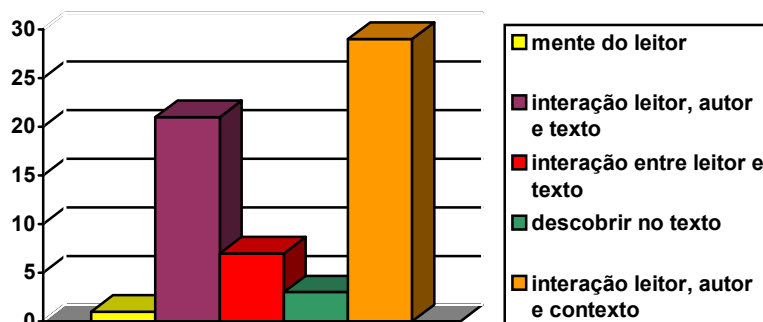
À semelhança de Woods (1996), vimo-nos diante da impossibilidade de agrupar a voz dos professores sobre leitura nos modelos discutidos no capítulo 3, seções 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3. Parece-nos que a categoria leitura é semelhante a um cristal multifacetado. São elas que passamos agora a expor.

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).

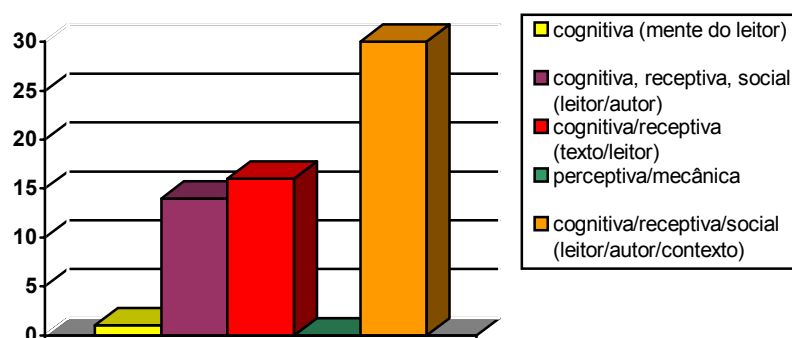
No entanto, três questionários chamaram atenção de modo especial. Os respondentes (n=3; 4,8%) alteraram o questionário de modo que as opções fossem ao encontro do que eles acreditam que seja a melhor resposta para a questão “*Ler é...*”. As alterações ficaram assim: interação entre leitor, autor, **texto** 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. *cognitione*]S.f. 1. Aquisição de um conhecimento. 2. P.ext. Conhecimento, percepção”.

Novo Dicionário Aurélio

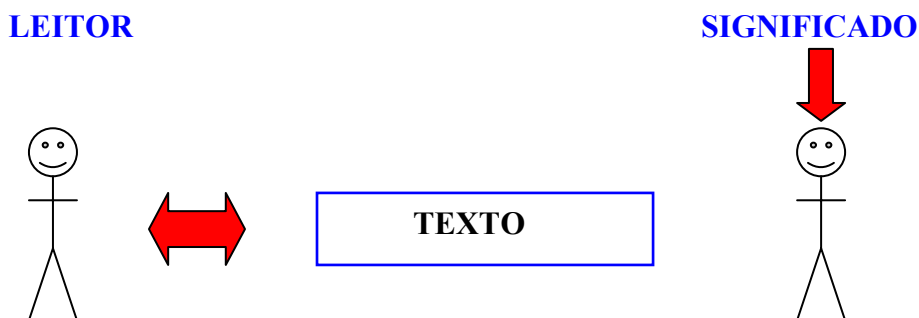
“**cog.ni.ção** 1 o processo de conhecer em termos gerais, incluindo percepção, memória e julgamento 2 o resultado de tal processo; percepção, concepção, etc”.
Webster New World College Dictionary⁴⁵

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'ñ*) 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.

