

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria das Graças Bouças da Silva

**A Mediação e o “Pensar Alto em Grupo”:
Caminhos para o Desenvolvimento da Leitura Crítica**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM – LAEL**

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Maria das Graças Bouças da Silva

**A Mediação e o “Pensar Alto em Grupo”:
Caminhos para o Desenvolvimento da Leitura Crítica**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM – LAEL**

Dissertação apresentada à banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL sob a orientação da Prof^a. Doutora Mara Sophia Zanotto.

SÃO PAULO

2008

Banca Examinadora:

Dedicatória

A Deus, por ter-me dado saúde e luz;

Ao meu marido, o grande amor de minha vida, por ser meu companheiro, amigo, digitador preferido e por ter-me ajudado nos momentos mais difíceis de minha vida; Amo-te muito.

A minha filha Beatriz, pelo apoio e pelos momentos de alegria; Amo você por tudo.

A minha “doce” Giulinha, pela sua compreensão e pelo seu lindo sorriso que muito me fizeram e faz feliz; Amo você.

A minha mãe, por me apoiar e por me substituir tão bem ao cuidar de minhas filhas e por ser minha estrela guia;

Ao meu pai por ter-me ensinado a importância do amor;

Ao meu irmão Orlando e a minha cunhada Goret, por ouvirem minhas queixas, por me mostraram que família unida sofre unida e por me incentivarem a continuar.

A todos os meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que, além de me apoiarem, respeitaram minha exclusão nos churrascos de família.

Enfim, dedico a todos vocês mais uma de minhas conquistas e momentos de alegria. Estamos sempre juntos em tudo, lembram?

“Viram aonde pudemos chegar?”

Agradecimentos

Muita Obrigada...

A Deus, pelas bênçãos recebidas;

À Professora Doutora Mara Sophia Zanotto, minha orientadora, por ter acreditado em meu potencial e ter-me escolhido para orientar; por ter ouvido minhas queixas profissionais e pessoais; pela sua paz de espírito, que muito me trouxe paz e tranquilidade para trabalhar.

À Professora Doutora Vilma Lemos, por sua presença em minha banca, pela honra de tê-la conhecido e pelas contribuições dadas a minha dissertação e, diga-se de passagem, foram muito além do que eu poderia esperar.

À Professora Doutora Sueli Fidalgo, por me incentivar/encorajar a fazer o mestrado e, também, por me honrar com sua presença em minha banca de defesa.

À Professora Doutora Otilia Guimarães Ninin, pelo apoio moral e intelectual, momentos antes da minha qualificação, pelas suas contribuições, pelos e-mails oferecendo sua colaboração e, também, por me honrar ao fazer parte da minha banca.

Aos companheiros de jornada Lourival, Regiane, Anne Marie, Renata, Sandra e Márcia pela contribuição profissional e pessoal; em especial à Daniela e Heloisa por terem sido minhas companheiras de luta, pelas preciosas contribuições e pelo apoio psicológico.

Aos companheiros da E.E. Nemésio Cândido Gomes, em especial à Ana Fátima, Florisbela, Gisele, Marisa Silvano, Olinda, Susilene, Valdete, por contribuírem com minha pesquisa, por terem tido paciência de me ouvir dizer que um dia seria mestre e por terem alimentado meu sonho.

Aos companheiros da E.E. José Olympio Pereira Filho, especialmente a Adeilton, Sr. Antônio, Ailton, Bernadete, Clélia, Denilza, Denise, Danila, Helaine, Lêda e Sônia, por terem

ouvido minhas queixas, por me ajudarem a acreditar que tudo daria certo e por me mostrarem que ainda há seres humanos que se preocupam com o outro;

Aos meus pais, Orlando e Joséfa, por me ensinarem a sonhar, crer em meus sonhos e pelo incentivo para torná-los realidade.

Aos meus irmãos Orisvaldo, Guilherme, Orlando, Fábio, Alex e a minha irmã Adriana, pelo carinho, apoio e companheirismo sempre recebidos.

Às minhas cunhadas, Cleonice, Angela, Goret, Eneida e Elizabete; às minhas sobrinhas Bianca, Thalita, Gabriela, Ingrid, Kathleen, Noemi e Amanda e aos meus sobrinhos Gustavo e Miguel, por fazerem parte de minha vida.

Aos meus alunos, que participaram direta ou indiretamente desta pesquisa, especialmente: Aláides, Aline, Dyana, Beatriz Fernanda, Caroline, Diego, Felipe, Ingrid, João Paulo, Maiara, Rafael, Vitor, Vanessa e Wesley pelo carinho e por me ensinarem a importância de dar-lhes voz.

Às minhas filhas Beatriz e Giulia por fazerem parte de minha vida, por entenderem meus momentos de ausência e por me fazerem tão feliz, por existirem. EU AS AMO.

Ao meu marido, amor de minha vida, pelo companheirismo, pela compreensão em meus momentos de ausência, por ter contribuído com meu trabalho, direta e indiretamente, por demonstrar o tempo todo seu amor incondicional e por cumprir sua promessa: Fazer-me a mulher mais feliz do mundo. EU TE AMO.

A todos vocês gostaria de dizer, mais uma vez, “MUITO OBRIGADA POR TUDO”.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio de pesquisa-ação de cunho etnográfico, o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo, numa sala de oitava série do Ensino Fundamental. Embasam teoricamente este estudo: a) o quadro vygotskyano que discute a aprendizagem na qual o outro e a linguagem têm papel importante como mediadores do processo ensino-aprendizagem; b) a perspectiva da leitura como uma prática social e c) a metáfora. Os dados que compõem o corpus desta pesquisa foram coletados por meio do protocolo verbal em grupo ou “pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997) e dos diários reflexivos, durante alguns encontros realizados ao longo do ano letivo de 2006, na rede pública estadual do município de Itaquaquecetuba em São Paulo. A análise de dados investigou a) a contribuição da mediação do professor ou do companheiro de classe para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica; b) as possíveis contribuições da metáfora para a construção de sentido de um texto e, por fim, c) as contribuições do protocolo verbal ou pensar alto em grupo, como instrumento pedagógico, para o desenvolvimento do aluno como leitor crítico. Os resultados revelaram que a mediação do professor ou do companheiro de classe facilitou a leitura crítica do material de leitura. Também se verificou que a metáfora funcionou como um instrumento de mediação para a construção de sentidos do texto e o protocolo verbal, como uma ferramenta pedagógica, contribuiu para a mudança de postura dos alunos em relação à leitura de um material impresso. Quanto ao desenvolvimento da capacidade da leitura crítica, um dos objetivos desta pesquisa, é possível dizer que os alunos estão iniciando um processo de formação de leitores críticos, visto que essa formação se dá num trabalho contínuo por vários anos na vida escolar e fora dela. Além disso, faz-se necessário que o professor utilize essas e outras práticas pedagógicas que possibilitem trocas entre professor e aluno e que promovam, em eventos de leitura, a cooperação ativa dos interlocutores.

Palavras-chave: Mediação - Pensar Alto em Grupo - Prática Social - Leitura Crítica.

ABSTRACT

This research intends to investigate, by means of an action-research of ethnographic character, the language teaching and learning process of critical reading and the role of mediation for this process, in an eight grade group. Theoretically, this research is based on a) the vygotskian approach, according to which in the learning process the other person (receiver) and the language itself have important roles as mediators of language teaching and learning process; b) the perspective of reading as a social practice and c) the metaphor. The data to be analysed were collected by using two media: 1) verbal protocols in group or “think-aloud” in group (Zanotto, 1997) and; 2) reflexive diaries, made during some meetings along the year of 2006, in a public school of Itaquaquecetuba, in São Paulo. The data that were analysed inquired: the teacher’s or partner’s contribution for critical reading development; the possible contributions of the metaphor for construction of the meaning of the text and, at last, the contributions of the verbal protocols or “think-aloud” in group in teaching and learning development. The results revealed that the mediation of the teacher or of a classmate made the critical reading become easier. It was also shown that the metaphor had the role of a mediator in the building of senses of the text and the verbal protocol, as a teaching tool, contributed for the change in pupils’ attitude towards reading some printed matter. Regarding the development of ability of critical reading, which was one of the aims of this research, it is possible to say that the pupils are just beginning in the process of becoming critical readers, and this may be the result of many years of school activities and also out of school. Besides that it is necessary that the teacher uses those educational practices, as well as other ones, in order to make possible many exchanges between teacher and pupil to happen, so that in reading events active cooperation may always happen.

Key words: Mediation - Think Aloud in Group - Social Practice - Critical Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	09
1.1– Teoria Sócio-histórico-cultural.....	09
1.2– Pensamento e Linguagem na visão Vygotskyana.....	10
1.3– Desenvolvimento e Aprendizagem.....	12
1.4– Processo de Mediação.....	16
1.5– Importância da Pedagogia Crítica para o Processo Ensino-aprendizagem.....	20
1.6– Importância das Perguntas para o Processo de Mediação.....	23
CAPÍTULO II – IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER.....	29
2.1 – O Ato de Ler.....	29
2.2 – Modelos Teóricos de Leitura.....	30
2.2.1 – Modelo Ascendente de Leitura: <i>Bottom-up</i>	31
2.2.2 – Modelo Descendente de Leitura: <i>Top Down ou Psicolinguístico</i>	32
2.2.3 – Modelo Interativo de Leitura.....	32
2.2.4 – Abordagem Interacionista de Leitura.....	33
2.2.5 – Leitura como Processo Social.....	34
2.3 – Papel do Professor na Prática Social de Leitura.....	35
2.4 – Estratégias de Leitura.....	36
2.5 – Senso Crítico e Leitura.....	38
2.5.1 – Discutindo Leitura Crítica.....	40
2.6 – Letramento: Uma Questão de Leitura e Escrita.....	43

2.6.1– Modelos de Letramento: Autônomo e Ideológico.....	46
CAPÍTULO III – UM ESTUDO SOBRE A METÁFORA.....	48
3.1 – Discutindo a Literalidade.....	48
3.2 – Visão Tradicional de Metáfora.....	49
3.3 – Teoria da Metáfora Conceptual.....	53
3.3.1 – Metáfora da Vida Cotidiana.....	56
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE PESQUISA.....	60
4.1 – Abordagem Qualitativa de Pesquisa.....	60
4.2 – Pesquisa-ação de Cunho Etnográfico.....	61
4.2.1 – Abordagem Etnográfica.....	63
4.3 – Técnicas Introspectivas.....	64
4.3.1 – Protocolo Verbal em Grupo ou Pensar Alto em Grupo como Técnica de Coleta de Dados.....	65
4.3.2 – Protocolo Verbal em Grupo ou Pensar Alto em Grupo como Instrumento Pedagógico.....	66
4.3.3 – Técnica Diarista.....	67
4.4 – Coleta de Dados.....	68
4.4.1 – Contexto da pesquisa.....	68
4.4.2 – Participantes.....	69
4.4.3 – Coleta de Dados: Os Textos.....	70
4.4.4 –Vivência do Pensar Alto em Grupo e Produção Diarista como Instrumentos Pedagógicos.....	73
4.5 – Categorias de Análise, Metodologia e Procedimentos de Análise de Dados....	75
4.6 – Metodologia de Transcrição de Dados.....	78

CAPÍTULO V – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	80
5.1 – Segunda Vivência do Pensar Alto em Grupo.....	80
5.2 – Terceira Vivência do Pensar Alto em Grupo.....	113
5.3 – Diários de Aprendizagem.....	126
5.4 – Diários Reflexivos.....	132
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151
ANEXOS.....	163

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu em razão de algumas reflexões e constatações que tive na minha própria atividade profissional. Dentre elas estão as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental em fazer leitura crítica de textos, ou melhor, dificuldade de examinar, de fazer julgamentos e avaliações a respeito de um assunto “sem aceitar de forma automática suas próprias opiniões ou opiniões alheias” (Carraher, 1983/1991, xix). Em suma, um indivíduo que seja capaz de ler as “entrelinhas” e refletir criticamente a respeito de um texto.

Outra justificativa para a realização desta pesquisa diz respeito, também, ao meu desejo de levar à sala de aula atividades que sejam significativas para meus alunos, ou seja, atividades que sejam organizadas com o objetivo de “tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (PCNs, 1998: 59) e assim possam se desenvolver como leitores críticos.

Partindo, então, dessas inquietações, percebi que alguns fatores contribuíam para que os alunos não conseguissem fazer a leitura crítica de um texto. Dentre esses fatores estão:

- Os rituais de iniciação e/ou da prática de leitura que dizem respeito não somente à prática pedagógica do professor, mas também ao material didático que é disponibilizado para ele, já que os livros didáticos¹, disponíveis na escola através do PNLD (Plano Nacional de Livro Didático), além de serem usados como única fonte de conhecimento, contribuem para a apreensão fragmentada do conteúdo e o texto é somente usado como um “pretexto” para o ensino da gramática (Kleiman, 2002).
- O fato de o professor não saber partilhar seu “poder” e dar voz ao aluno, para que ele, aprendiz, possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem significativa.

Observo que, quando há a tentativa de se trabalhar a produção textual, os autores dos livros didáticos fazem uso de questões e respostas fechadas, ou seja, questões nas quais são exigidas, apenas, respostas encontradas, mecanicamente, no texto.

Gostaria de enfatizar que não considero essa prática, totalmente negativa, já que a entendo como uma etapa de apreensão do texto, seja oral ou escrita, porém, depende da

¹ Livros que, no meu entender, possuem características alienantes, ou melhor, livros que possuem exercícios nos quais os alunos somente têm o trabalho de retirar a resposta que, por sua vez, pode ser encontrada claramente no texto. Isso parece não ajudá-los a pensar nas questões que subjazem ao texto, ou seja, ficam presos apenas ao nível do enunciado (Kleiman, 2002).

formação e aperfeiçoamento do professor para fazer desta prática algo significativo, e superando, assim, a barreira do automatismo.

Além disso, os livros e os textos usados na escola, muitas vezes, são trabalhados como único instrumento de aprendizagem e por professores, oriundos de uma formação acadêmica precária e que podem também não ter desenvolvido sua capacidade de ler criticamente um texto. Por isso, acabam se apoiando e seguindo “fielmente” as atividades apresentadas no livro didático, ou seja, exploram apenas o significado restrito do que é proposto pelo texto, sem contextualizá-lo.

No que diz respeito à prática de leitura, alguns professores apenas dão ênfase à memorização de conteúdos, além da concepção de que existe apenas uma leitura legítima para o texto, ou seja, o professor não consegue perceber que o significado do texto é construído com os alunos e não somente por ele, professor, e assim apregoa que existe somente uma interpretação possível, aquela que está no plano do enunciado (Kleiman, 2002).

Assim, considero conveniente dizer que a prática pedagógica de leitura, nos moldes em que é realizada, parece não colaborar para que haja, efetivamente, a formação do aluno como leitor crítico, isto é, que ele vá gradativamente sendo capaz “de perceber e evitar as armadilhas ideológicas do texto, um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, posicionar-se criticamente diante do outro e, tomando-lhe a palavra, torná-la sua” (Silva, 1998: 12).

No entanto, não podemos negar que vários professores e pesquisadores têm tentado modificar essa realidade. Podemos, então, citar alguns trabalhos nos quais podemos observar instrumentos alternativos e que visam formular práticas que possam contribuir e estimular a leitura crítica, ou seja, a leitura das questões ideológicas que subjazem ao material impresso. Dentre eles, é possível destacar Zanotto (1984), Cavalcanti (1984), Kleiman (1989), Silva (1998), Nardi (1999), Queiróz (2002), Lemos (2005), Ferling (2005) e outros.

Zanotto (1984), em seus estudos, faz uma discussão a respeito da leitura crítica de um texto e da leitura de um texto crítico. A pesquisadora inicia a discussão refletindo sobre essas duas possibilidades: leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico, considerando o processo que ocorre em cada uma das interpretações e a interação entre as duas atividades representadas em cada uma delas. Diz ainda a pesquisadora que a compreensão do processo “é fundamental para se poder trabalhar adequadamente com o desenvolvimento da leitura crítica” (op.cit.: p.193).

Cavalcanti (1984), por sua vez, mostra que a leitura crítica não é valorizada na escola. Assim sendo, a pesquisadora, em seu trabalho, buscou relacionar o ensino de leitura com as funções da linguagem, apresentando sugestões para “a prática da leitura com enfoque no desenvolvimento do senso crítico, ou seja, para o preenchimento do hiato existente entre a aquisição e a avaliação de leitura” (op.cit.: p.113).

Outro autor que também discute a leitura crítica é Ezequiel (1998). Para o autor a leitura crítica pode ser considerada como sendo uma prática de bastante relevância para “os modos de produzir ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras e aos modos de participação democrática em sociedade” (op.cit.: p.16).

Todavia, diz o autor, o desenvolvimento da criticidade não acontece de uma hora para outra, nem tão pouco opera milagres ou revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o indivíduo “a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação. Pode desnudar a mentira, recolocando o leitor nos trilhos da objetividade dos fatos. Pode, enfim, gerar conflitos” (op.cit.: p.16).

Os autores acima elencados discutem a leitura crítica, entretanto, nenhum deles pesquisou a formação do leitor crítico, nem como identificar o momento no qual um aluno faz uma leitura crítica, cerne desta pesquisa. Essas pesquisas, também, diferem da minha, em relação ao fato de nenhuma delas ter estudado a leitura crítica, utilizando o pensar alto em grupo.

Quanto ao pensar alto em grupo, Nardi (1999), investigou o papel do professor, como mediador na compreensão da leitura de metáforas em língua estrangeira, com base na leitura que um grupo de alunos, universitários da área de Biblioteconomia, faria de um texto acadêmico. Para coleta de dados, a pesquisadora utilizou o pensar alto em grupo.

Outra pesquisadora que utilizou o pensar alto em grupo foi Lemos (2005). Ela, em seus estudos com alunos universitários de curso de publicidade, procurou dar ênfase à questão da mediação, da vivência do pensar alto em grupo e da técnica discursiva do “*revoicing*” (O’Connor & Michaels, 1996) para legitimar a voz dos alunos na interação face-a-face, o que, segundo ela, possibilitou-lhes construir e negociar sentidos dentro do próprio grupo.

Queiróz (2002), por sua vez, investigou, por meio do pensar alto em grupo, a construção de sentidos, numa sala de aula de sétima série do Ensino Fundamental, na leitura de um conto da literatura inglesa por meio da compreensão das metáforas nele existentes. Essa pesquisa tinha como objetivo investigar o caminho percorrido por algumas alunas na

construção da analogia entre o literal e o metafórico e na leitura de expressões metafóricas selecionadas.

Na conclusão de sua pesquisa, Queiróz (op.cit.) afirma que o pensar alto em grupo propiciou a ela e às alunas o desenvolvimento de mecanismos de aprendizado, “aprenderam que a linguagem não é unívoca, o texto comporta várias interpretações, o leitor pode ser um co-construtor” (op.cit.: p.103), enfim, “isto os tornou melhores alunos de língua estrangeira, mais confiantes, motivados e leitores mais criativos” (op.cit.: p.104).

Ferling (2005) estudou o processo de leitura e construção de sentido de um texto poético, em língua estrangeira, assim como a compreensão de metáforas novas, nele presentes. A autora investigou, também, as dificuldades que os alunos de um instituto de idiomas da cidade de São Paulo enfrentaram durante a leitura interpretativa de poemas.

Algumas dessas dificuldades foram: obstáculos lingüísticos e lexicais, dificuldades de compreender e interpretar metáforas novas, assim como problemas relativos à atuação da professora como mediadora na construção colaborativa do sentido no pensar alto em grupo.

Analisando tais pesquisas, pude observar que elas estão centradas na diversidade textual; na construção de sentido de um texto num processo colaborativo; na atuação do professor como mediador na construção colaborativa deste sentido e na importância da vivência do pensar alto em grupo para a prática de leitura em sala de aula.

Enfim, todas essas pesquisas - Nardi (1999), Lemos (2005), Queiróz (2002) e Ferling (2005) - utilizaram o pensar alto em grupo para investigar diferentes aspectos, mas não a formação do aluno como leitor crítico; por isso, esta pesquisa difere das demais, e fica justificada sua produção.

Assim sendo, nesta pesquisa sobre a leitura crítica, torna-se imprescindível salientar o papel do professor enquanto mediador, na construção de sentido do texto em questão, além do fato de o pensar alto em grupo ser uma prática que tem como característica essencial dar voz ao aluno e, assim, estimular a possibilidade de reflexão. Faz-se necessário, também, que o professor abandone seu papel de autoridade interpretativa, para ser um mediador da co-construção da leitura crítica.

Dessa maneira, nesta pesquisa, vou investigar meu papel como mediadora. Assim sendo, torna-se importante também compreender a importância da mediação, já que é o processo de mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens e é através dela que as Funções Psicológicas Superiores, como a capacidade de

solucionar problemas, o armazenamento e o uso adequado da memória e a formação de novos conceitos se desenvolvem (Vygotsky, 1984/2003).

Pretendo também obter uma melhor compreensão de como o professor, enquanto mediador, pode contribuir para o desenvolvimento do aluno e como a técnica do protocolo verbal ou “pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997) pode ser um instrumento pedagógico para a construção da leitura crítica.

Partindo, então, dos problemas já elencados, pretendo, durante o desenrolar desta pesquisa, apoiar-me em alguns pressupostos teóricos que possam contribuir para a compreensão do processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, ou seja, a formação do aluno como leitor crítico.

Sendo assim, procurei alinhar-me a uma visão de leitura como uma prática social. Nessa concepção, a leitura é vista como um evento no qual as pessoas comunicam idéias e emoções e alcançam objetivos sociais, tais como: aquisição ou manutenção de *status* ou posição social e aquisição ou manutenção de privilégios sociais (Bloome, 1983).

O objetivo mais importante, nessa visão de leitura, segundo Bloome (op.cit.), é a prática de estabelecer relações sociais e posicionar-se socialmente. Melhor dizendo, este objetivo, que pode ocorrer durante a leitura de um texto, é colocado pelo autor como “uma maneira programada de sair de um lugar e chegar a outro”² (op.cit.: p.167).

Em suma, nessa concepção, a leitura é um evento que tem efeitos sociais e cognitivos e que predispõe as pessoas às mudanças. Logo, espera-se que, ao longo desta pesquisa, estas mudanças façam parte do desenvolvimento dos participantes. Considerando, então, que essa prática educativa pode ser realmente significativa para o processo de ensino-aprendizagem de leitura, faz-se necessário que partamos do princípio de que a base para este evento de leitura é que o professor seja crítico e reflexivo em suas ações e sobre suas ações.

Essa atividade de reflexão corrobora para que o professor possa dialogar com a situação intelectual e emocional enquanto ela está ocorrendo e reconstruindo sua ação posterior. Ademais a prática da reflexão crítica sobre a ação e sobre a reflexão na ação, deve fazer parte do cotidiano escolar, já que “a reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996/2005: 22).

Busquei também entender a contribuição da metáfora para o desenvolvimento da capacidade da leitura crítica, visto que, segundo Gibbs (1994), a metáfora é um recurso

² Acho conveniente registrar aqui que todas as citações, em inglês, feitas no decorrer desta pesquisa, foram traduzidas por mim.

cognitivo de bastante relevância para o entendimento das representações humanas, ou seja, a metáfora é um fenômeno lingüístico que faz parte não somente da linguagem cotidiana, mas também de nossos pensamentos e de nossas ações cotidianas (Lakoff & Johnson, 1980/2002).

Logo, pretendo, aqui, me despojar de uma concepção autoritária de ensino-aprendizagem, que tolhe, aliena e massifica os indivíduos, para uma concepção social, histórica e cultural, uma visão centrada no indivíduo enquanto um ser ativo, que se constrói a partir de um contexto social, histórico e cultural (Freire, 1996/2005).

Cabe, ainda, aqui destacar que a produção desta pesquisa está inserida no campo da Lingüística Aplicada Crítica, doravante (LAC), já que ela tem como foco de estudo os problemas de uso da linguagem num contexto social, ou seja, o estudo da linguagem enquanto um processo que tem como centro de estudo, o usuário, o processo de uso da linguagem e o contexto no qual o indivíduo está inserido (Moita Lopes, 1996).

Além disso, assumo aqui assumo aqui “uma linha de trabalho que procura sempre tanto criticar quanto transformar”; busco envolver-me “num projeto moral e político que possibilita a realização de mudanças” (Pennycook, 1998/2004: 25).

Outra justificativa para a inserção deste trabalho na LAC é o fato de que esta pesquisa expressa:

- (1) Uma problemática que pretende revelar práticas sociais como formas de ação e de significado produzidas e reguladas;*
- (2) Meios pelos quais ela pode ser levada para a esfera pública para promover a crítica e a transformação da sociedade e, por fim;*
- (3) Elementos auto-reflexivos que permitem abordar o caráter situado da pesquisa estando ela localizada em determinadas formas históricas e institucionais particulares, (op.cit.: p. 44 - 45).*

Em suma, pretendo assumir, nesta pesquisa, uma postura politicamente reflexiva e crítica como forma de intervenção no meu fazer docente, tendo a ética como eixo norteador da minha ação.

Perguntas de Pesquisa

Para que os objetivos desta pesquisa possam ser atingidos e ter como conclusão os passos a serem seguidos pelo professor para formar um indivíduo capaz de ler criticamente um texto, algumas questões precisarão ser respondidas. São elas:

- A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico?
- O Protocolo Verbal em grupo, ou “Pensar Alto em Grupo” constitui um instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno?
- Qual é o papel da metáfora para essa formação?

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivos: a) investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica, b) o papel da mediação para esse processo e a c) prática do pensar alto em grupo, como instrumento pedagógico, para a formação do aluno como leitor crítico, ou seja, a formação de leitores autônomos e capazes de questionar seu conhecimento, modificá-lo e estabelecer generalizações que permitam transferi-lo para outros contextos diferentes.

Estrutura da Dissertação

Com base nas considerações apontadas acima, a presente dissertação se organizará em seis capítulos, dispostos da seguinte forma:

Capítulo I- “O Processo de Ensino-Aprendizagem”. Nesse capítulo, apresentarei a teoria de ensino-aprendizagem, com base em Vygotsky (1984/2003). Será discutida, também, a importância da linguagem e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem.

Capítulo II- “O Desenvolvimento da Leitura”. Nele, discutirei o ato de ler, a leitura como uma prática social e a leitura crítica. Além disso, apresento uma breve discussão a respeito do letramento, em suas dimensões individual e social.

Capítulo III - “Um Estudo sobre a Metáfora”. Este capítulo se propõe a discutir o papel da metáfora no novo paradigma, sua contribuição como uma ferramenta cognitiva, bem como o processo de sua compreensão.

Capítulo IV - “Metodologia de Pesquisa”. Nesse capítulo apresentarei a abordagem qualitativa de pesquisa, a pesquisa-ação de cunho etnográfico, os métodos introspectivos e o contexto da pesquisa.

Capítulo V - “Análise e Discussão dos Dados”. Nesse capítulo, pretendo discutir a análise a partir dos dados coletados.

Por fim, encerro esta pesquisa com as Considerações Finais, em que apresento os resultados de minha busca e as contribuições desta pesquisa para o contexto educacional, especificamente, para o estudo/ensino da leitura.

Capítulo I – Processo Ensino-Aprendizagem

Esta pesquisa está inserida no quadro da Teoria Sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1984/2003), cuja raiz epistemológica está centrada na compreensão do processo educativo a partir das relações estabelecidas socialmente e mediadas pelos signos culturais. Melhor dizendo, esta concepção pressupõe que tudo que é especificamente humano e difere o homem de outras espécies tem origem na interação que ele tem com o meio, já que seu funcionamento psicológico se constrói nas relações sociais.

Dessa maneira, e tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo entender/investigar os eventos mentais no processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o processo de mediação, ou melhor, como o professor ou colega de classe, enquanto mediadores podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade da leitura crítica, faz-se necessário, então, recorrer à teoria de Vygotsky (op.cit.), que situa a aprendizagem na interação do homem com o meio social, a partir da linguagem.

Para tanto, neste capítulo, parto dos estudos desenvolvidos pelo autor sobre o processo de construção do conhecimento mediado pelas relações sociais, históricas e culturais, bem como apresento alguns pontos de sua teoria, que me serão úteis para a reflexão.

1.1 – Teoria Sócio-histórico-cultural

Vygotsky (1984/2003) começa a construir uma teoria psicológica dinâmica e transformadora, tendo em vista o fato de que os psicólogos de sua época ainda não tinham sido capazes de produzir uma explicação coerente dos processos psicológicos do homem. Nessa época, a psicologia era vista como uma ciência natural, que tomava o ser humano basicamente como um corpo.

Essa tendência se relacionava com a Psicologia experimental, que procurava aproximar seus métodos daqueles utilizados pelas chamadas ciências naturais³, preocupando-se com a quantificação dos fenômenos observáveis e facilmente analisáveis. Por outro lado, havia a

³ Segundo Rego (1994/2004) as ciências naturais se detinham na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades que se constituíam mecanicamente. Além disso, essa ciência limitava-se à análise dos processos “mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade humana” (op.cit.: p.28).

Psicologia como ciência mental⁴, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência e espírito.

A Psicologia do tipo experimental, por sua vez, deixava de abordar as funções psicológicas mais complexas do ser humano e a psicologia mental não chegava a produzir descrições desses processos complexos em termos aceitáveis para a ciência. Assim, é a partir dessas duas tendências antagônicas que Vygotsky (1984/2003) resolve entrar no campo da Psicologia e, assim, produzir explicações mais coerentes, em relação à formação do indivíduo.

É com divergências em relação à Psicologia Experimental e a Mental que Vygotsky (op.cit.) se entrega à tarefa de construir/formular uma “nova Psicologia”. Nessa “nova Psicologia”, o autor e seus colaboradores, Luria e Leontiev, buscavam uma síntese para a psicologia, almejando integrar o ser humano enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e cultural, enquanto membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico.

1.2 – Pensamento e Linguagem na visão Vygotskyana

O pensamento e a linguagem foram uma preocupação central para Vygotsky (1984/2003) por ser o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, desde os seus anos de formação. Estudou a linguagem e deu-lhe um lugar de destaque em sua teoria, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito e, por isso, procurou enfocar em seus estudos a relação pensamento-linguagem (Oliveira, 1997).

Segundo o autor, a linguagem é um sistema de mediação posto entre o processo de humanização e os ditames da natureza, ou seja, a linguagem é uma ferramenta que se põe entre o homem e os objetos, um instrumento que permitirá ao homem pensar e planejar coletivamente suas ações.

Na abordagem vygotskiana, a dinâmica entre pensamento e linguagem é intrínseca, ou seja, a criança, ao aprender a linguagem falada, aprende a verbalizar o pensamento e, ao mesmo tempo, lançando mão de construções intelectuais, intelectualiza a fala. Essa dupla complementação faz da linguagem a ferramenta fundamental que põe o indivíduo no universo da racionalidade humana.

Entre o aparelho perceptual e o mundo, interpõe-se a lógica do pensamento, que simplifica e categoriza a realidade, tornando-a suscetível de ser nomeada e apreendida pela

⁴ A psicologia como ciência mental não ignorava as funções mais complexas do ser humano, entretanto se detinha, apenas, na descrição subjetiva de tais fenômenos, (Rego, 1994/2004).

linguagem. Do mesmo modo, o universo sonoro da fala não é tomado como um sistema de nomeação direta das coisas do mundo: passa antes pelos filtros da memória, pela rede dos significados dados pelo outro. O indivíduo nomeia e ordena uma realidade que aos poucos vai sendo categorizada.

É importante também dizer que, segundo Oliveira (1997):

O uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe, um processo de internalização da linguagem, isto é, não é apenas por interagir com as outras pessoas que o indivíduo dá um salto qualitativo para o pensamento verbal. Ele também desenvolve, gradualmente, o chamado 'discurso interior' (op.cit.: p.51).

O discurso interior, afirma Oliveira (1997), é uma construção interna da linguagem, direcionada ao próprio indivíduo e “não a um interlocutor externo; é um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, com a função de auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas” (op.cit.: p.51), isto é, um diálogo consigo mesmo. Este discurso tem, também, uma estrutura peculiar, diferenciando-se da fala exterior, pois não é feito para comunicação com outros, constitui uma espécie de “diálogo pessoal” (op.cit.: p.52).

Segundo Vygotsky (1984/2003) o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem segue a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso da linguagem é da atividade social, “interpsíquica”, para a atividade individualizada, intrapsíquica. A criança, primeiramente, utiliza a fala socializada, com a função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e com a função de adaptação pessoal.

No estudo da transição entre o discurso socializado e o discurso interior, Vygotsky (op.cit.) recorre à “fala egocêntrica”⁵ como um fenômeno relevante para a compreensão dessa transição. Num certo momento do seu desenvolvimento, a criança passa a utilizar a linguagem egocêntrica, falando para si mesma, independentemente da presença de um interlocutor. A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento e é utilizada como apoio ao planejamento de seqüências a serem seguidas, como auxiliar na solução de problemas.

Para Vygotsky, o surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados para

⁵ Segundo Piaget (1980), a fala egocêntrica ou discurso egocêntrico é o discurso da criança quando dialoga alto consigo mesma, quando “fala sozinha” ou “pensa alto”. Isso acontece freqüentemente com crianças por volta dos três ou quatro anos de idade.

os processos internos. Assim, ao tomar posse da linguagem, inicialmente utilizada apenas com a função de comunicação, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento interno, ou seja, intrapsíquico do pensamento. Tendo em vista que esse processo é gradual, a fala egocêntrica aparece, então, como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá da fala socializada, externa.

É conveniente ressaltar, ainda, que a questão da fala egocêntrica é o ápice de divergência entre Vygotsky (1984/2003) e Piaget (1980), já que para Piaget (op.cit.) a fala egocêntrica diz respeito, por um lado, a transição entre os estados mentais não verbais do indivíduo, e por outro, o discurso socializado e o pensamento lógico, isto é, a fala egocêntrica segue a trajetória dos processos internos para os externos (de dentro para fora), enquanto que para Vygotsky (op.cit.) o percurso faz o processo inverso, ou seja, dos processos externos para o interno (de fora para dentro).

1.3 – Desenvolvimento e Aprendizagem

O desenvolvimento humano, o aprendizado⁶ e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas, também, centrais nos trabalhos de Vygotsky (1984/2003). Sua preocupação com o desenvolvimento do homem está presente em toda sua obra, ao lado de sua preocupação constante com a questão do desenvolvimento e a importância dos processos de aprendizagem.

Para ele, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. Se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, tais processos não ocorreriam.

É o aprendizado que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento. O aprendizado é, portanto, o aspecto necessário, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

⁶ Segundo Oliveira (1997/2003), a aprendizagem ou aprendizado “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo), o termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como ‘processo de ensino-aprendizagem’, incluindo sempre aquele que aprende e aquele que ensina, e a relação entre as pessoas”. (op.cit.: p.57)

Embora Vygotsky (op.cit.) refira-se à educação e ao aprendizado num sentido amplo, é possível identificar em sua obra várias passagens em que dirige sua atenção especialmente à educação e ao aprendizado escolar e diz ainda que não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionarão ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas.

Essa perspectiva teórica aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado. Vygotsky (op.cit.) evidencia que o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento e identifica dois níveis de desenvolvimento: um, que se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de “nível de desenvolvimento real ou efetivo”, e o outro, “o nível de desenvolvimento potencial ou proximal”, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas. Para que estas capacidades se transformem em conquistas consolidadas, é fundamental a ajuda de outras pessoas, ou seja, adultos ou crianças mais experientes.

Outra contribuição de Vygotsky relevante para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito diz respeito à distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de fazer autonomamente - nível de desenvolvimento real - e aquilo que o indivíduo consegue realizar com alguma colaboração: com a ajuda de adultos ou de um “par mais competente” - nível de desenvolvimento potencial.

Vygotsky (1984/2003: 113) diz que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Portanto, é competência do educador articular diferentes estratégias para que estas funções amadureçam.

Ainda em relação ao conceito de ZPD (Vygotsky, 1984/2003) podemos encontrar nos estudos de Schneuwly (1994) uma contribuição significativa. De acordo com o autor, uma gama de autores e pesquisadores usam o conceito de ZPD de maneira simplista, pois reduzem a questão do desenvolvimento, apenas, às questões do ensino e da aprendizagem, causando assim o empobrecimento do conceito em si.

Partindo dessas críticas, o autor investiga o conceito de ZPD, em suas origens, dando ênfase ao conceito de desenvolvimento. Schneuwly (op.cit.) diz que devemos considerar na teoria vygotskiana, três aspectos do desenvolvimento:

- (1) A forma do desenvolvimento: que é o aparecimento de novas formas de funcionamento psíquico que se efetiva por meio da articulação e recomposição das funções psíquicas já existentes;
- (2) O motor do desenvolvimento: que se compõe no conflito entre os aspectos internos e externos dos indivíduos; e
- (3) Os instrumentos, os signos ou sistemas semióticos, do desenvolvimento: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e as relações humanas são proporcionadas e mediadas por meio dos signos e dos instrumentos.

Baseando-se nesses pressupostos, Schneuwly (1994) argumenta que, na ZPD, não devemos levar em conta apenas o desenvolvimento do indivíduo, mas também as influências do meio externo. É nesta questão que está situado o conceito teórico de ZPD: “tentar pensar teoricamente a relação entre ensino e desenvolvimento. Trata-se, por assim dizer, de colocar sob tensão o sistema interior/exterior, os dois pólos da contradição que cria o movimento do desenvolvimento” (op.cit.: p.14).

Por fim, Schneuwly (op.cit.) define a ZPD como um conceito relacional, pois ela é o resultado do cruzamento entre duas lógicas, ensino e desenvolvimento, mas que nem sempre poderá ocorrer tal cruzamento. Assim sendo, para criarmos a ZPD, ou seja, para produzir uma série de processos de desenvolvimento interno, precisamos construir, corretamente, processos de ensino escolar.

Vygotsky (1987/2003) salienta que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação da experiência culturalmente acumulada. Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos, que vivem em sociedades escolarizadas, já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade - o pensamento conceitual.

Por essa razão, o estudo dos processos de formação de conceitos e a diferenciação entre conceitos cotidianos e científicos ocupam destaque na obra de Vygotsky (1984/2003). Ele chama de conceitos cotidianos ou espontâneos aqueles que são adquiridos pela experiência individual e se referem a objetos ou situações em que a criança observa, manipula e vivencia diretamente.