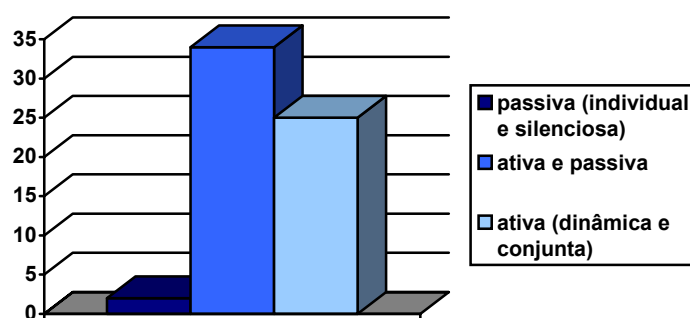
Em suma, a análise das perguntas no. 1 e no. 2 do questionário nos mostra que dos 61 professores, a maioria (n= 35; 57,38%) não foi coerente com as opções assinaladas. Ora atribuíam um caráter interacional, ora um caráter unilateral para a leitura, revelando inconsistência no entendimento sobre a natureza 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).

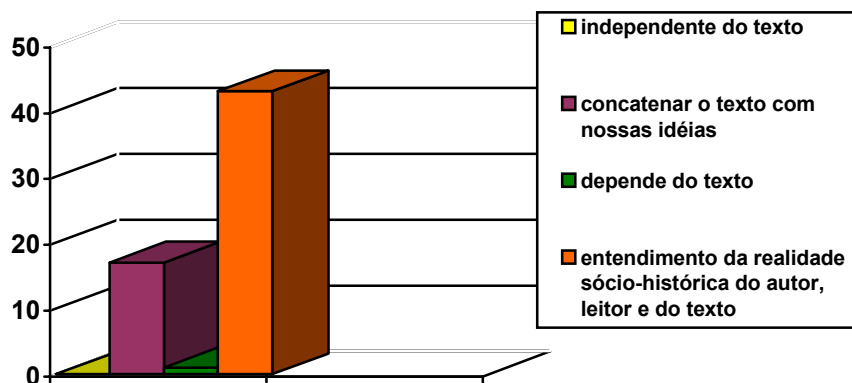
O terceiro grupo – da minoria (n=2; 3,26%) apontou que a leitura é uma prática ativa somente, desconsiderando a leitura silenciosa (versus em voz alta, por exemplo) e a particularidade (versus coletivo). O que causa estranhamento na escolha feita por esses dois respondentes é que na questão 2 – “o ato 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 4R3I* 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 desconhecemos 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

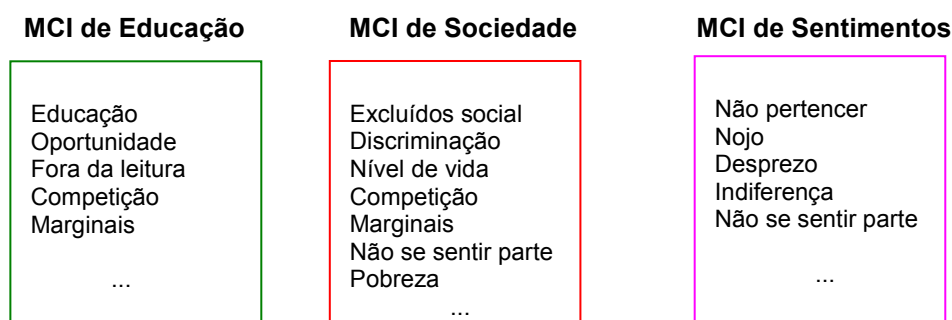
“Se é o grito dos excluídos, pra mim é as pessoas que **não estão fazendo parte da sociedade atual**,né? Ou na questão do **papel da sociedade** ou questão de **cidadãos** de...talvez relacionado à **fome, à miséria**...acho que pode ser por aí”. – Rachel

“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.