Os conceitos cotidianos ou espontâneos são construídos em nossa relação com os outros, mas não de forma hierarquizada. Além disso, estes conceitos são empregados

voluntariamente e se desenvolvem “na esfera do concreto e do empírico e se movem na direção das propriedades superiores dos conceitos - o caráter consciente e a voluntariedade” (Rego, 1995/2004).

Duarte (2001) afirma que os conceitos espontâneos do indivíduo se desenvolvem:

“de baixo para cima até as propriedades superiores a partir de outras mais elementares. A aparição inicial do conceito espontâneo está ligada ao enfrentamento da criança com certas coisas que ao mesmo tempo são explicitadas pelos adultos, mas que, na verdade, são coisas vivas e reais. E somente através de um prolongado desenvolvimento da criança que ela chega a tomar consciência do objeto, a tomar consciência do conceito e das operações abstratas que realiza com ele” (op.cit.: p.202).

Por sua vez, os conceitos científicos são aqueles adquiridos na ou pela atuação da escola e se referem a eventos não acessíveis à observação ou à ação imediata. Para Vygotsky (1984/2003), o estudo dos conceitos científicos, como tais, tem importantes implicações para a educação e para o aprendizado. Embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o processo ensino-aprendizagem desempenha um importante papel na sua aquisição.

Descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática, pois os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações “parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e outras áreas do pensamento, como a consciência reflexiva que chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos” (Vygotsky, 1987/2003: 115).

Segundo Duarte (2001) os conhecimentos científicos se desenvolvem a partir de:

Propriedades mais elementares e inferiores. O nascimento do conceito científico não se inicia com o enfrentamento direto com as coisas, mas sim com a atitude mediatizada para o objeto; além do mais, a criança se vê obrigada, com frequência, a seguir o caminho oposto: do conceito ao objeto e que o desenvolvimento dos conceitos científicos inicia-se na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e continua mais longe, brotando para baixo, na esfera da experiência pessoal e do concreto (op.cit.: p.202).

É importante ressaltar que, tanto os conceitos cotidianos quanto os científicos podem aparecer numa mesma criança, dentro de um mesmo nível, pois no pensamento da criança não cabe separar os conceitos que ela aprendeu na escola dos que aprendeu em casa, por isso, devemos considerar que os dois tipos de conceitos, embora diferentes, são reciprocamente relacionados.

Ambos são intimamente relacionados, pois os conceitos científicos possuem, segundo o autor, sistematicidade, mas faltam-lhe a riqueza e a diversidade de detalhes advindo da experiência pessoal. Por fim, é importante acrescentar que cabe à educação escolar o papel de promover o desenvolvimento intelectual da criança, alcançando uma síntese que supere tanto a dificuldade de abstração do pensamento cotidiano, quanto o caráter inicialmente verbalista que os conceitos científicos têm para a criança.

1.4 – Processo de Mediação

Retomando o objetivo desta pesquisa, que é entender/investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação, faz-se necessário aqui fazer uma breve discussão a respeito do processo de mediação e suas inter-relações com a construção do conhecimento.

Essa discussão se justifica pelo fato de que esses conceitos ajudarão a interpretar os dados desta pesquisa, no que diz respeito ao envolvimento, à participação dos alunos/professor, além do amadurecimento intelectual, epistemológico e emocional relacionados à prática mediadora dos participantes.

Reiterando o que dissemos anteriormente, Vygotsky (1984/2003) dedicou maior atenção à compreensão das funções psicológicas superiores, processos mentais superiores, especificamente humanos, e seu conceito central para a compreensão destas funções é o conceito de “mediação”.

O desenvolvimento das funções mentais superiores acontece em dois momentos. Num primeiro momento, acontece no social e num segundo, no individual, porém, em ambos os momentos, há a utilização de instrumentos mediadores como a experiência sócio-cultural e principalmente a linguagem, ou seja, “o uso de instrumentos e o uso de signos compartilham algumas propriedades importantes; ambos envolvem uma atividade mediada” (op.cit.: p.171).

A respeito do conceito de mediação, Oliveira (1997) afirma que, em termos gerais, ela pode ser definida como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa

relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (op.cit.: p.26).

Vygotsky (op.cit.) caracteriza como elementos de mediação: os instrumentos e os signos. Quanto ao instrumento, pode-se defini-lo como o elemento que faz a mediação entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho; logo, os instrumentos possibilitam a transformação da natureza e têm, também, “a função de regular as ações sobre os objetos” (Rego, 1995/2004: 50). Diz ainda Vygotsky (1984/2003) que a função do instrumento “é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudança nos objetos” (op.cit.: p.72).

Já os signos, por sua vez, regulam as ações sobre o psiquismo das pessoas, ou seja, são elementos que transcendem o campo psicológico ou, como no dizer de Rego (op.cit.),

De modo geral, o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, idéias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como, por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (op.cit.: p.50).

Enfim, os mediadores servem como meios pelos quais os indivíduos agem sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofrem, concomitantemente, a ação desses meios.

Além dos aspectos já discutidos acima, o conceito de mediação pressupõe, segundo Bernstein (1996), várias implicações importantes para o contexto escolar, ou melhor, para a prática pedagógica. Essa prática pedagógica é, por sua vez, um contexto social imprescindível pelo qual se dá a reprodução e a produção cultural. Assim sendo, acredito que, dependendo da mediação pedagógica, o aluno conseguirá desenvolver o processo da leitura crítica, cerne desta pesquisa.

Bruner (2001), a respeito do conceito de mediação, afirma tratar-se de uma ação produzida pelo par mais experiente e a conceitua como “uma escora ou andaime”. Diz ainda que o professor, como par mais experiente, pode ajudar os aprendizes a desenvolver suas funções superiores.

A respeito do conceito da construção de andaimes, Palincsar (1986) argumenta que essa prática não pode ser considerada o único instrumento de garantia de aprendizagem, pois vários outros mecanismos estão implícitos, como a instigação, a criação de oportunidades

para que os aprendizes ponham em prática estratégias de aprendizagem e que haja conscientização para que eles façam uso dessas estratégias em outras situações cotidianas.

Feuerstein et al. (1986) denomina o processo de mediação como Experiência de Aprendizagem Mediada e classifica essa experiência em dois tipos: a mediação humana e a mediação por meio de instrumentos simbólicos. Diz ainda o autor que a experiência de aprendizagem mediada é universalmente humana.

Portanto, o conceito de mediação desenvolvido por Feuerstein (op.cit.) pressupõe que um indivíduo somente se desenvolverá se realmente houver uma relação qualitativa de interação mediada com o outro ser humano já desenvolvido, ou seja, com um “mediador ativo que, juntamente com a criança, constitui um agenciamento cooperativo do aprender” (Gomes, 2002: 18).

Gomes (2002) diz, ainda, que para que haja realmente um processo mediacional - a interação, a transmissão cultural e o papel do mediador - é fundamental que levemos em conta alguns critérios, pois se houver a falta deles ou mesmo de algum deles, a qualidade da experiência de aprendizagem mediada poderá não acontecer. Os critérios, segundo o autor, que fazem parte de uma mediação de qualidade são:

- A intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado. Essa intenção pode ser acompanhada de conteúdos conscientes como de expectativas e fantasias inconscientes.

- A construção (incitada pelo mediador) de significados: É o fator da interação que mais mobiliza o aspecto afetivo, envolvendo toda a crença de mundo do mediador e do mediado. Os significados são produzidos por meio de interações, abrindo o campo para o estabelecimento da subjetividade dos indivíduos, inseridos em um contexto sócio-histórico.

- A transcendência da realidade concreta, do ‘aqui-e-agora’, para posterior aplicação da compreensão de um fenômeno apreendido, em outras situações e contextos. A transcendência ocorre quando mediador e mediado caminham para além da situação dada, buscando relações entre o conhecimento adquirido e as possibilidades para o futuro, em termos de projeções e generalizações, disponibilizando-o para situações futuras (Gomes, 2002: 86-87).

Newman & Holzman (1993/2002) dizem que, para que a aprendizagem aconteça por meio do processo mediacional, é necessário que o professor incentive os alunos a participarem de atividades nas quais possam partilhar seus pensamentos/conhecimentos com os demais alunos/professor e assim, juntos, possam desenvolver novos significados.

Daí a justificativa de ter usado como “*corpus*”, desta pesquisa, a técnica do protocolo verbal em grupo ou do “ pensar alto em grupo em grupo” como é denominado por Zanotto (1997), já que ele, além de ser uma técnica de coleta de dados pode ser visto também como uma atividade, na qual o aluno poderá partilhar/negociar seus conhecimentos e pensamentos com os demais, até à construção do conhecimento.

Assim sendo, gostaria de terminar esta discussão com uma citação de Cerqueira (2005) que, sendo bastante poética, define o papel da mediação no contexto educacional, a partir de uma visão sócio-histórico-cultural.

Mediar exige rigorosidade metódica

Mediar exige pesquisa

Mediar exige respeito aos saberes dos educandos

Mediar exige criticidade

Mediar exige estética e ética

Mediar exige a corporificação das palavras pelo exemplo

Mediar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Mediar exige reflexão crítica sobre a prática

Mediar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

Mediar exige consciência do inacabamento

Mediar exige o reconhecimento de ser condicionado

Mediar exige respeito à autonomia do ser do educando

Mediar exige bom senso

Mediar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

Mediar exige apreensão da realidade

Mediar exige alegria e esperança

Mediar exige a convicção de que a mudança é possível

Mediar exige curiosidade

Mediar exige segurança, competência profissional e generosidade

Mediar exige comprometimento

Mediar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

Mediar exige liberdade e autoridade

Mediar exige tomada consciente de decisões
Mediar exige saber escutar
Mediar exige reconhecer que a educação é ideológica
Mediar exige disponibilidade para o diálogo
Mediar exige querer bem aos educando” (op.cit.: p.67).

1.5 – Importância da Pedagogia Crítica para o Processo Ensino-aprendizagem

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é investigar o processo de mediação para a formação do aluno como leitor crítico e ao fato de que cabe ao professor, como um dos companheiros mais experientes⁷, mediar o processo de desenvolvimento intelectual do aluno, torna-se necessário fazer uma breve discussão a respeito da pedagogia crítica, pois, no meu entender, um professor somente pode se tornar um bom mediador se for um pedagogo crítico e reflexivo em sua prática educacional.

No que diz respeito à Pedagogia Crítica, podemos dizer que ela tem como pretensão ser, segundo Gadotti (1995), uma pedagogia transformadora das condições humanas, de suas relações consigo mesmo e com o outro, ou seja, uma pedagogia que mantém um comprometimento dialético entre o indivíduo e a sociedade.

Segundo McLaren (1997) a pedagogia crítica pode ser definida “como a nova sociologia da educação ou teoria crítica da educação” (op.cit.: p.191). Esta pedagogia tem como objetivo específico fazer uma análise da educação num contexto sócio histórico-cultural para que, assim, se possa melhor entender os trabalhos de escolarização contemporânea.

Dentro deste contexto, vários teóricos educacionais críticos - Giroux (1997), Imbernón (2000), Sacristán (2000) e outros - argumentam que cabe aos professores entenderem sua função social na escolarização e também perceberem a importância que a escolarização representa na união dos conhecimentos e do poder. Ao receberem o poder, passam a ter a possibilidade de se desenvolverem enquanto cidadãos críticos, ou melhor, cidadãos críticos e conscientes de sua função social.

McLaren (op.cit.) acrescenta ainda que, para que a pedagogia crítica seja viável em nossas escolas, será preciso que os professores aprendam a fazer uso da análise crítica, além de considerar a escola como um lugar onde os estudantes tenham a oportunidade de aprender

⁷ Uso a expressão “**um dos** companheiros mais experientes”, pois segundo (Vygotsky, 1984/2003), na sala de aula, não é somente o professor o par mais experiente, mas também algum companheiro de classe.

os conhecimentos e as habilidades necessárias para exercer suas práticas sociais em uma democracia autêntica.

Vale dizer, aqui, que a pedagogia crítica exige que o educador crítico adote teorias dialéticas, nas quais se reconheçam os problemas sociais como um processo interativo entre o intelectual e o social e que o discurso crítico do educador deve ser usado para construção de uma comunidade democrática, que use a linguagem e o conhecimento para a transformação social e para o uso de suas práticas sociais.

Freire (1996/2005), por sua vez, enfatiza que a Pedagogia Crítica deve centrar-se na ética, no respeito e na autonomia do educando. Para tanto, é importante que o educador tenha como princípio norteador a visão de que educar é uma experiência basicamente dialética da libertação humana do homem e que ela somente poderá ser efetivada se houver, por parte do educador e do educando⁸, um diálogo crítico.

Cabe, porém, ressaltar aqui que o diálogo a que Paulo Freire (1979/2003) se refere é o diálogo que se realiza na pedagogia da práxis⁹, ação e reflexão sobre a realidade, no comprometimento com a transformação social, ou seja, é um engajamento político e dialético e não apenas uma interação discursiva entre duas pessoas ou mais.

O autor assinala, ainda, que à educadora e ao educador cabem a necessidade de atuar e refletir criticamente com os educandos para assim se conscientizarem, junto a eles, sobre as reais dificuldades da sua sociedade. E também para que os educandos e os educadores se desenvolvam enquanto cidadãos¹⁰, obtendo assim a possibilidade de usar a educação como um mecanismo de libertação e transformação de si mesmo e de seu meio social, ou seja, que a educação seja usada como um mecanismo de poder no qual os educandos possam, através dela, intervir no mundo.

Outra questão colocada pelo autor e que cabe aqui ressaltar é o fato de que é dever do educador crítico e democrático ensinar os conteúdos, mas que este ensinar os conteúdos não deve ser um ato mecânico, de transferir aos educandos somente os conceitos científicos, mas sim de valorização do conhecimento de mundo do educando. O ensinar, para o educador crítico, é tornar possível aos educandos se apropriarem do conhecimento, além de serem

⁸ Em relação às palavras – educador e educando- gostaria de dizer que, segundo Paulo Freire, a educação é um processo permanente no qual estamos nos educando continuamente, portanto, não é válido usar estas palavras, mas é conveniente dizer que os educandos e os educadores têm graus de educação que são relativos e não absolutos.

⁹ Segundo Gadotti (1995), na filosofia marxista, a palavra grega Práxis é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da Práxis se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem, os problemas de sua existência concreta.

¹⁰ Gostaria de pedir licença acadêmica para citar e me apropriar, neste momento, da definição de cidadania usada por Gentili (2003), por acreditar que esta é uma das definições mais completas existentes no momento: “a cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários” (op.cit.: p.73).

provocados a se perceberem enquanto indivíduos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer (op.cit.).

Ainda em relação à pedagogia crítica, Giroux (1997) se posiciona afirmando que “a educação na atualidade, o clima político e ideológico não parecem favoráveis aos professores” (op.cit.: p.159), por isso algumas ações se fazem necessárias para reverter este quadro.

Dentre as várias ações que precisam ser tomadas, vale chamar a atenção para o engajamento dos professores em uma autocrítica em relação a sua prática social e a seu papel de praticante reflexivo - “professores intelectuais transformadores-críticos, abertos, investigadores e coletivos que combinem a reflexão e sua ação profissional para o desenvolvimento de estudantes críticos, reflexivos e ativos” (Giroux, 1997: 162).

Outra medida que deve ser tomada, segundo o autor, é o desenvolvimento de uma pedagogia crítica, da qual façam parte formas de experiências em que professores e estudantes mostrem um sentido de agência crítica e fortalecimento de poder.

Portanto, para que essa pedagogia seja colocada em prática, diz o autor, é de suma importância que os educadores desenvolvam um discurso que possa ser usado, por um lado, para questionar as escolas enquanto organização ideológica, onde se manifestam relações de cultura e poder. E, por outro lado, para a valorização da escola enquanto um lugar de construção coletiva do conhecimento e de valorização de experiências vividas - conhecimento de mundo- ou melhor, um local cultural no qual haja a junção do conhecimento e do poder, para que práticas morais e sociais possam ser construídas.

Enfim, a pedagogia crítica tem como objetos de estudo o educando, sua produção do conhecimento, seus valores, sua transformação social e as tarefas necessárias para que ele possa exercer sua cidadania e seja capaz de negociar e participar do processo político no qual está inserido.

Para Giroux (1997) a Pedagogia Crítica vai muito além de ser um discurso social embasado numa política cultural, ou de ser um projeto de cidadania ativa e democrática, pois aborda também um discurso social baseado em lutas públicas globais que descobrem como a pedagogia trabalha dentro da cultura popular para produzir conhecimento, identidade e legitimar determinadas formas de poder.

Tendo em vista as questões postuladas acima e o fato de estarmos, educadores e educandos, passando por tempos difíceis e sendo pressionados pelas transformações culturais, econômicas e sociais que são produzidas pela sociedade da informação, torna-se necessário, então, um engajamento político-pedagógico para lidar com todas estas transformações.

Entretanto, para que haja realmente um engajamento político-pedagógico, diz Giroux (1997), é preciso que os educadores e educadoras urgentemente se recontextualizem em suas identidades e responsabilidades profissionais. Melhor dizendo, é necessário que os educadores ampliem seus conhecimentos em relação ao homem em seu contexto sócio-histórico-cultural e que compreendam e utilizem a linguagem como um espaço para reflexão e negociação.

Neste discurso, a pedagogia crítica chega a ser uma forma de prática social voltada para a produção de conhecimentos, valores e relações sociais que ajudam os educandos a desenvolverem seu poder pessoal, isto é, essa pedagogia possibilita a construção do poder pelo cidadão e a capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa (Giroux, 1997).

Enfim, para finalizar esta discussão, recorro a uma citação de Giroux (2000), por acreditar que ela sintetiza o objetivo central da Pedagogia Crítica e do objetivo proposto nesta pesquisa.

... É preciso desenvolver novas formas de linguagem crítica que nos permitam, por um lado, desvelar o currículo oculto e, por outro, descobrir outras maneiras de ver o mundo e a educação. Nesse mesmo sentido, precisamos analisar progresso de uma maneira não-linear, nem monolítica, mas integrando outras identidades sociais, outras manifestações culturais da vida cotidiana e outras vozes regularmente marginalizadas (op.cit.: p.81).

1.6 – Importância das Perguntas para o Processo de Mediação

Como já discutido acima, Vygotsky (1984/2003) diz que as funções psíquicas dos indivíduos estão vinculadas à apropriação da cultura humana, que se realiza através de relações interpessoais. Diz ainda que a apropriação das funções psíquicas se dá por meio da mediação de adultos e/ou pares mais experientes e do conflito entre os aspectos internos e externos dos indivíduos (Schneuwly, 1994).

Partindo, então, da discussão a respeito de mediação, nesta pesquisa, optei, enquanto par mais experiente, por fazer uso da prática de formulação de perguntas com o intuito de usá-las como um dos instrumentos de mediação¹¹ para a construção de sentido dos textos, usados

¹¹ No meu entender podemos usar perguntas como um instrumento de mediação, porém, segundo Coracini (2002) não é qualquer tipo de pergunta que permite que haja mediação ou que facilite a aprendizagem. Desta maneira, no decorrer da análise de dados, investigarei os tipos de pergunta de que fiz uso durante o evento social de leitura e se elas podem ser consideradas como instrumentos de mediação do evento propriamente dito.

para a coleta de dados, e enfim chegar ao meu objetivo de pesquisa, que é entender/investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo.

Quanto às perguntas, podemos dizer que elas são essenciais para o diálogo, e que: “Fazemos perguntas por várias razões, para obter informações, para dar início a uma discussão ou a um debate” - que foi o que aconteceu no início desta coleta - “para esclarecer algo, para conseguir a cooperação de alguém, para envolver e motivar outras pessoas ou para ajudar as pessoas a refletir e aprender” (MacKay, 2001: 8).

Diz ainda o autor que a prática de fazer boas perguntas, que nos ajudam a pensar profundamente a respeito de algo que até então ou não havíamos pensado ou evitamos pensar, é uma prática que todos que trabalham com outras pessoas devem saber, para assim poder “compartilhar o conhecimento e os *insights* dessas pessoas, para discutir e debater com os colegas, para descobrir coisas, enfim, para aprender” (MacKay, 2001: 9).

Em relação à prática de fazer perguntas, Solé (1996/1998) sugere que façamos perguntas pertinentes, aquela que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura que, no caso desta coleta, era a construção de sentido de um texto e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, e que as ofereçamos aos alunos, para que assim eles possam fazer uso dessa prática.

Melhor dizendo, ensinar os alunos “a formular e a responder perguntas é uma estratégia essencial para a leitura ativa”, pois se o leitor fizer uso de perguntas pertinentes sobre o texto, será capaz de “regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (op.cit.: p.155).

Quanto ao fato de ensinar os alunos a perguntar, Freire & Faundez (1985), dizem que para que o professor ensine a perguntar faz-se necessário que ele, professor, incentive os alunos a fazer perguntas que digam respeito à sua existência e as respostas, por sua vez, seriam “provisórias”, um produto a ser construído no macro processo do questionamento.

No que diz respeito, ainda, às perguntas, MacKay (2001) classifica-as em: perguntas abertas, fechadas e perguntas contraproducentes.

As perguntas abertas são aquelas que têm como objetivo estimular o interlocutor a formular a resposta com suas próprias palavras, isto é, ao fazer uso deste tipo de pergunta, o entrevistador estimula o interlocutor a se expressar usando muito mais do que monossílabos - sim ou não. Essas perguntas são importantes por várias razões, pois “elas dão ao entrevistador

mais informações; *insights* maiores e mais compreensão tanto sobre o respondente quanto sobre o assunto sobre o qual as perguntas são feitas” (op.cit.: p.11).

Outra razão para a utilização desse tipo de pergunta é que, ao serem feitas de maneira adequada, contribuem para que o respondente pense, durante esse processo e encontre “suas idéias, pensamentos ou conhecimentos dentro de si mesmo, que nunca imaginou que existissem” (op.cit.: p.12). Segundo o autor, as perguntas abertas têm duas categorias, ativa e passiva. Na categoria ativa temos perguntas que pressupõem tanto o estabelecimento de contato quanto o de investigação. Sendo assim, esse tipo de pergunta é um instrumento que serve:

Para estabelecer afinidade, aproximação para buscar informações adicionais, para encorajar a pessoa que está sendo questionada a pensar e a encontrar soluções por si mesma, para explorar em detalhes, para desafiar, para testar conhecimento/pensamento e para encontrar soluções em conjunto/testar compreensão (Mackay, 2001:13).

Na categoria passiva, fazemos uso de perguntas que contribuem para estimular, dar espaço e tempo, mostrar interesse e prolongar o processo interativo, fazendo com que o indivíduo pense e argumente a respeito do que está sendo discutido. As perguntas passivas diferem das ativas, pois ao fazer uso desse tipo de pergunta o entrevistador indica que está ouvindo as respostas e, em vez de interromper seu fluxo com palavras, como é o caso das ativas, demonstra interesse, apoio e estímulo.

Diz ainda o autor que, para se fazer uma boa pergunta não basta apenas fazer uso de certas palavras. A entonação em que elas são produzidas também é de suma importância, pois algumas perguntas precisam ser produzidas “de maneira estimuladora, outras, de maneira mais desafiadora” (op.cit.: p.8).

As perguntas fechadas, por sua vez, na maioria das vezes “exigem respostas monossilábicas e o trabalho maior é da pessoa que pergunta”, ou seja, o objetivo das perguntas fechadas é fornecer ao entrevistador respostas específicas à informação. Com este tipo de pergunta, o interlocutor tem poucas oportunidades para desenvolver raciocínio, ou seja, podemos notar que este tipo de pergunta não exige muito “esforço do interlocutor, no entanto, há mais esforço por parte do entrevistador” (op.cit.: p.9).

De acordo com o autor, este tipo de pergunta é fácil de formular e, embora não desenvolva o raciocínio do respondente, são úteis para verificar informações ou enfatizar

aspectos importantes. Estas perguntas se dividem em duas categorias: - perguntas com respostas sim/não, usadas apenas com o objetivo de confirmação de algo para obter respostas específicas e; - perguntas objetivas, usadas para “identificar um pessoa, um lugar, um espaço ou uma quantidade” (op.cit.: p.35).

As perguntas contraproducentes, segundo Mackay (2001: 37), são aquelas que simplesmente desvalorizam ou prejudicam o objetivo do entrevistador, isto é, “qualquer pergunta que sugira a resposta “certa”, confunda ou engane o respondente, impeça que ele fale ou o desencoraje”. Vale ainda aqui chamar atenção para o fato de que devemos evitar fazer uso deste tipo de pergunta, pois ela não contribui para com o processo de desenvolvimento do indivíduo pelo fato de induzir a resposta desejada pelo entrevistador. São perguntas ardilosas, de múltiplas respostas e ambíguas, que têm como interesse desencorajar, confundir ou enganar o entrevistado.

Coracini (2002), por sua vez, considera a dinâmica de fazer perguntas como uma prática “discursiva no seio de uma formação discursiva, e, assim, como manifestação material da ideologia que permeia a instituição (brasileira) nos dias de hoje, e, mais particularmente, as aulas de línguas” (op.cit.: p.76).

A autora classifica as perguntas do professor em: perguntas didáticas e perguntas comunicativas. As perguntas didáticas têm a função de estabelecer relação entre o professor/aluno com base num certo material didático, de leitura ou de atividades” (op.cit.: p.77). As perguntas comunicativas dizem respeito àquelas perguntas que, “embora fazendo parte da aula, parecem escapar às preocupações didáticas (ao menos no imaginário de professores e alunos)” (op.cit.: p.76).

Dentre as questões didáticas, afirma Coracini (op.cit.), “guardamos aquelas que têm por objetivo principal facilitar a aprendizagem, animar a aula e verificar contato” (op.cit.: p.77). A autora acredita que todas as perguntas didáticas sejam facilitadoras da aprendizagem, mas chama de facilitadoras aquelas perguntas que “parecem cumprir prioritariamente tal função, para conduzi-lo à compreensão de um texto e/ou ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura” (op.cit.: p.77).

Diz ainda que as perguntas facilitadoras da aprendizagem podem subdividir-se em:

- Perguntas encadeadas: caracterizam uma série de perguntas mais ou menos abertas, sintaticamente e semanticamente independentes, que se interligam pelo texto a partir de um objetivo pedagógico;

- Perguntas de múltipla escolha: podem ser definidas como perguntas orais, cujas respostas poderão ser encontradas, no texto, em forma de alternativas.
- Perguntas com lacunas: caracterizam as inúmeras perguntas que são produzidas com entonação ascendente no final, “abrindo um espaço para a participação dos alunos que se limitam a preenchê-lo adequadamente (oralmente)” (op.cit.: p.79);
- Perguntas de animação: são aquelas que têm como objetivo animar a classe/alunos;
- Pergunta e resposta pelo professor: são aquelas que o professor faz e não espera que a resposta venha do aluno, assim acaba respondendo sua própria pergunta;
- Perguntas incitativas: são aquelas que se constituem num ato de fala e que se realiza numa ação nomeada, “um ato ilocucionário, cuja resposta pode ou não produzir. Algumas, reforçando o ato de solicitação, instigação, incitam (ou forçam) o interlocutor-aluno a responder” (Coracini, 2002: 81) e;
- Perguntas que têm por função verificar o contacto (função fática), ou seja, aquelas que têm a “função de verificar a atenção do interlocutor, se ele está acompanhando o ‘raciocínio’. As falas do professor estão repletas de palavras como: não é?, né?, certo?, tá?, características da linguagem familiar”(op.cit.: p.82).

Vários autores têm focalizado a questão da pergunta em suas pesquisas como instrumentos para atingirem objetivos diferenciados, dando ênfase para o estabelecimento dos tipos de perguntas para suas discussões. Ao contrário dos demais, Nuttall (1982), focalizando o ensino e a compreensão da leitura investigou as questões que pudessem ser usadas, especificamente, para o processo ensino-aprendizagem da leitura.

Os resultados dos estudos da autora revelaram que o “esforço” é o foco no processo de compreensão da leitura e que as perguntas podem auxiliar e direcionar tal esforço. Logo, se elas forem usadas com esse objetivo, elas poderão encorajar um posicionamento ativo no processo de construção de sentidos, além de auxiliar a identificação dos pontos incompreendidos num texto. Enfim, para a autora, o mais importante na pedagogia da pergunta não é somente o tipo, mas também o modo como usá-la ao longo do processo ensino-aprendizagem da leitura.

Por fim, acredito, assim como Freire (1985/2002), que “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (op.cit.: p.52).

Assim sendo e a partir das contribuições dos demais autores, creio poder afirmar que as perguntas podem ser um importante instrumento de mediação, visto que elas incentivam a interação entre professor/aluno. Entretanto, observei que nem todas geram conflito ou fazem parte de um processo mediacional qualitativo. No contexto desta pesquisa, procurei utilizá-las como um instrumento de mediação, já que, procurei animar, encorajar os alunos a iniciarem a construção de sentido do material impresso, por meio das perguntas, que às vezes eram mediadoras e outras vezes não. Esta minha assertiva poderá ser encontrada mais à frente na discussão dos dados.

Capítulo II – Importância do Ato de Ler

Segundo Kosik (1963/2002: 78-79) “na modificação existencial, o sujeito do indivíduo desperta para as próprias potencialidades e as escolhe. Não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo”. Começo este capítulo com esta afirmação por acreditar que a leitura é um instrumento de suma importância para a modificação existencial do ser humano. Partindo, então, dessa afirmação, convém dizer que nesta dissertação darei ênfase à concepção de leitura como um processo social, que pode colaborar para a formação cultural e intelectual dos indivíduos (Bloome, 1983).

2.1 – O Ato de Ler

Embora a definição do que venha a ser o ato da leitura não possa ser dada de forma única e definitiva, haja vista que “uma das maiores dificuldades em defini-la vem do fato de ser difícil incluir ou excluir aquilo que parece mais objetivo, mais claro e coerente para uma definição” (Silva, 2004: 70), pretendo, nesta sessão, apresentar breves conceitos, postulados por alguns autores, sobre a importância do ato de ler.

A respeito do que venha a ser o ato de ler, Freire (1992/2005) diz que:

A leitura de mundo é sempre precedida da leitura da palavra. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (op.cit.: p.9).

Diz ainda o autor que o ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (op.cit.: p.21) e que a leitura e a escrita devem ser vistas e entendidas partindo de pressupostos científicos, éticos e políticos, visto que somente assim poderá haver mudanças relevantes em nossa sociedade.

Ele afirma também que, antes da leitura da palavra, é preciso levar em consideração o conhecimento de mundo de cada um. Assim sendo, penso que, ao fazer uma leitura crítica de um texto, devemos valorizar a relação entre o texto e o contexto, ou seja, perceber que qualquer texto está inserido num contexto social, histórico e cultural.

Também em relação à importância do ato de ler, Soares (2004) informa que a leitura não é um “ato solitário” (op.cit.: p.18), mas construída a partir da interação verbal entre o autor e o leitor num contexto sócio-histórico-cultural, ou melhor, o leitor e seu universo, sua função social e seu modo de agir no mundo e com o mundo.

Martins (1982/2006), por sua vez, a respeito deste assunto, diz que a prática da leitura colabora para “a formação global do indivíduo, a sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural” (op.cit.: p.22). Para a autora, o ato de ler significa inteirar-se do mundo para que assim o indivíduo possa conquistar sua autonomia e possa deixar de ler o mundo “pelos olhos de outrem” (op.cit.: p.23).

Ainda de acordo com essa autora, para que se possa compreender a leitura e para que ela possa se efetivar, é necessário que ela seja usada como um instrumento que preencha “uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (op.cit.: p.82).

Silva (1948/2005) diz que o “ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado” (op.cit.: p.72), visto que ler é antes de tudo compreender. A leitura, afirma o autor, dentro desta perspectiva, passa a ser, então, um instrumento, um meio para que o ser humano possa ter acesso ao meio letrado, tornando-se assim um cidadão que atinja seu desenvolvimento pleno no contexto de uma sociedade também letrada.

Dessa maneira, quando nos referimos ao ato de ler, o entendemos como um ato “existencializado por um sujeito-leitor na sua trajetória de vida ou no seu constante vir-a-ser. Conseqüentemente, a análise do ato ler deve ser inserida, definitivamente, no contexto do diálogo existencial, em suas diversas formas” (Silva, 1948/2005: 76).

Enfim, dada a importância do ato de ler, muitas pesquisas sobre leitura têm buscado compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do leitor. Assim sendo, a seguir abordarei os modelos teóricos de leitura, um dos estudos que têm buscado compreender o ato de ler, e a importância desses modelos na investigação do processo de leitura.

2.2 – Modelos Teóricos de Leitura

A partir da década de 70, várias pesquisas e estudos foram desenvolvidos em relação à leitura. Dentre esses estudos estão os modelos teóricos de processamento: *Bottom*

Up (modelo ascendente), *Top Down* (modelo descendente) e Interativo. Além desses modelos, temos também a abordagem interacionista de leitura.

Segundo Kleiman, (2004) os modelos ascendente e descendente têm características distintas e relevantes em relação ao processamento das informações na mente do leitor, pois cada um deles possibilita uma visão parcial de como ocorre o processamento da leitura, já que no modelo ascendente, *bottom up*, a ênfase está no texto, enquanto no modelo descendente, *top down*, a ênfase é dada para os conhecimentos prévios do leitor.

No entanto, foi a partir do modelo interativo da leitura que houve a possibilidade não somente de compreender, mas também de explicar, empírica e parcialmente, o processamento da atividade interativa da leitura.

2.2.1 – Modelo Ascendente de Leitura : *Bottom Up*

Segundo Kato (1985/1999), o modelo ascendente de leitura, *bottom up*, foi proposto por Gough (1976). Nesta proposta o autor concebe o ato de ler como um processo linear, sequencial e “indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (Kato, 1985/1999: 50).

Neste modelo, diz Kato (op.cit.), as operações que são realizadas para que o leitor apreenda o significado, são apoiadas, basicamente, em estratégias textuais e a partir dessas estratégias o leitor constrói:

O significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que apreende detalhes detectando até erros de ortografias, mas que (...) não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. (op.cit.: p.51)

Hudson (1998), assim como Kato (op.cit.), defende que o modelo de leitura bottom up é um modelo no qual o objetivo central está na construção dos significados do texto através de palavras, frases, sentenças e outros recursos lingüísticos. Esse método assume que a tarefa de leitura pode ser entendida como uma série de estágios que são organizados do “input” para a compreensão.

2.2.2 – Modelo Descendente de Leitura: *Top Down* ou Psicolingüístico

De acordo com Kato (1985/1999) o modelo descendente de leitura, *top down*, também é conhecido como modelo psicolingüístico e tem como autores Goodman (1968) e Smith (1972). Esse modelo entende o processamento da leitura como um evento preditivo e não linear “que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é do macro para a microestrutura e da função para a forma” (Kato, 1985/1999: 50). Nesse, segundo Kato, o leitor faz uso, minimamente, de informações visuais disponíveis apoiando-se basicamente em seus conhecimentos de mundo para assim formular hipóteses sobre o sentido do texto.

Kato (op.cit.) observa, ainda, que o leitor que privilegia o modelo descendente e utiliza pouco o modelo ascendente, é aquele que:

Apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações sem procurar confirmá-las com os dados do texto através de uma leitura ascendente. É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto (op.cit.: p.50-51).

2.2.3 – Modelo Interativo de Leitura

De acordo com Kleiman (1989/2004), a denominação ‘leitura como processo interativo’ diz respeito ao “desvendamento” do texto, que se dá simultaneamente através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si. Esse modelo “foi proposto como uma alternativa aos modelos de processamento “*bottom up*” ou “*top down*”, nos quais o processamento procede de maneira unidirecional, hierarquizada, ou dos elementos mais baixos aos mais complexos” (op.cit.: p.38).

Ainda, na concepção de Kleiman (op.cit.), no modelo interativo, o aluno acessa esquemas que ele possui em sua cabeça. Além disso, o leitor faz também uso de inferências que somente serão possíveis se ele entender e conseguir relacionar as normas sócio-culturais que fazem parte do texto.

Logo, de acordo com Kleiman (op.cit.), no modelo interativo, “a interação não é aquela que se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto e o autor, através do texto”, mas sim através do “inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito”(op.cit.: p.31) que são utilizados pelo leitor durante o evento de leitura.

A autora esclarece, ainda, que a interação:

“se opõe aqui aos modelos de processamento, ‘bottom-up’, ou ‘data driven’, que estipulam estágios a partir do processamento gráfico e modelos psicolinguísticos ‘top down’ ou, conceptually driven, que estipulam, essencialmente, estágios a partir de hipóteses baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor. Nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se interrelacionam no processo de acesso ao sentido” (op.cit.: p.31).

Partindo deste pressuposto, entendo, baseada em Kleiman (1989/2004), o processo de leitura da seguinte maneira: ao interagir com o texto, o leitor começa criando expectativas em relação ao processo linguístico e isto faz com que todas as informações pensadas funcionem como um *input* para os próximos passos e, assim, o leitor possa efetivar a leitura significativa.

Dessa forma, e por meio de um processo ascendente, a informação começa a se processar para níveis mais elevados, e, simultaneamente, o texto começa a gerar expectativas semânticas. Tais expectativas “guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo ascendente” (Solé, 1996/1998: 24), no qual o leitor faz uso interativamente de seus conhecimentos de mundo e de seu conhecimento textual para construir o sentido do texto.

2.2.4 – Abordagem Interacionista de Leitura

Segundo Kleiman (1989/2004), o modelo interacionista de leitura está baseado nas reflexões da pragmática e pode ser definido como “a relação entre autor e leitor através do texto”(op.cit.: p.33), ou melhor, este modelo de leitura é interacional, pois o sentido do texto é construído na interação entre o autor e o leitor mediados pelo texto.

A respeito dessa relação indissociável, Cavalcanti (1989) enfatiza que a interação leitor-texto “tem por base não apenas a competência comunicativa dos leitores, como também seus sistemas de crenças que influenciam e são influenciados por variáveis de desempenho”. Diz ainda a autora que esses “sistemas de crenças” podem ser melhor compreendidos como “sistemas de valores”, visto que “as crenças estão subjacentes a valores pessoais” (op.cit.: p.45).