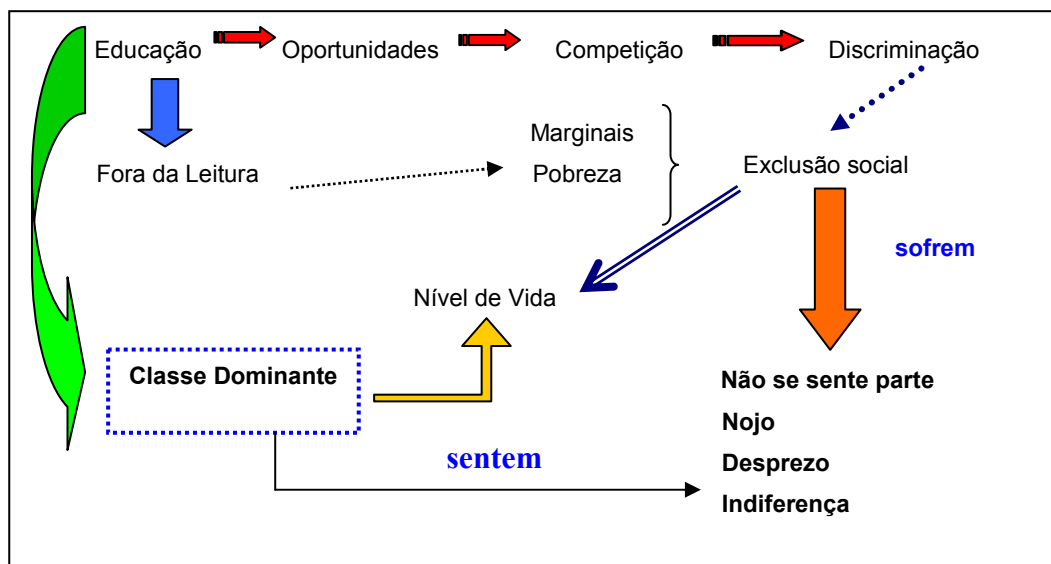
Figura 28: MCIs de Educação, Sociedade e Sentimentos



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.

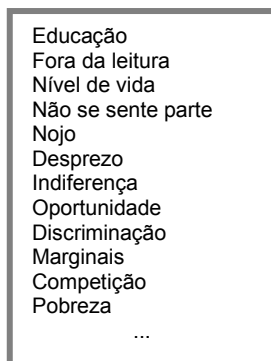
A ligação sistemática entre as partes e contrapartes dos domínios Educação, Sociedade e Sentimentos vai de encontro a Freire (1998), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*. Segundo ele, há alguns saberes indispensáveis para a prática docente: ensinar exige rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar 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

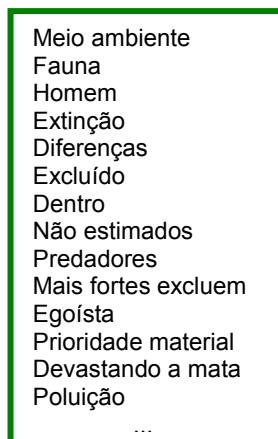
“...estão **dentro da natureza** né, uns **ameaçados**, outros em **estado crítico** e outros (?)”. – Gracinha