Ainda de acordo com Cavalcanti (1989), a leitura, ao ser concebida como um processo interacional, abrange também um aspecto da relação leitor-texto, relação que tem como eixo

central a postura do leitor frente ao texto. Isso acontece, diz ela, porque o texto representa a autoridade do autor.

Sendo assim, creio que o modelo interacionista é o mais relevante para os professores de leitura, pois esse modelo leva em consideração os valores, as crenças e os projetos políticos, tanto do leitor quanto do autor na construção do significado. Ademais, esse modelo pode possibilitar ao professor trabalhar a leitura crítica ao dar voz ao aluno, ao permitir que ele exponha seus valores, suas crenças e até mesmo seus projetos políticos.

Enfim, no ensino-aprendizagem de leitura, devemos levar em conta que tanto o leitor quanto o autor são seres que se desenvolvem num contexto sócio-histórico-cultural, logo, esse pressuposto servirá para justificar a construção do significado do texto a partir da interação social, que é o objetivo desta pesquisa e, conseqüentemente, fazer uso da leitura como uma prática social.

2.2.5. – Leitura como um Processo Social

As várias discussões acerca da importância da prática de leitura fizeram nascer um novo paradigma, que tem como foco o estudo do ato de ler em uma perspectiva social, histórica e cultural. Nesse novo paradigma, alguns pesquisadores, como Parry (1983), Bloome (1983) e outros, abrem caminho para uma nova proposta de leitura, na qual é ressaltado o aspecto social, além de levar em consideração, durante o evento de leitura, a negociação do sentido e a intersubjetividade dos participantes.

Bloome (1983), um dos pesquisadores desse novo paradigma, salienta algumas diferenças entre os aspectos cognitivos da leitura e a prática desta como um evento social. Em relação ao aspecto cognitivista de leitura, a ênfase é dada no processo de decodificação do texto, a fim de conseguir um sentido que somente poderá ser encontrado dentro do próprio material de leitura.

Por outro lado, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o ato de ler é visto como um processo social, que pode ser concretizado num evento de leitura como o pensar alto em grupo, no qual o sentido de um material de leitura é construído dialeticamente e dialogicamente a partir da interação entre os indivíduos; ou melhor, no evento social de leitura, o leitor é foco principal do processo interativo mediado pelo objeto de leitura, podendo envolver vários participantes interagindo entre si e com o texto concomitantemente.

Bloome (1983) define essa visão de leitura “como um evento no qual as pessoas comunicam suas idéias e emoções, controlam a si mesmas e às outras pessoas, atingem objetivos sociais, tais como: aquisição e manutenção de privilégios e status sociais” (op.cit.: p.166). O objetivo maior desse evento de leitura, “pode ser muito mais de estabelecer relações sociais, posicionar-se socialmente, do que construir o sentido do autor” (op.cit.: p.167).

A visão de leitura como processo social está baseada na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1984/2003), pois nessa visão a ênfase é dada para a interação social como um instrumento favorável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da leitura.

No evento social de leitura, Bloome (1983) considera, como já dito anteriormente, a interação social. Em resumo, a visão de leitura como um processo social se baseia no pressuposto de que “os eventos de leitura são construídos através da interação social e que o significado é constituído através de um processo, lingüístico, de interação social” (Nardi, 1999: 39).

É conveniente acrescentar que durante o evento social de leitura, espera-se que os interlocutores mudem sua postura frente à leitura de um texto, ou seja, que eles se despojem de sua postura de receptores passivos para uma postura de construtores/negociadores do significado do material lido.

2.3 – Papel do Professor na Prática Social de Leitura

Reiterando o que disse anteriormente, esta pesquisa tem como pressuposto teórico a leitura como evento social (Bloome, 1983) e tem como objetivo principal a construção de sentidos na interação social. Logo, o papel dos profissionais que trabalham com leitura, segundo uma concepção vygotskiana, é atuar como mediador ou par mais experiente durante o evento de leitura, e nesse sentido, atuar na ZPD “Zona de Desenvolvimento Proximal” (Vygotsky, 1984/2003: 112).

Para Wells (1992), cabe ao professor, antes de partir para uma tarefa de leitura, selecionar atividades e temas culturalmente significativos para a discussão, encorajar seus alunos para que eles possam escolher temas que lhes interessem, além de encorajá-los para a resolução de problemas que possam surgir durante o evento de leitura e de observar o comportamento dos alunos frente à realização da tarefa.

Ainda segundo o autor, é preciso que o professor dê tempo aos alunos, ouça-os e os observe para, assim, poder avaliar os limites de suas habilidades e, daí, decidir como assumir

sua responsabilidade, como incluir-se na realização da tarefa e como incentivá-los a desenvolver sua capacidade de obter sucesso.

Wells (1992) afirma também que o papel do professor durante a interação é bastante complexo, pois não existe uma regra procedimental sobre como o professor deve intervir durante a realização da atividade com os alunos. É necessário, no entanto, que os professores, durante a intervenção, dêem ênfase para o nível de desenvolvimento dos alunos, para seus conhecimentos prévios e para o contexto imediato que os indivíduos criam durante o evento de leitura.

Esse aspecto, proposto por Wells (op.cit.), vem sendo pesquisado pelo grupo GEIM, Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, ou seja, como o professor pode fazer suas intervenções como mediador, cerne desta pesquisa, ou como orquestrador Lemos (2005), (Bárbara, 2007) e etc.

Para finalizar esta seção, acho conveniente enfatizar que, nos eventos de leitura desta pesquisa, tive como preocupação escolher temas culturalmente significativos para os alunos. Assim, partindo desses pressupostos, o tema escolhido dizia respeito a assuntos políticos, que faziam parte do contexto atual dos alunos, e despertava o interesse pessoal deles.

2.4 – Estratégias de Leitura

Para iniciar esta sessão, é conveniente dizer que esta pesquisa tem como um dos eixos norteadores a leitura como processo social e que, embora as estratégias de leitura tenham sido descobertas pelo cognitivismo, é preciso reconhecer que o cognitivismo contribuiu para explicar os processos mentais que ocorrem no ato de ler e que são pertinentes para explicar os processos dos leitores no evento de leitura que é o pensar alto em grupo, usado, aqui, como técnica de coleta de dados e como instrumento pedagógico.

Assim sendo, e levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que é investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, o papel da mediação para esse processo e a prática do pensar alto em grupo, como instrumento pedagógico, para a formação do aluno como leitor crítico e tendo em vista a necessidade da formação de leitores autônomos e capazes de questionar seu conhecimento, modificá-lo e estabelecer generalizações que permitam transferi-lo para outros contextos diferentes, torna-se necessário que o professor faça uso de práticas pedagógicas diversificadas (Solé, 1996/1998).

Por essas razões, fiz uso do protocolo verbal em grupo ou “pensar alto em grupo”, como denominado por Zanutto (1997), e do diário de aprendizagem, como proposto por Machado (1998), que até então não faziam parte de meu fazer docente.

No entanto, ao colocar em prática a vivência do pensar alto em grupo, técnica “na qual os leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avalia as diferentes leituras” (Zanutto, 1997: 3), os alunos pareciam um tanto desmotivados para se posicionarem a respeito do material impresso.

Dessa maneira, estimulei os alunos a utilizarem certas estratégias de leitura que os auxiliassem no “pensar alto” sobre o material impresso e, a partir daí, construísem o sentido do texto, mudando sua condição de mero decodificador para um leitor construtor de sentido, pois, segundo Solé (op.cit.), o ato de ler exige muito mais do que conhecimentos lingüísticos: exige também procedimentos estratégicos de leitura.

Com isso, o leitor foi incentivado a fazer uso de uma série de estratégias, tanto lingüísticas quanto cognitivo-discursivas, a fim de que pudesse levantar e confirmar hipóteses ou completar lacunas que existiam no texto, auxiliando-os como participante ativo durante o evento de leitura.

Kleiman (2002) diz que as estratégias são “operações regulares para abordar o texto” (op.cit.: p.49) e que, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias, por um lado, e como desenvolvimento das habilidades lingüísticas por outro, ele será muito mais coerente. A autora diz, ainda, que as estratégias podem ser classificadas em estratégias cognitivas e metacognitivas:

- As estratégias cognitivas, segundo a autora, são aquelas nas quais o leitor faz uso de “operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (op.cit.: p.50);
- As metacognitivas são aquelas “operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (op.cit.: p.50).

Goodman et. al. (1931/1980), em relação a esse assunto afirmam que “as estratégias significantes envolvidas no processo de leitura são as estratégias de Predição, Confirmação e Integração” (Predicting, Confirming, and Integrating). Dizem ainda que elas são usadas por leitores sem que eles tenham consciência de que estão fazendo uso delas.

As estratégias de predição são aquelas em que o leitor, partindo de seu conhecimento de mundo e de seus objetivos em relação ao material que será lido, faz predições baseada em informações gerais. No momento da predição, recorremos a: aspectos lingüísticos, conhecimentos prévios, regras gramaticais, sistemas sintáticos da língua, gráficos, símbolos, cores, gravuras e outros detalhes.

As estratégias de confirmação referem-se ao momento em que as predições começam a ser confirmadas, ou seja, se as predições são verdadeiras ou falsas em relação ao material, isso somente será confirmado a partir do momento em que o leitor começar a leitura do texto, propriamente dita. Assim sendo, é nesse momento que o leitor “confirma ou desconfirma” suas hipóteses ou predições.

Já nas estratégias de integração o leitor integra o significado à sua visão de mundo. Assim sendo, ao utilizar as estratégias de integração, o leitor faz comparações entre o conteúdo do texto e seu conhecimento de mundo.

No que diz respeito à classificação das estratégias, Solé (1996/1998) argumenta que na literatura existem muitas descrições de estratégias, porém tais descrições, segundo ela, são discrepantes, pois o que às vezes pode ser considerado estratégia, em outras são técnicas.

Portanto, precisamos ser cuidadosos ao apresentar ou ao criar listas de estratégias de leitura, pois podemos correr o risco de “cair na tentação de ensinar as estratégias não como tais, mas como técnicas ou procedimentos de nível inferior”, ou seja, “como procedimentos que detalham e prescrevem o que deve constituir o curso de uma ação, neste caso de leitura. (Solé, 1996/1998: 73).

Concluindo, o uso de estratégias, nessa pesquisa, foi bastante pertinente, pois foi somente a partir do momento em que os alunos foram incentivados a fazer uso de estratégias que eles começaram a se posicionar a respeito do texto e, conseqüentemente, a construção de sentidos do material impresso.

2.5 – Senso Crítico e Leitura

O desenvolvimento de um sujeito letrado se dá não somente na escola, mas muitas vezes, principalmente nela. Torna-se necessário, então, criar, na escola, vivências pedagógicas diferenciadas de leitura, para que assim possa ser viabilizada a formação do leitor crítico.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é entender/investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, faz-se necessário, neste capítulo, uma breve discussão a

respeito da leitura crítica. No entanto, antes de começar essa discussão, é conveniente dizer que constatee, na literatura, uma escassez de estudos relacionados ao processo ensino-aprendizagem da leitura crítica.

Assim sendo, busco com esta pesquisa evidenciar a importância e a possibilidade de tentar contribuir para incentivar mais pessoas a estudar esse assunto. Desse modo, e para que haja compreensão desse fenômeno, gostaria de começar a discussão do significado de senso crítico em contraposição ao senso comum.

Em relação ao senso comum, Japiassú & Marcondes (1934/1996) afirmam que senso comum é, numa acepção moderna, “um conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é correntemente aceito em um meio social determinado” (op.cit.: p.245). O senso comum diz respeito a uma série de crenças que são aceitas pela sociedade e transmitidas de geração em geração.

Saviani (1983), ao se referir ao senso comum, diz que “passar do senso comum à consciência filosófica, significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, intencional, ativa e cultivada” (op.cit.: p.10).

No que diz respeito ao senso crítico, Kosik (1963/2002) define-o como um processo dialético, pois à medida que nos propomos a conhecer/compreender a coisa em si, fazêmo-lo sistematicamente, pelo questionamento em relação às possibilidades para se chegar à compreensão da realidade.

Por sua vez, Carraher (1981/1993) afirma que o indivíduo que é dotado do senso crítico é aquele que tem “a capacidade de analisar e discutir problemas de maneira inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias” (op.cit.: p.xix). O autor diz, também, que um pensador que possui senso crítico tende a evidenciar as seguintes características:

- *Uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento;*
- *A habilidade de pensar logicamente;*
- *A habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;*
- *A perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subentendidas e subjacentes;*
- *Consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros;*
- *Uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais;*

- *A habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática (op.cit.: p.xx).*

Direcionando a discussão para a leitura, podemos entender que o leitor que durante o ato de ler se mantém apenas na decodificação da palavra, não consegue fazer uma leitura crítica do texto. No entanto, se o leitor conseguir detectar coerentemente as unidades contraditórias de um texto, ele, provavelmente, conseguirá uma articulação e uma coerência e assim conseguirá fazer uma leitura crítica do texto, isto é, se o indivíduo fizer uso de práticas de leitura dialética, ele conseguirá sair de uma consciência baseada no senso comum para uma consciência crítica.

A partir da discussão acima, podemos acrescentar, que há dois limites de tomada de consciência: a atividade mental do “eu” e a atividade mental do “nós”. Embora haja a interação dialética das duas, é a atividade mental do “nós” que faz com que o indivíduo se posicione criticamente diante do mundo e do fenômeno com o qual interage e, conseqüentemente, compreende a essência do fenômeno. Cabe, ainda, dizer que esses dois limites de tomada de consciência podem ser concretizados no pensar alto em grupo, já que essa prática pode propiciar a construção de um “nós”.

Essa combinação entre “eu” e o “outro” nos permite desenvolver uma concepção mais significativa e coerente em relação às contradições sociais e às diferentes ideologias. A partir desses pressupostos, podemos desenvolver o processo de leitura crítica.

2.5.1 – Discutindo Leitura Crítica

Como dito anteriormente existe uma escassez de estudos no que diz respeito à formação de um leitor crítico ou até mesmo como se desenvolve a leitura crítica. Todavia, pude encontrar alguns pesquisadores como, Rath (1977), Silva (1998), Cavalcanti (1984) e Zanotto (1984), que assim como eu, têm buscado entender o processo da leitura crítica.

De acordo com Silva (1948/1998), leitor crítico é aquele que tem a capacidade de “perceber e evitar armadilhas ideológicas do texto”, que, durante o evento interativo de leitura, seja capaz de “encontrar a autoria do texto”, “posicionar-se criticamente diante do outro e, tomando-lhe a palavra, torne-a sua” (op.cit.: p.11-12). A leitura crítica é então entendida por Silva (op.cit.) como uma prática extremamente necessária para que se possa

desenvolver o processo ensino-aprendizagem e para que o indivíduo possa participar democraticamente na sociedade.

Silva (1948/1998) diz ainda que “a criticidade pode não operar milagres e nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas,” (op.cit.: p.16). Ao fazer uma leitura crítica do objeto, o leitor conseguirá perceber os questionamentos que aparecem além das linhas do texto. Como já dito anteriormente, este é o objetivo central de nossa pesquisa. Dessa forma, cabe ao leitor fazer uso de sua criticidade como “um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação. Pode desnudar a mentira, recolocando-se nos trilhos da objetividade dos fatos” (op.cit.: p.16).

Já para Cavalcanti (1984), o desenvolvimento da leitura crítica acontece quando o leitor se torna capaz de “abordar um texto de modo ativo, sem ser dominado pelo mesmo” (op.cit.: p.107). A autora afirma, ainda, que a leitura crítica pode ser definida como aquela leitura em que o leitor identifica e reflete sobre os pontos positivos e negativos de um texto, sendo capaz, inclusive de compará-los com outros textos e fazer questionamentos a respeito do mesmo.

Em outras palavras, “o leitor só se sentirá à vontade para criticar um texto se não vir o texto como autoridade, se não vir o escritor do texto como autoridade” (op.cit.: 107). A autora defende que o leitor não pode ser dependente do dizer do autor do texto, mas que é preciso existir uma relação dialógica entre leitor-texto-autor.

Zanotto (1984), por sua vez, conceitua a leitura crítica como aquela leitura que pressupõe uma confrontação entre o texto lido e os dados do conhecimento de mundo do leitor, conhecimento este que servirá como referencial à leitura crítica. A autora acrescenta que:

Após o confronto com os dados do conhecimento prévio, o leitor deve concluir realizando julgamentos de apreciação ou depreciação. E aqui parece ocorrer o momento de maior complexidade da leitura crítica, pois para realizar suas avaliações, o leitor entra aqui como um todo: no seu aspecto psicológico, com os seus desejos, suas idiossincrasias; no seu aspecto social e sociológico, com suas características próprias da classe a que pertence, seu uso de língua, suas crenças, seus valores, enfim sua ideologia (op.cit.: p.195-196).

É conveniente dizer ainda aqui que tanto Zanotto (op.cit.) quanto Cavalcanti (1984) compreendem o leitor crítico como um ser histórico, social e culturalmente construído, que constrói o significado do texto com base em seus conhecimentos prévios.

Segundo Raths et. al. (1977), o ato de criticar acontece quando há um julgamento, uma análise ou uma avaliação, porém é preciso ter clareza de que esse ato não implica que o indivíduo tenha que censurar ou detectar erros pura e simplesmente, pois o ato de criticar implica conhecer o objeto a ser criticado ou como diz o autor:

Criticar não é encontrar defeitos ou censurar. Exige o exame crítico das qualidades do que está sendo estudado; por isso, é uma indicação dos elementos valiosos e indicação de defeitos ou limitações. Geralmente temos uma base para as críticas que fazemos. A base representa os modelos através dos quais julgamos. Quando não temos base, ou temos apenas poucos fundamentos para o julgamento, a crítica tem menos valor (Raths et. al. 1977: 26).

Raths (1977) diz ainda que, durante um evento crítico, é de suma importância “solicitar as provas que confirmam os comentários feitos, buscar os padrões que o crítico emprega, bem como compará-los com outros padrões que poderiam ser aplicados” (op.cit.: p.23).

Scott (1988), por sua vez, considera que o processo da leitura crítica envolve tanto argumentos racionais quanto reações afetivas e que a construção dela pressupõe tanto aprovação quanto rejeição a uma idéia, a um conceito ou a opinião do autor.

A esse respeito Freire (1992/2005) diz que o ato de criticar é um direito do indivíduo, porém esta prática exige que o crítico assuma o compromisso ético que pressupõe “certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica” (op.cit.: p.60), ou seja, ao crítico cabe o dever de ser ético e de conhecer o objeto que será criticado.

Desse modo, e me baseando nos pressupostos acima elencados, entendo o leitor crítico como aquele indivíduo apto a participar das práticas sociais de leitura da sociedade letrada, um leitor construtor do significado do texto, independente de qual seja o gênero discursivo com o qual esse leitor interage.

Entendo, também, que um leitor crítico é aquele que seleciona, compartilha seus pensamentos, confronta-os com seus pares, posiciona-se argumentativamente com base em seus conhecimentos em relação ao objeto de leitura e percebe as questões que subjazem ao texto; um leitor que conceba o processo de leitura não como um evento solitário, mas sim como um evento prático discursivo que se constrói a partir da negociação de sentidos, que se constrói a partir do contexto, social, histórico e cultural, no qual o texto se manifesta (Bloome, 1993).

Com base nessa concepção de leitor crítico e como professora que reflete sobre sua ação objetivando transformá-la, acredito que é somente partindo de práticas inovadoras que se consegue desenvolver a habilidade de pensar criticamente os fenômenos sociais. Enfim, a leitura crítica envolve o processo de decodificação, processo de compreensão e interpretação e tem como objetivo principal a transformação social do indivíduo.

2.6 – Letramento: Uma Questão de Leitura e Escrita

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é a formação do aluno como leitor crítico, faz-se necessário uma breve discussão a respeito do letramento, já que, a meu ver, ser letrado é uma das principais condições para que o indivíduo seja capaz de fazer a leitura crítica de um texto e, possivelmente, se desenvolver enquanto cidadão crítico.

Como já expressei no decorrer desta reflexão, a leitura em sociedades tecnológicas e industrializadas é de muita relevância para a formação holística do indivíduo, porque é pela aquisição da leitura que ele pode ter “acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia da tecnologia e através deles possam ter acesso, também, ao poder” (Kleiman, 1995/2006).

A falta da leitura “provoca desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (Solé, 1998: 32). Dessa maneira, cabe à escola fazer com que os alunos aprendam a fazer leitura crítica para que se tornem cidadãos críticos e, assim, possam continuar seu processo de aprendizagem.

Smith (1988/2003) destaca também a responsabilidade do ensino da leitura pela escola e acrescenta especificamente como responsável o professor, já que a ele cabe o dever de garantir que os alunos tenham práticas de leitura adequadas, práticas que deverão ser significativas para esses alunos e para os próprios professores. Diz ainda Smith (op.cit.) “os professores devem, eles mesmos, ser usuários conspícuos da linguagem escrita” (op.cit.: p. 247).

Partindo de uma visão interacionista, Mortatti (2004) define alfabetização como “o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades lingüísticas” (op.cit.: p.76). Isto é, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das relações de ensino que ocorrem na escola, especialmente entre professor e o aluno.

Dessa maneira e com base nesse ponto de vista, a palavra “alfabetizando” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem a práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura crítica e à escrita do mundo. Nessa concepção, a alfabetização é entendida como algo capaz de ajudar o analfabeto a organizar, reflexivamente, seus pensamentos, a desenvolver a consciência crítica e a inseri-lo num processo real de democratização da cultura e da libertação (Freire, 1997/2003).

Soares (1999/2004), a esse respeito, diz que a alfabetização pode ser definida a partir de dois pontos de vista:

Do ponto de vista individual o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição tanto nos aspectos sociais, quanto psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em grupos até então ágrafos tem sobre esse grupo efeitos da natureza social, cultural, político, econômica e lingüística (Soares, 1999/2004: 18).

Kleiman (1995/2006), por sua vez, argumenta que embora a definição dada pelo governo em relação à alfabetização ou ao indivíduo alfabetizado seja aquela visão simplista na qual “é alfabetizado aquele que sabe escrever o nome e reconhecer as letras do alfabeto e alfabetizar é a ação de ensinar a escrever e ler o nome” (op.cit.: p.90), ela e outros pesquisadores começaram a perceber que esse grau de conhecimento do sistema escrito não era suficiente para lidar com as organizações das sociedades urbanas.

Daí o porquê da diferenciação que vem sendo feita nas últimas décadas, entre alfabetização e letramento crítico. Assim, percebemos que o que difere o indivíduo alfabetizado do letrado é que este faz uso da leitura/escrita como uma prática social. Esta prática contribui para que os indivíduos possam exigir, em toda sua plenitude, seus direitos de cidadão.

Acredito ser possível dizer que alfabetizado é um termo usado para se referir aquele indivíduo que apenas aprendeu a ler e a escrever, mas que não é letrado, pois não adquiriu “o estado ou condição” (Soares, 1999/2004: 18) de quem se apropriou da leitura e da escrita para poder utilizá-las como prática social.

Diante destes questionamentos a respeito do que vem a ser um sujeito alfabetizado, a partir da década de 80, alguns estudiosos começam a utilizar a palavra letramento e, de lá para cá, ela veio ganhando um vasto espaço em outros contextos sociais. Embora esta palavra seja recente, nem sempre são semelhantes os sentidos e objetivos que lhe são atribuídos. As relações mais estreitas de letramento acontecem com a alfabetização, já discutidas acima.

Faz-se necessário enfatizar que, para um indivíduo ser considerado alfabetizado, é preciso que ele saiba ler e escrever, no entanto este não é um pré-requisito para ser letrado, já que o indivíduo pode não saber ler nem escrever, mas se ele viver num meio em que a leitura e a escrita se manifestem de forma marcante, provavelmente poderá ser considerado letrado, visto que ele está se envolvendo em práticas sociais de leitura, ou está fazendo uso de estratégias orais letradas.

De acordo com Mortatti (2004) o letramento está relacionado com: (a) a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas; (b) habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e apreendidos e (b) a escolarização e a educação, abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares. Trata-se, portanto, de fenômenos complexos que mantêm entre si relações também complexas.

Por sua vez, Soares (1999/2004) posiciona-se em relação à definição de letramento, inicialmente, partindo da questão etimológica da palavra. Assim, conceitua a autora:

A palavra literacy vem do latim littera, (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate, e literate é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever (op.cit.: p.17).

Soares (op.cit.) entende, então, o letramento como "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (op.cit.: p.18).

Kleiman (1995/2006), por sua vez, compreende letramento como "um conjunto de práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para

as formas pelas quais os objetivos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (op.cit.: p.11).

A autora afirma que a escola é a mais valiosa “agência de letramento”, todavia ela se preocupa “não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização” (op.cit.: p.20). Nessa prática, segundo Kleiman (op.cit.), é desenvolvida apenas a competência individual, que por sua vez, é importante apenas para o sucesso escolar do indivíduo. Por outro lado, não podemos esquecer que a família, a igreja, a rua, todos os meios sociais são agências de letramento muito diferentes daquele produzido na escola.

2.6.1 – Modelos de Letramento: Autônomo e Ideológico

Kleiman (1995/2006) diz que, o modelo autônomo é uma concepção que pressupõe que há apenas uma única maneira de letramento e enfatiza o desenvolvimento de capacidades cognitivas como condição para o desenvolvimento social do indivíduo letrado.

Nesta concepção de letramento, a escrita é entendida como “um produto completo em si mesmo” (op.cit.: p.22). A escrita aqui não é percebida enquanto um objeto que se manifesta num contexto social; é entendida apenas como um objeto de estudo que não tem dependência nenhuma com seu contexto de produção para ser interpretado.

Em contraposição ao modelo autônomo, temos o modelo ideológico. Nesse modelo, as práticas de letramento são desenvolvidas tanto socialmente quanto culturalmente. Desta forma, os significados específicos assumidos pela escrita para um grupo social dependem do contexto, no qual estas práticas de letramento estão se manifestando.

Com isso, fica claro que todas as práticas de letramento, oral e escrita, estão intimamente relacionadas não apenas ao contexto cultural, mas também a um contexto social, no qual se constrói historicamente. Por isso, se o que esperamos, enquanto professores de línguas, é que nossos alunos sejam letrados e críticos, o modelo ideológico de letramento é, então, uma concepção pedagógica que deve fazer parte como arcabouço teórico e prático dos professores durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Soares (1999/2004), por sua vez, entende as práticas de letramento a partir de duas dimensões: individual e social. Diz ela que, na dimensão individual, o letramento pode ser percebido como uma característica individual e pressupõe o domínio das habilidades oral e

escrita. A dimensão social, por sua vez, presume que o letramento é um fenômeno cultural, que envolve práticas sociais que exigem o uso da linguagem escrita.

As discussões e as pesquisas que envolvem a noção de letramento são densas e complexas e se distinguem muito pelo viés político e ideológico. Logo, podemos justificar a existência dos diversos conceitos de letramento. Além disso, as práticas que envolvem tanto a linguagem oral como a escrita têm estreita relação com a estrutura de cada sociedade, na qual estão inseridas. Por isso é que se torna impossível uma definição de letramento comum a todos estes contextos sociais.

Desta forma, faz-se necessário que haja, no âmbito educacional, o estímulo à pesquisa e a reflexão sobre a atividade de leitura, para que se possa, assim, aprofundar a compreensão da noção de letramento e de sua relevância para o contexto sócio-histórico-cultural do qual o indivíduo faz parte. Em outras palavras:

“A condição letrada, intimamente relacionada aos discursos que se elaboram nas diferentes instituições e práticas sociais orais e escritas, está associada a muitos objetivos e formas de expressão, entre elas a expressão em língua escrita. Uma escola cúmplice dos seus alunos e compromissada com a construção de sujeitos leitores e autores críticos será capaz de ousar transformar-se para garantir novos rumos, não só para a prática alfabetizadora, mas para o conjunto do trabalho realizado, constituindo-se como um espaço de encontro, de debate, a partir de temáticas de interesse de alunos e professores, orientados pelo desejo e pela necessidade de, cada vez mais conhecer e interferir no mundo” (Goulart, 2003: 95).

Por fim e com base nos estudos de Kleiman (1995/2006) e Soares (1999/2004) a respeito dos modelos de letramento, entendo o letramento autônomo como cognitivismo, que focaliza a cognição individual independente do social, discutidos anteriormente. Já o letramento ideológico corresponde à concepção de leitura como prática social, que pôde ser concretizada, nesta pesquisa, por meio do pensar alto em grupo.

Capítulo III – Um Estudo sobre a Metáfora

Neste capítulo, cujo foco central é a metáfora, apresento uma breve discussão sobre a natureza polissêmica¹² do termo “literalidade” contrapondo-o com a linguagem figurada. Também discutirei a metáfora – em suas visões tradicional e cognitiva – como representante da linguagem figurada. Esta discussão torna-se relevante pelo fato de que, nesta pesquisa, investigarei o papel da metáfora para o desenvolvimento da capacidade da leitura crítica.

3.1 – Discutindo a Literalidade

Tendo em vista que os alunos, durante a coleta de dados desta pesquisa, tenham utilizado o sentido literal para chegar à construção de sentido do termo metafórico (sangrar), no meu entender, faz-se necessário uma breve discussão a respeito do sentido literal.

Assim sendo, e de acordo com Queiróz (2002), a maioria das teorias da mente, da linguagem e do significado tem dado ênfase para os estudos em relação ao ato de falar e pensar literalmente. Diz ainda que desde Platão as figuras poéticas e de retórica eram e são vistas como uma “forma distorcida de comunicação” (op.cit.: p.41), ou seja, elas eram vistas como distorções do pensamento literal. Desse modo, muitos filósofos, cientistas e educadores, viam “o pensar ou falar poeticamente” (op.cit.: p.41) como algo sem valor, pois valorizavam apenas a linguagem literal.

O termo “literal”, segundo o dicionário de lingüística de Dubois (1973), é “um estado de língua representado por textos escritos e mantidos numa comunidade lingüística como língua de cultura, em oposição à língua falada ou língua vulgar” (op.cit.: p.395). Ferreira (1986) define como literal aquele signo que está “conforme a letra do texto, ou seja, no sentido exato rigoroso, restrito” (op.cit.: p.1040).

Embora a definição do termo “literal” possa ser encontrada em alguns dicionários ou até mesmo em várias teorias da linguagem, Gibbs (1994) diz que são vários os significados do termo “literal”. Diz ainda que o termo “literal” é polissêmico, ou seja, que em relação a esse termo podem existir vários significados e que esses significados parecem depender da cultura, do indivíduo e do contexto lingüístico, isto é, do contexto sócio-histórico-cultural no qual o falante está inserido.

¹² Segundo Dubois et al. (1973), chama-se polissemia a propriedade do signo lingüístico que possui vários sentidos. A unidade lingüística é considerada, então, polissêmica. O conceito de polissemia se insere num sistema dicotômico, ou seja, a oposição entre polissemia e monossemia.

Do ponto de vista da hipótese cognitiva do que possa vir a ser “sentido literal”, Gibbs (1994) argumenta que, para ele, a visão de que o pensamento e a linguagem são “inerentemente literais é errônea, pois há evidências empíricas” (op.cit.: p.25) que o levam a crer que os processos poéticos ou figurados formam a cognição humana e permeiam a linguagem cotidiana, ou seja, a linguagem que usualmente era considerada literal.

Todavia, de acordo com Nardi (1999) na visão tradicional de comunicação “emissor-canal- receptor” o “significado literal” é facilmente identificado tanto na linguagem quanto no pensamento. Esse fenômeno ocorre, pois está baseado no conceito de que “as palavras são ‘containers’ de significados exatos e que, em nossas enunciações, somos capazes de ‘passar’ esses significados para nossos interlocutores” (op.cit.: p.64).

É necessário dizer ainda que essa visão está centrada na teoria da “Metáfora do Canal” (Reddy, 1979/1993), que está baseada na visão de que as expressões lingüísticas podem ser comparadas a recipientes nos quais pensamentos e idéias podem ser tirados exatamente como foram enviados e transferidos tal qual foram produzidos.

Para finalizar esta discussão, destaco que muitas foram as tentativas de definição de sentido literal, porém, Gibbs (1994) observa que ainda há a necessidade de se formar um conceito de literalidade baseado num contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo esteja inserido. Por isso a proposta de Gibbs (op.cit.) é que em vez de somente definir o que é literal na mente, devemos adotar a suposição cognitiva e verificar empiricamente quais são os elementos da cognição que formam a parte não-metafórica do pensamento e da linguagem.

3.2 – Visão Tradicional de Metáfora

A teoria, mais tradicional e predominante no pensamento ocidental, a respeito do significado da metáfora pode ser encontrada a partir dos estudos desenvolvidos por Aristóteles, no século IV a.C. Ele compreendia a metáfora como um simples “ornamento” pertencente somente ao âmbito da linguagem “poética e persuasiva” e não ao âmbito do pensamento, ou seja, na teoria aristotélica a metáfora era vista apenas como um desvio da linguagem literal, sem nenhum valor cognitivo.

Em relação a esta visão aristotélica, Zanotto et al. (2002) se posiciona afirmando que:

Na tradição retórica, a metáfora era (e é ainda) considerada um fenômeno de linguagem apenas, ou seja, um ornamento lingüístico, sem nenhum valor cognitivo. Era considerado um desvio da linguagem visual e própria de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva. Além disso, o uso da metáfora era indesejável no discurso científico, que deveria se utilizar da linguagem literal, considerada, então, clara, precisa e determinada. Nessa visão, portanto, a ciência se fazia com a razão e o literal, enquanto a poesia se fazia com a imaginação e a metáfora (op.cit.: p.11).

Japiassú & Marcondes (1934/1996), por sua vez, concebem a metáfora como uma “figura de retórica pela qual se pode fazer comparação e substituição, utilizando-se de uma palavra que denota uma coisa para representar uma qualidade definidora de outra”(op.cit.: p.181).

Em relação à comparação e a substituição citada por Japiassú & Marcondes (op.cit.), Gibbs (1994) também se manifesta dizendo que esse conceito da metáfora, como substituição, predispõe que, para haver uma compreensão da metáfora, é necessário somente que se substitua um “termo”, metafórico, por outro termo, literal, que tenha o mesmo valor e que seja adequado ao contexto no qual metáfora, propriamente dita, está inserida.

Esse conceito, no entanto, acaba por reduzir a importância da metáfora a uma relação entre dois termos semelhantes. Esta concepção de substituição não levava em consideração o contexto discursivo ou até mesmo o contexto sócio-histórico-cultural no qual se dava o ato comunicativo da metáfora.

Pollio et al. (1990) dizem que, na visão tradicional, a metáfora é vista como uma figura de linguagem que não ocorre freqüentemente quando falamos, escrevemos ou pensamos; que o uso do sentido figurado não é teoricamente útil, pois o sentido é utilizado somente para enganar o pensamento racional e enfeitar a idéias comuns e que a linguagem figurada depende ou é derivada da linguagem literal.

Enfim, parafraseando Zanotto (1998), a visão tradicional da metáfora, ou melhor, a teoria Aristotélica da metáfora que a via como um “ornamento estilístico” e como uma “figura de retórica” perdurou por vários séculos, “vinte e três séculos”, como um “dogma inquestionável” (op.cit.: p.14).

Vale ainda acrescentar que essa concepção existe até hoje, pois é essa visão que predomina nas gramáticas e livros didáticos ainda revelam ao se referir ao uso da metáfora.

No entanto, para Lakoff & Johnson (1980/2002), o predomínio dessa visão tradicional se deve ao “mito do objetivismo”¹³ no qual:

- O mundo se constitui por objetos, ou seja, eles têm propriedades independentes de quaisquer pessoas ou seres que os experienciem.
- Adquirimos conhecimento de mundo experienciando os objetos que fazem parte deste mundo e a partir desta experiência, acabamos por conhecer/saber quais são as características destes objetos e como elas se relacionam entre si.
- Os objetos do mundo são compreendidos a partir de categorias e de conceitos. Essas categorias e conceitos se referem às propriedades que os objetos têm em si mesmos e as relações que os objetos têm entre eles.
- Vivemos numa realidade “objetiva e podemos dizer coisas objetivamente verdadeiras ou falsas sobre ela” (op.cit.: p.295).
- As palavras têm significados claros e precisos, ou seja, significados fixos e correspondentes ao sentido literal. “Essas palavras podem surgir naturalmente, ou podem ser termos técnicos de uma teoria científica” (op.cit.: p.296).
- As pessoas somente podem se comunicar com “precisão sobre o mundo externo e fazer declarações”(op.cit.: p.296) se fizerem uso de linguagem objetiva, direta, sem ambigüidade e palavras que correspondam à realidade, isto é, palavras que tenham o sentido literal.
- Ao falarmos objetivamente deveríamos evitar a linguagem metafórica e poética, imaginativa, retórica ou figurada, pois, segundo os autores, o significado deste tipo de linguagem não é claro e preciso e não corresponde de um modo claro à realidade.
- Ser objetivo é se expressar bem. Somente o conhecimento objetivo é realmente o que importa. “Somente sob uma perspectiva objetiva e incondicional podemos de fato compreender nós mesmos, os outros e o mundo externo” (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 296-297) e a partir dessa compreensão e desse conhecimento se valer da objetividade para: ultrapassar preconceitos pessoais, sermos justos e termos uma visão de mundo, também justa e sem pré-conceitos.

¹³ Segundo Zanotto et al. (2002) o objetivismo pode ser designado como um ‘termo genérico’ que abarca todas as correntes da filosofia ocidental, o Racionalismo Cartesiano, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico e outros, “que assumem ser possível o acesso a verdades absolutas e incondicionais sobre o mundo objetivo e que entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva. Nesse contexto, a metáfora e outras espécies de linguagem figurada deveriam ser sempre evitadas quando se pretendesse falar objetivamente” (op.cit.: p.11).

- Ser objetivo é ser racional, isto é, ser objetivo é agir usando somente a razão e não a emoção.
- A subjetividade não deve ser usada, pois ela pode ser “perigosa”, pode “provocar uma perda de contato com a realidade, pode ser injusta, uma vez que adota um ponto de vista pessoal e, portanto enviesado” (op.cit.: p.297). Na subjetividade há o exagero em relação à valorização do indivíduo. Enfim, no objetivismo o foco está no objeto, a linguagem, enquanto que no subjetivismo o foco está no indivíduo.