“... 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

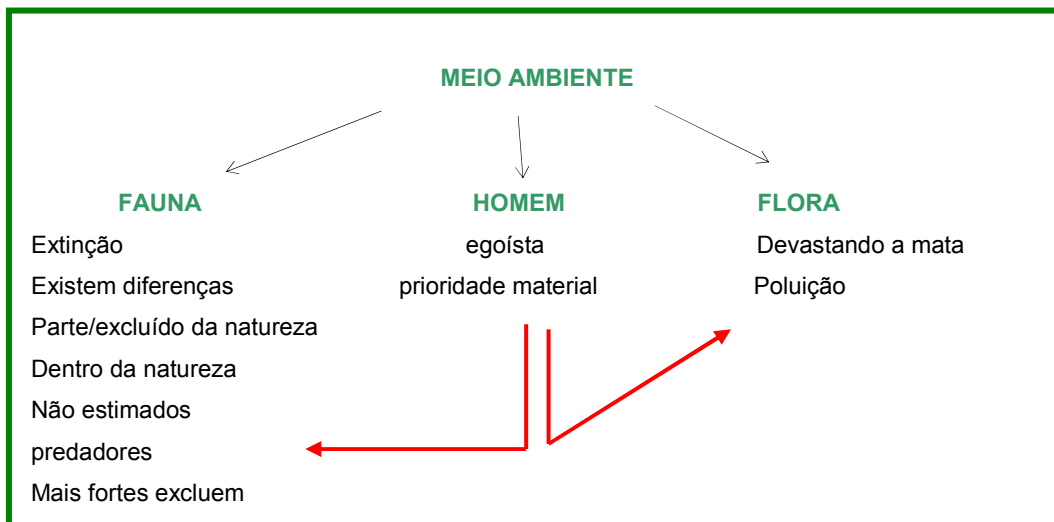
Figura 30: MCI de Meio Ambiente


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**...” – Cibebe

“...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; Moraes, 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
...

(4) Cibele

.autor escreve para alguém
 .quem tá lendo
 .o que está sendo tratado
 .interação:diferentes modos de pensar
 .treino
 .interesse
 .pré-disposição
 ...

(5) Gracinha

.o texto:clareia idéias;
 evidencia o pensamento
 .cognitivo: receber informação
 e construir pensamento
 .interação:o que o leitor pensa
 com o que o autor pensa
 .leitura passiva: pegar
 informação
 .leitura ativa: gerar debate
 . texto: informação
 ...

(6) José

.cognitiva: conhecimento
 .renova minha consciência
 .reescrever o livro (texto)
 .receptividade=troca
 .interação: modificar e ser
 modificado
 .nunca individual: milhões de
 visões de mundo
 .texto=contexto
 .compreender= envolvimento
 com o texto, engajamento
 .define o homem
 ...

(7) Rachel

. cognitivo:inteligência
 .social: contexto social e
 político
 .identificação com realidade
 sócio-histórica do autor
 .leitor tem que descobrir o
 que o autor quer dizer
 . ativo:discutir
 .passivo: ler sozinho

(8) Joana

.interação: com o texto
 . o autor é inacessível
 . cognitiva: faixa etária
 . receptiva: receber
 conhecimento
 .contexto: abrir a mente para a
 informação
 ...

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.

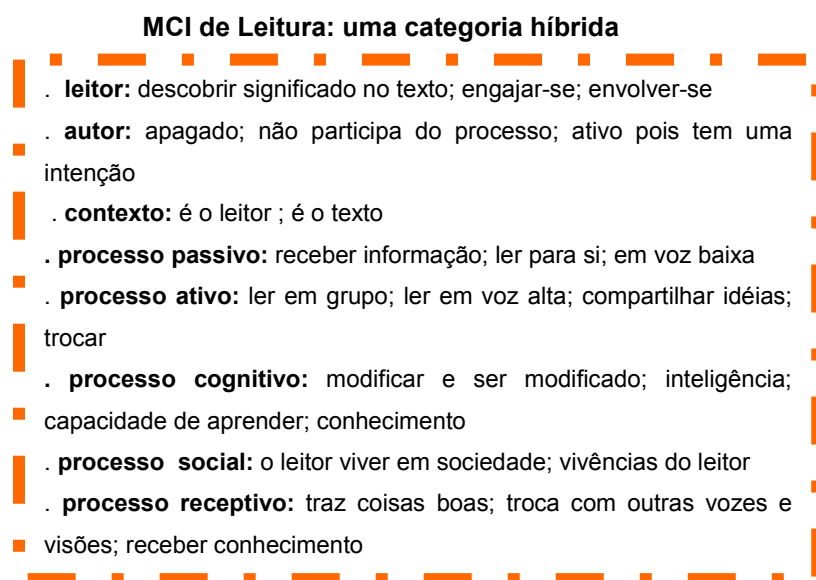
Os resultados da entrevista com relação à leitura enquanto prática ativa ou passiva foram interessantes. Todos os entrevistados vêem a leitura como ativa, porém de maneiras distintas. Para quatro professores, a leitura é ativa; pois é feita em voz alta, cada um lê uma parte, imitam vozes. Para a outra 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: *“você pode lê-lo dez vezes, diferente (...) só que você não vai ser surpreendido pelo texto. Você pode até ser surpreendido pelo contexto...”*. 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, psicolingüístico 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 psicolingüístico) 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 Lingüística 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.