Enfim, embora a concepção tradicional da metáfora, baseada no mito do objetivismo (Lakoff & Johnson, 1980/2002), tenha perdurado por longos anos e ainda se faça presente na atualidade, muitos pesquisadores e estudiosos como Reddy (1979), Lakoff & Johnson (1980), Ortony (1980), Steen (1994), Gibbs (1994), Zanotto (1995), Cameron & Low (1999) Nardi (1999) e outros, a partir da década de setenta, buscam mudanças significativas em relação ao papel da metáfora em nosso cotidiano.

Assim, a partir desses estudos, especificamente a partir do lançamento da obra *Methafors we live by* (Lakoff & Johnson, 1980), nasce um novo paradigma. Este paradigma que não mais entende a metáfora como um tropo lingüístico, mas sim como uma figura de pensamento que está presente na nossa linguagem diária.

Nessa nova visão a metáfora é um processo cognitivo que usamos inconsciente e automaticamente, não somente na linguagem ordinária, como também nos pensamentos e nas ações. (Lakoff & Turner, 1989: xi).

Cameron & Low (1999) afirmam que, a partir dos estudos de Lakoff & Johnson (1980), a metáfora passou a ser descrita como uma “ferramenta cognitiva¹⁴” não mais como um desvio da linguagem, ou seja, como um “mecanismo cognitivo” (op.cit.: p.xiii) que faz parte da interação humana e que auxilia na construção conceptual do mundo.

¹⁴ Segundo Ortony (1979: 1-2) a teoria cognitivista tem como foco a idéia de que a cognição é uma construção mental, ou seja, “The central Idea of this approach is that *cognition is the result of mental construction*. Knowledge of reality, whether it is occasioned by perception, language, memory, or anything else, is a result of going beyond the information given. It arises through the interaction of that information with the context in which it is presented and with the knower’s preexisting knowledge”.

3.3 – Teoria da Metáfora Conceptual

Segundo Steen (1994), os anos oitenta representaram o período mais significativo do estudo da metáfora, marcando “a institucionalização da metáfora como ‘objeto’ específico de pesquisa nas ciências sociais” (op.cit.: p.3-4) Assim, a metáfora tornou-se “algo a ser esperado” dentro da cognição e não mais algo a ser evitado na linguagem.

No dizer de Zanotto (1995), o ponto mais importante de todas as pesquisas dos anos oitenta, em relação à metáfora, foi a descoberta do seu valor cognitivo. A partir de então, a metáfora passou a ser entendida como um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceituais.

Reddy (1979) foi o grande precursor dos estudos cognitivos da metáfora, ou seja, foi aquele que abriu caminho para a elaboração da Teoria da Metáfora Conceptual. Começou seus estudos partindo da análise de enunciados lingüísticos e, assim, chegou à conclusão que a comunicação pode ser representada como um canal, no qual pensamentos e sentimentos humanos são transferidos da mesma forma como foram recebidos.

Esta visão é chamada por Reddy (op.cit.) “The Conduit Metaphor” traduzidas por vários autores – (Zanotto (1995); Nardi (1999), Moura (2005) – como “metáfora do canal”. A expressão “metáfora do canal” designa a concepção que as pessoas têm da comunicação e, de acordo com Reddy (op.cit.) acontece a partir de quatro etapas. São elas:

- (1) A língua funciona como um canal, e este tem a função de transferir pensamentos completos de uma pessoa para outra pessoa;
- (2) Ao escrever ou ao falar, as pessoas inserem seus pensamentos ou sentimentos em palavras;
- (3) As palavras têm a função de carregar os pensamentos ou os sentimentos para outras pessoas;
- (4) Ao ouvir ou ao ler, os indivíduos retiram os pensamentos ou sentimentos das palavras.

Dessa maneira, a “metáfora do canal” é uma metáfora complexa, que é estruturada pelas seguintes metáforas: as idéias são objetos, as expressões lingüísticas são recipientes e a comunicação é transmissão, ou seja, o emissor coloca as idéias (objetos) em palavras (recipientes) e as transmite (por um canal) ao receptor. Lakoff & Johnson (1980), baseados nos estudos de Reddy (1979), publicam o livro *Metaphors we live by*, que coloca em crise o

enfoque “objetivista” e atribui à metáfora um status epistemológico, nascendo, assim, um novo paradigma.

Essa virada paradigmática entende a metáfora como um processo cognitivo ou como “uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa do aluno” (Zanotto, 1998: 14).

Lakoff & Johnson (op.cit.) começam, então, seus estudos sobre o processo cognitivo da metáfora, questionando a “metáfora do canal”. Assim sendo, e inspirados pelos *insights* de Reddy (1979) sobre a metáfora do canal, Lakoff & Johnson (1980/2002) argumentam que, para eles:

“a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (op.cit.: p.45).

Enfim, com base nestas perspectivas, a metáfora passa a ser definida não exclusivamente como algo que tem relação somente com a palavra; a metáfora é muito mais que isso, pois ela se refere aos processos do pensamento humano¹⁵, logo pode-se então afirmar que os processos do pensamento humano são amplamente metafóricos. Sendo assim, podemos dizer que somente é possível produzir e compreender um enunciado metafórico porque as metáforas fazem parte do sistema conceitual do indivíduo, que se manifesta através da linguagem.

Como já foi dito, a tese principal de Lakoff & Johnson (1980) é que a metáfora está presente não somente na linguagem cotidiana, mas também no pensamento e em nossas ações. Segundo os autores, a metáfora torna possível aos seres humanos a organização de certos conceitos através da modificação ou criação de uma forma lingüística por influência de outra já existente e através da transferência de características “de um domínio mais estabilizado pela experiência para um domínio menos estável” (op.cit.: p.45).

Isto significa que as metáforas não são simplesmente recursos estilísticos ou expressões lingüísticas com um significado não literal. Elas são muito mais que isso, pois operam no nível conceitual, funcionando como base para a compreensão de conceitos complexos e abstratos.

¹⁵ “...metaphor resides in thought, not just in words.” (Lakoff & Turner, 1989: 02)

De acordo com as palavras dos próprios autores, “tais sistemas conceptuais desempenham um papel central na definição de nossa realidade cotidiana”, embora nem sempre tenhamos consciência desse sistema conceptual, pois “na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana” (op.cit.: p.46), pensamos e agimos mais ou menos automaticamente, segundo certas linhas de conduta, que não se deixam apreender facilmente.

Os autores observam ainda que o único meio de descobrir essas condutas é considerando a linguagem, observando-se que o uso cotidiano da linguagem baseia-se “no mesmo sistema conceptual que usamos no ato de pensar e de agir” (op.cit.: p.46). Percebe-se, enfim, que a linguagem é o instrumento que evidencia nosso sistema conceptual.

Partindo, então, destes pressupostos, nasce a teoria da metáfora conceptual de Lakoff & Johnson (1980), que tem como objetivo sustentar o argumento de que “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (op.cit.: p.47-48). Para a comprovação da existência da metáfora conceptual Lakoff & Johnson (op.cit.) usam como “corpus” alguns enunciados metafóricos que funcionam com o objetivo de organizar nossos pensamentos a respeito de termos abstratos, que temos dificuldade de manipular através da linguagem.

Dentre os conceitos metafóricos estudados, pelos autores, é conveniente destacar a conceptualização de “*Amor como Viagem*”, que aparece em várias expressões lingüísticas como: “*Veja a que ponto nós chegamos*”; “*Agora não Podemos Voltar Atrás*”; “*Nós estamos numa encruzilhada*” ou “*Nossa Relação não Vai Chegar a Lugar Nenhum*”. Tendo esses conceitos metafóricos como base, Lakoff & Johnson (1980/2002) explicam a metáfora conceptual usando, segundo Zanotto et al. (2002: 24-25), a seguinte afirmação:

A metáfora envolve a compreensão de um domínio da experiência, o amor, em termos de um domínio muito diferente da experiência, as viagens. A metáfora pode ser entendida como um mapeamento (no sentido matemático) de um domínio de origem (neste caso as viagens) a um domínio alvo (neste caso, o amor). O mapeamento é estruturado sistematicamente. Há correspondências, ontológicas de acordo com as quais as entidades no domínio de sua viagem (os viajantes, os veículos, os destinos, etc.).

(...)

O que constitui a metáfora tema “amor como viagem” não é nenhuma palavra ou expressão particular. É o mapeamento ontológico e epistêmico entre domínios conceptuais, do “domínio fonte das viagens ao domínio do amor”. A metáfora não é

uma questão apenas de linguagem, mas de pensamento e razão. A linguagem é o reflexo do mapeamento. O mapeamento é convencional, um dos nossos modos convencionais de entender o amor.

Resumindo, este conceito metafórico, amor como viagem, pode ser entendido como um mapeamento de um domínio fonte, as viagens, para um domínio alvo, o amor. Esclarecendo melhor a questão do mapeamento, convém dizer que, segundo Lakoff (1993), a metáfora é um mapeamento entre domínios que fazem parte do sistema conceptual, ou seja, a metáfora está relacionada ao modo como conceptualizamos um domínio em termos de outro.

Como já foi dito anteriormente, os autores Lakoff & Johnson (1980) usam várias expressões lingüísticas da comunicação cotidiana para inferir as manifestações de conceitos metafóricos e assim conclui dizendo que os conceitos e as atividades são metaforicamente estruturados. Logo, a linguagem também é metaforicamente estruturada.

3.3.1 – Metáforas da Vida Cotidiana

Lakoff & Johnson (1980), descobrem vários tipos de conceitos metafóricos, chamados pelos autores de Metáforas Orientacionais, Ontológicas e Estruturais. Seguem-se explicações a respeito de cada um desses três tipos de metáfora:

- **Metáforas Orientacionais:** As metáforas Orientacionais dizem respeito à noção de orientação espacial, tendo por base a relação dos nossos corpos com o meio físico que experienciamos.

As metáforas orientacionais são assim denominadas por terem, na maioria das vezes, relação com a orientação para cima/ para baixo, dentro / fora, frente / trás etc. Essas metáforas são as que têm menos possibilidade de variar, pois tendem a ser universais, justamente por terem uma base corporal. Exemplos desse tipo de sistema conceptual estão presentes em: “*Feliz é para Cima*”, “*Triste é para Baixo*”, e em outras expressões ou linguagem cotidiana como “*Meu astral subiu*” “*Estou me sentindo para baixo*” etc. (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 60).

Segundo Canolla (2001) “esse tipo de conceito metafórico tem como base nossa experiência com o corpo ereto, demonstrando bom estado físico e boa disposição, enquanto que a postura inclinada do corpo demonstra tristeza, ausência de disposição” (op.cit.: p.69).

- **Metáforas Ontológicas:** Esta metáfora é o segundo tipo estudado pelos autores Lakoff & Johnson (1980/2002) e tem como objetivo permitir a compreensão de nossas experiências em termos de objetos e substâncias, permitindo-nos separar partes “de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias, de uma espécie uniforme” (op.cit.: p.75-76).

As Metáforas Ontológicas são subdivididas em metáforas de recipiente e metáforas de personificação. Elas são construídas com o apoio de nossas experiências com objetos e substâncias físicas. Assim baseados nesses “conceitos, nossas emoções podem ser tratadas como objetos, substâncias e mesmo entidades concretas, e assim podemos expressá-las por meio de palavras”. (Canolla, 2001: 70)

Dessa forma, por meio da metáfora ontológica, desenvolvemos um sistema conceitual que nos auxilia na compreensão de termos abstratos em relação aos termos concretos. Estas metáforas, segundo Lakoff & Johnson (op.cit.: p.76) têm vários propósitos. Abaixo exemplificarei esta afirmação, baseando-me nos exemplos de Lakoff & Johnson (op.cit.).

Consideraremos a experiência de aumento de preços, que pode ser vista metaforicamente como uma entidade. A metáfora ontológica “INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE” fornece um meio de nos referirmos à experiência: Ex. “A *inflação está abaixando* nosso padrão de vida. (*Inflation is lowering our standard of living*)”

Nesse exemplo, e em outros estudados pelos autores, a “inflação” é tratada como uma entidade e pelo fato de a concebermos assim, podemos nos referir a ela “quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela, e talvez, até mesmo, acreditar que nós a compreendemos”(Lakoff & Johnson, 1980/2002: 77).

Cabe, porém, neste momento, sublinhar que as metáforas ontológicas partem da necessidade humana de se “apreender e dar algum sentido àquilo que não seria apreensível sem uma interferência conceitual organizadora da experiência, o que implica, inevitavelmente, a entificação de certos fenômenos” (Vereza, 1998: 127). A autora diz ainda que “a metáfora viabiliza uma forma não de se ‘apreender o real’ pré-existente, mas sim de

construí-lo social e cognitivamente, tornando-o assim acessível ao olhar humano”(op.cit.: p.127).

É importante dizer que, assim como toda metáfora conceptual, a metáfora ontológica não é notada ou percebida como uma metáfora, por fazer parte de um processo cognitivo que se manifesta na linguagem.

Desta maneira, a linguagem vai se consolidando e, com isso, as metáforas ontológicas também, ou seja, a consolidação da linguagem e dos conceitos metafóricos acabam por determinar “uma maneira própria não só de falar mas também de agir sobre o mundo”. Portanto, a metáfora ontológica nos faz ter constantemente a ilusão de que podemos identificar, classificar e modificar as “coisas do homem” da mesma forma que abordamos as “coisas do mundo”. (Vereza, 1998: 128).

- **Metáforas Estruturais:** este é o terceiro conceito metafórico, a que Lakoff & Johnson (1980/2002) se referem. Segundo os autores, as metáforas estruturais podem ser entendidas como uma “entidade” qualquer, abstrata ou não, que pode ser compreendida em termos de outras mais comuns e que podem ser manipuladas graças às nossas experiências.

Dizem ainda que as metáforas estruturais é um conceito metafórico que nos permite “fazer mais do que simplesmente orientar conceitos, referirmo-nos a eles, quantificá-los etc. Enfim, “elas nos permitem usar um conceito detalhadamente estruturado e delineado de maneira clara, para estruturar um outro conceito” (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 134). Para compreendermos melhor a conceituação das metáforas estruturais, os autores fazem uso de exemplos como: “DISCUSSÃO É GUERRA”.

Neste exemplo podemos perceber as adequações epistêmicas como sendo o resultado de nossos conhecimentos sobre os dois domínios conceptuais que foram colocados em relação, em DISCUSSÃO É GUERRA. Logo, ao conhecermos o objetivo de uma guerra, transferimos esse conhecimento para o domínio da discussão e passamos assim a reconhecer o objetivo desse conceito, sair vitorioso do evento. Ou seja, “esta metáfora permite-nos conceptualizar uma discussão racional em termos de algo que compreendemos mais prontamente, a saber, um conflito físico” (op.cit.: p.134).

Em suma, a metáfora faz parte de nosso cotidiano e é, segundo Zanotto et al.(2002), sem dúvida alguma, de “natureza conceptual”, haja vista ser ela um “importante instrumento

do nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos”(op.cit.: p.33).

Para finalizar esta discussão, cabe ressaltar que, nesta pesquisa, os alunos compreenderam e discutiram o sentido dos conceitos metafóricos não como um simples “ornamento lingüístico” (Zanotto et. al, 2002: 11), mas, sim, como um processo cognitivo que “usamos inconsciente e automaticamente, não somente na linguagem ordinária, como também nos pensamentos e nas ações” (Lakoff & Turner, 1989: xi).

Capítulo IV – Metodologia de Pesquisa

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia de coleta e análise dos dados desta pesquisa e está assim disposto: 4.1- Abordagem Qualitativa de Pesquisa; 4.2- Pesquisa-ação de cunho etnográfico; 4.3- Técnicas Introspectivas; 4.4- A Coleta de Dados; 4.5 Categorias de Análise; 4.6- A Transcrição dos Dados e, finalmente, em 4.7- Procedimentos de Análise.

Buscando responder minhas perguntas sobre o processo de desenvolvimento da leitura crítica e o processo de mediação, embaso-me na abordagem qualitativa de pesquisa e na pesquisa-ação de cunho etnográfico, que leva em conta a observação da linguagem em seu contexto de produção.

4.1 – Abordagem Qualitativa de Pesquisa

A metodologia qualitativa de pesquisa se preocupa em interpretar os significados dos acontecimentos e suas inter-relações, ou seja, o sentido dado pelos indivíduos aos acontecimentos e às interações sociais ocorridas no seu cotidiano.

Weber (apud André, 1995/2005: 17) diz que o objetivo da investigação no paradigma qualitativo “deve-se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”, levando em conta também o contexto. A abordagem qualitativa, portanto, não tem como preocupação a investigação numérica, mas sim a compreensão de um grupo ou organização social, ou, como afirma Minayo (1994/2004) :

Esta dimensão responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (op.cit.: p.21-22).

Sendo assim, acho conveniente esclarecer que esta pesquisa é de caráter qualitativo-interpretativista, já que o objeto de estudo é a formação do aluno crítico e o conjunto dos significados que são construídos socialmente por meio da linguagem. Além disso, o pesquisador é visto, aqui, como um sujeito integrante do contexto social.

A respeito do paradigma interpretativista, Moita Lopes (1994) afirma que a especificidade do mundo social é o fato de sua existência ser dependente da construção humana, ou melhor, o homem “interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (op.cit.: p.331). Moita Lopes (op.cit.) diz ainda que, para que haja uma investigação significativa do mundo social, é preciso que levemos em consideração a visão que os participantes têm em relação a esse mundo.

Assim, partindo desse pressuposto, a investigação feita por meio da abordagem interpretativista parece ser a “mais adequada para tratar os fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente, devido ao seu enfoque inovador” (op.cit.: p.332).

4.2 – Pesquisa-ação de Cunho Etnográfico

Feitas as considerações a respeito da abordagem qualitativa e do paradigma interpretativista, exponho o tipo de metodologia escolhida para esta pesquisa, que é a pesquisa-ação de cunho etnográfico e das técnicas introspectivas, nas quais estão situados o protocolo verbal e o diário.

Esta pesquisa orienta-se, também, pela pesquisa-ação, porque o esperado por mim é que tanto eu, a professora/pesquisadora, quanto os alunos, sejamos, como no dizer de Thiollent (2004), co-participantes na construção do conhecimento e transformadores de nossas próprias ações. Assim, pretendi, ao fazer uso desta abordagem, promover mudanças em relação à minha prática, de professor transmissor de conhecimento para professor mediador do conhecimento, dando voz aos alunos para que, juntos, construíssemos o sentido do texto.

Quanto à definição de pesquisa-ação Thiollent afirma que, embora haja diversas definições possíveis, ele a define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (op.cit.: p.14).

André (1995/2005), por sua vez, diz que a pesquisa-ação “envolve um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da

ação planejada e no relato concomitante desse processo. Muitas vezes esse tipo de pesquisa recebe o nome de intervenção” (André, 1995/2005: 33).

Já para Kurt Lewin (1944, apud Pereira, 2001), criador dessa linha de investigação, esta abordagem de pesquisa envolve um “posicionamento realista da ação, sempre seguida por uma reflexão autocrítica, objetiva e uma avaliação de resultados” (op.cit.: p.162).

Esta abordagem, segundo Barbier (2002), pode ser vista como uma prática libertadora e crítica, que tem como objetivo central a compreensão dos problemas para que, a partir desta compreensão, haja a melhoria da prática. Diz ainda o autor que, nesta abordagem emancipatória de imposições de hábitos, de costumes, há três pressuposições básicas, que são:

Pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa; - pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as conseqüências da reforma em curso; - pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa mesma como uma atividade social e política, portanto ideológica (op.cit.: p.60).

Assim, ao fazermos uso da pesquisa-ação no contexto escolar, podemos desenvolver nossa visão crítica em relação a esse contexto. Podemos também fazer uso dela como estratégia pedagógica para nos libertar “da prisão do pensamento modernista”¹⁶ (Kincheloe, 1993/1997). O autor afirma ainda que a pesquisa-ação crítica:

É o ato democrático consumado, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições de seu próprio trabalho. A pesquisa-ação crítica facilita a tentativa dos professores para organizarem-se em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos (op.cit.: p.180).

Por fim, cabe dizer que, nessa abordagem de pesquisa o objeto de estudo é visto como o conjunto dos significados que são construídos socialmente por meio da linguagem; o pesquisador é visto como um sujeito integrante do contexto social e a análise de dados, por sua vez, desenvolve-se a partir de processos qualitativos que pressupõem que o conhecimento é um processo relativo.

¹⁶ Segundo Kincheloe (1997) o pensamento modernista pressupõe que existe apenas uma verdade única e que o conhecimento é adquirido por meio de um processo linear de habilidades ou subhabilidades que já estão pré-estabelecidas. “Os estudantes da epistemologia da verdade única do modernismo são tratados como cavalos bem treinados, premiados somente por períodos muito curtos de retenção de verdades certificadas” (p.12).

4.2.1 – Abordagem Etnográfica

A pesquisa etnográfica é uma pesquisa de base interpretativista e originou-se no campo da sociologia e da antropologia. Esta abordagem objetiva estudar os fenômenos sociais e culturais, ou seja, ela é uma metodologia cujo objetivo é descrever, compreender e explicar um fenômeno social dentro de seu próprio contexto. (André, 1995/2005).

André (op.cit.) afirma que o termo etnografia tem, segundo os antropólogos, dois sentidos. No primeiro, entende-se por etnografia “um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social”. E, no segundo, como “um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.(op. cit.: p.27)

A partir desses aspectos, segundo André (op.cit.), pode-se dizer que a preocupação dos antropólogos, ao usarem essa técnica, era descrever os fenômenos sociais e culturais. Da mesma forma, a preocupação dos pesquisadores da educação ao usarem a mesma técnica, com algumas adaptações, é a de fazer a descrição do processo educativo. No entanto para que caracterizemos um trabalho como sendo de cunho etnográfico, é necessário que façamos uso de algumas técnicas, associadas à etnografia, como a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”¹⁷(op. cit.: p.28).

De acordo, ainda, com André (op.cit.) algumas características subjazem ao uso dessas técnicas, são elas: o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador; a ênfase é dada no processo e não no produto; existe a preocupação com o significado, com o modo próprio com o qual as pessoas vêem a si mesmas, seu contexto sócio-histórico-cultural e o trabalho de campo, no qual “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (op. cit.: p.29).

Gómez (1992) defende a abordagem etnográfica/interpretativista, dizendo que é indiscutível a importância que essas abordagens têm para o estudo do cotidiano escolar e para a formação metodológica e crítica do professor. Defende ainda o autor que:

¹⁷ Segundo André (1995/2005: 28) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Só nesta nova perspectiva e com estes novos instrumentos conceptuais é possível abolir da investigação, da ação e da formação de profissionais o dilema falso, influente e deformador, do rigor ou da relevância, que ao longo de décadas impediu a comunicação entre a investigação, a prática e a formação (Gómez, 1992: 113).

Cole e Knowles (1993) também defendem esta metodologia, afirmando que tem crescido o número de pesquisadores que a usa em suas pesquisas. Logo, podemos aqui justificar o motivo pelo qual esta pesquisa tem a etnografia como suporte metodológico; primeiro por ter como objetivo o estudo do processo educativo; segundo, por fazer uso de técnicas que são associadas à etnografia e terceiro porque o pesquisador teve um certo “grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, op.cit.: p.28).

Enfim, a abordagem etnográfica, no contexto escolar, objetiva obter dados de um contexto cultural, através da observação não controlada e naturalística e visa revelar processos por meio dos quais o desenvolvimento educacional acontece, (Erickson, 1992). Assim sendo e a fim de que possamos investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo, faz-se necessário que os dados sejam coletados por meio de instrumentos qualitativos de pesquisa, dentre os quais podemos chamar a atenção para as técnicas introspectivas.

4.3 – Técnicas Introspectivas

O objetivo geral de um estudo tipo etnográfico é dar ênfase ao processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. No entanto, Nunan (1992) diz que um grande problema para o pesquisador é encontrar técnicas que possam proporcionar a compreensão e a explicação dos processos mentais dos indivíduos. Partindo, então, dessa necessidade, a Psicologia, a Sociologia e a Lingüística passaram a utilizar as técnicas introspectivas, ou seja, o protocolo verbal em grupo e a técnica diarista.

Ainda de acordo com Nunan (op.cit.), tais técnicas são denominadas introspectivas e constituem os processos dos quais o pesquisador se utiliza para observar e refletir sobre os “pensamentos, sentimentos, motivações, processos racionais e estados mentais dos participantes, com o objetivo de investigar os processos que levam os indivíduos a determinado comportamento” (op.cit.: p.115).

Essas técnicas “compreendem registros verbais e escritos, tais como os protocolos verbais, os diário reflexivos, notas de campo, entrevistas e questionários. Todas estas ferramentas envolvem uma forma ou outra de pensar alto ou pensar consigo mesmo” (Cavalcanti & Zanotto, 1994: 148).

Convém ainda ressaltar que as técnicas introspectivas permitem investigar os processos mentais e podem ser úteis na coleta de dados. Elas podem, também, fornecer dados sobre processos que antes eram considerados invisíveis, isto é, que não poderiam ser analisados pelo pesquisador (Nunan, 1992).

4.3.1 – Protocolo Verbal em Grupo ou Pensar Alto em Grupo como Técnica de Coleta de Dados

O protocolo verbal começou a ser usado na pesquisa introspectiva como instrumento de acesso aos processos mentais, com a psicanálise, no início de 1890. No entanto, com o surgimento do paradigma positivista, as técnicas introspectivas (o protocolo verbal e os relatos escritos) foram banidas da pesquisa por serem considerados não objetivos e não confiáveis.

A partir da década de 70, vários pesquisadores têm feito uso do protocolo verbal como um instrumento de coleta de dados para suas pesquisas sobre leitura. Segundo Cavalcanti & Zanotto (1994) o protocolo verbal é um método que investiga os eventos mentais no processo ensino-aprendizagem, tornando-se, assim, um importante instrumento de pesquisa dos processos cognitivos.

Essa técnica é usada para solicitar aos informantes que reportem seus pensamentos, enquanto estão construindo o sentido do material de leitura. Cohen & Hosenfeld (1981) dizem que o protocolo verbal pode acontecer por meio de tarefas, de situação-problema ou de qualquer outro evento de aprendizagem.

Embora os referidos autores defendam que o protocolo verbal individual seja significativamente conveniente, Zanotto (1998) diz que ele “apresenta limites no sentido de ser disruptivo do processo de compreensão e por isso não propicia condições favoráveis para uma produção mais rica de significação” (op.cit.: p.19-20).

Por este motivo e com o intuito de promover condições mais dinâmicas para tornar o processo mais espontâneo e descontraído, Zanotto (1997) propõe a técnica do “pensar alto em grupo”, protocolo verbal em grupo, “no qual os leitores, numa interação face-a-face,

partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. E é uma prática de leitura aparentemente muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes” (Zanotto, 1997: 3).

Assim sendo, e tendo em vista que o foco desta pesquisa é o desenvolvimento do processo da leitura crítica, acredito que o uso do “pensar alto em grupo”, tanto como um instrumento de coleta quanto como um instrumento pedagógico, será de bastante relevância para este trabalho.

No meu entender, esta técnica teve um papel importante para minha pesquisa, por permitir que os participantes - professor e aluno - interagissem e, assim, pudessem construir socialmente os sentidos dos textos, objetos de leitura.

4.3.2 – Protocolo Verbal em Grupo ou Pensar Alto em Grupo como Instrumento Pedagógico

Tendo em vista que uma das razões desta pesquisa é investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo, ou melhor, como o professor ou companheiro de classe, enquanto mediadores, podem auxiliar no desenvolvimento da capacidade da leitura crítica e buscar metodologias e estratégias que incentivem e auxiliem a formação dos alunos como leitores críticos, utilizei o pensar alto em grupo como instrumento pedagógico aplicado à leitura em sala de aula.

A utilização do protocolo verbal em grupo, como instrumento pedagógico, foi um recurso, usado por mim, com o objetivo de incentivar os alunos a discutirem a co-construção de significados, ou seja, construírem o sentido do material impresso num processo de interação face-a-face.

Na utilização dessa prática os participantes estabeleceram relações sociais, isto é, eles tiveram oportunidade de interagir não somente com o autor, mas também com outros leitores que estavam, no momento da vivência do pensar alto, interagindo com o objeto de leitura.

Assim, ao construir o sentido do texto os interlocutores negociavam, concordavam, discordavam e tiveram oportunidade de manifestar-se criticamente ou como no dizer dos próprios participantes:

“Legal! Desse jeito consigo entender melhor o texto (...); Dessa forma eu não tenho preguiça de ler (...); Ler em companhia ajuda a clarear as idéias (...); Ler em conjunto é bom, porque as idéias dos outros completam as minhas (...); Discutir o

texto em grupo é muito mais fácil (...); Às vezes um pensa uma coisa, o outro pensa outra e depois quando se junta cada um quer defender seu peixe, mas no final tudo dá certo, nasce um novo significado, eu acho que melhorado (...); “Discutir o texto em grupo é muito mais fácil...”; “... é uma briga de significados”; “Às vezes um pensa uma coisa o outro pensa outra e depois quando se junta cada um quer defender seu peixe, mas no final tudo dá certo, nasce um novo significado, eu acho que melhorado...”; “Quando lemos sozinhos, pensamos em apenas uma coisa, mas quando começamos a discutir com os colegas, aparece tanta coisa que fico de boca aberta...”; “Nossa! Pensar e discutir com o grupo ajuda e muito...”; “Ler em companhia ajuda a clarear as idéias...”; “Ler em conjunto é bom, porque as idéias dos outros completam as minhas...”.

4.3.3 – A Técnica Diarista

Assim como o protocolo verbal, o diário também é uma técnica introspectiva e há, segundo Machado (1998), um grande número de pesquisas etnográficas que opta pelo diário como instrumento de coleta de dados.

Segundo Bailey (1990), o diário é o registro do aluno ou do professor sobre seus “*insights*”, sua aprendizagem e pode ser definido, como:

Um relato em primeira pessoa sobre uma experiência de ensino ou de aprendizagem de língua, documentado através de apontamentos regulares, sinceros, em um diário pessoal, e então analisado pelos padrões recorrentes ou eventos que se destacam¹⁸ (op.cit.: p.215).

De acordo com o estudo de Machado (1998), a produção do diário pode ser considerada não somente como um instrumento de pesquisa, ou seja, um instrumento privilegiado de coleta de dados, mas também como um processo de ensino-aprendizagem, um discurso, uma espécie de fala escrita.

A autora diz ainda que a técnica diarista tem caráter heterogêneo, ou seja, o conteúdo presente no diário e sua classificação dependerá do tipo de vivência que neles se relata: diário íntimo, diário de pesquisa, diário de leitura, diário de aprendizagem, diário reflexivo, cerne desta pesquisa, e outros. No entanto, há a predominância da “experiência pessoal, incluindo-

¹⁸ “A first-person account of a language learning or teaching experience documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events”.

se aí ações, sentimentos, sensações e pensamentos relacionados a essa vivência” (op.cit.: p.28).

Bailey (1990), por sua vez, diz que há várias vantagens em fazer uso do diário como instrumento de coleta de dados. Duas delas são: a possibilidade de clarificação de idéias e sentimentos sobre o ensino e sobre como resolver problemas e; a possibilidade de modificação do produtor do diário, que se tornaria acessível em relação às críticas alheias e conscientização de atitudes pessoais que passam despercebidas a uma primeira vista, além de outras.

A autora afirma ainda que:

As pessoas que escolhem conduzir os estudos com o uso de diários provavelmente têm perfis psicológicos diferentes daqueles que não apreciam a idéia; produzir um diário me ajudou muito a clarificar meus pensamentos e sentimentos sobre o aprendizado e minha maneira de lidar com os problemas que surgiram no decorrer de uma aprendizagem real; já estão emergindo alguns temas interessantes que prometem conduzir a certos “insights” e que nasceram a partir de uma única fonte: a introspecção (op.cit.: p.224) ¹⁹.

Por fim, creio ser possível dizer que as técnicas introspectivas podem nos ajudar a descobrir muito mais a respeito dos processos dos quais os sujeitos fazem uso para resolver um determinado problema. Ou, como no caso desta pesquisa, que tem como objetivo investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo.

4.4 – Coleta de Dados

4.4.1 – Contexto da Pesquisa

Os dados para este estudo foram coletados na cidade de São Paulo, mais especificamente no Município de Itaquaquecetuba, Zona Leste da capital, numa sala de 8ª série do Ensino Fundamental. Em relação à preferência por esta escola, cabe enfatizar que ela

¹⁹ “People Who choose to conduct diary studies probably have different psychological profiles from those who dislike the idea; keeping a diary helped me very much in clarifying my thoughts and feelings about learning and my way of handling problems that came forth from doing real learning; already some interesting themes are emerging which promise to lead to certain insights available from no other source than introspection”

aconteceu tendo em vista o fato de eu, a professora pesquisadora, ministrar aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nesta mesma instituição.

Reiterando o que disse anteriormente, escolhi esta escola pela acessibilidade e, em minha escolha levei, também, em consideração o fato de que a oitava série marca o final do quarto ciclo²⁰ do ensino fundamental II. Assim sendo, é esperado que os alunos tenham conseguido, ao longo de oito anos, desenvolver a capacidade “de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de atitudes e valores” (PCNs, 1998).

Dessa maneira, ao optar por fazer a pesquisa com esse grupo, acreditava que poderia investigar se os alunos tinham desenvolvido ou de que maneira poderia auxiliá-los a desenvolver aquelas competências, especificamente a competência leitora, que, no meu entender, é a iniciação para a formação do aluno como leitor crítico, cerne desta pesquisa.

4.4.2 – Participantes

Participaram desta pesquisa eu, e, no início, todos os alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental. No entanto, a mudança da coleta de dados para outro horário, aos sábados, fez com que o grupo diminuísse e a justificativa para tal ação se deu, segundo os próprios alunos, ao fato de não terem disponibilidade aos sábados. Dessa maneira, as duas vivências do “pensar alto em grupo”, gravadas em áudio, ficaram limitadas a apenas um grupo focal de nove alunos, que são: Alaídes, Aline, Beatriz B., Beatriz F., Caroline, Felipe, João, Vitor e Wesley²¹.

Quanto ao perfil dos participantes, eu tenho licenciatura plena em Letras, Complementação Pedagógica e terminei, no segundo semestre de 2004, o curso “Reflexão sobre Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando”, organizado pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem - da Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP.

Os alunos, como já foi dito, eram da 8ª série do Ensino Fundamental e tinham, como idade média 14 anos. Eram, em sua maioria, adolescentes responsáveis, interessados e já

²⁰ Na Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo o Ensino Fundamental era dividido em quatro ciclos, sendo eles: 1ª e 2ª séries: ciclo I; 3ª e 4ª séries: ciclo II; 5ª e 6ª séries: ciclo III e 7ª e 8ª séries: ciclo IV. Atualmente o sistema seriado foi substituído pelo sistema anual, mas continuamos com a organização em ciclos.

²¹ Ao informar aos alunos que faria a pesquisa, informei-lhes que, na dissertação, usaria nomes fictícios para me referir a eles, já que não gostaria de expô-los; mas não houve aprovação do grupo, pois preferiam que eu mantivesse seus nomes reais. Assim sendo, chamei os respectivos responsáveis pelos alunos e solicitei autorização para que pudesse atender a solicitação dos participantes.

vinham sendo meus alunos há alguns anos, desde a 5ª série. Além disso, faziam parte de famílias que se mostravam, também, bastante interessadas em promover/incentivar a aprendizagem de seus filhos.

Quanto à escolha dos demais participantes da presente pesquisa, que fizeram parte das outras nove vivências do “pensar alto em grupo”, eles também eram alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e foram escolhidos tendo em vista o fato de que, como já disse antes, ministrava aulas de leitura para eles e percebi neles especial interesse em relação à leitura de textos jornalísticos.

4.4.3 – Coleta de Dados: Os Textos

Para a coleta de dados, propriamente dita, realizamos onze vivências com “o pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997); entretanto, apenas dois destes eventos foram gravados em áudio. Nos demais, a coleta foi feita por meio dos diários reflexivos, produzidos por mim ao término de cada vivência. Nos dois eventos gravados em áudio, utilizamos dois dias, sexta-feira e sábado, para concluirmos a leitura dos textos. Porém, nos demais, utilizamos apenas um dia: sexta-feira.

Quanto à coleta, convém dizer que ela foi feita em dois momentos. O primeiro foi durante as aulas de leitura, uma aula de cinquenta minutos semanais. Essas aulas são organizadas em leitura e interpretação e têm por objetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura, o aprimoramento da competência discursiva e a inserção do educando no mundo letrado (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1998).

O segundo momento da coleta se deu por sugestão de alguns alunos porque, segundo eles, os cinquenta minutos da aula eram pouco tempo para a discussão do texto. Assim sendo, ficou acertado que começaríamos o evento de leitura na sexta-feira, durante a aula e, se não fosse possível terminar a discussão de todo o texto, naquele dia, nos encontraríamos no sábado.

É conveniente enfatizar que o fato de ter usado o sábado se deu pela ansiedade dos alunos, pois sempre que começávamos a discutir o texto, eu tinha que trocar de sala e segundo os próprios alunos:

...na hora que a discussão está ficando gostosa bate o sinal e somente nos veremos na sexta-feira seguinte (...) assim perderemos o fio da meada (...) a discussão fica sem

graça na semana seguinte, pois temos que começar tudo outra vez e aí fica cansativo...

Entretanto, a nossos encontros marcados para os sábados, poucos alunos compareceram. Notei que, embora eles estivessem interessados em participar da pesquisa, não tinham possibilidades de participar do evento, fora do horário de aula.

Sendo assim e com o objetivo de promover meios para que os alunos continuassem a fazer parte da pesquisa e, também, querendo aproveitar o interesse deles para a prática do protocolo verbal em grupo, achei melhor continuarmos a vivência do “pensar alto em grupo”, (Zanotto, 19997), apenas as sextas-feiras, durante o horário de aula e, caso não desse tempo para discutir o texto todo, teríamos que deixar para a aula seguinte.

Quanto aos textos usados para a coleta, convém esclarecer que todos eles foram extraídos da internet e referiam-se às crises políticas. A escolha dos textos justifica-se tendo em vista a simpatia do grupo por assuntos ligados à política, especificamente, o contexto do “mensalão”, do futebol e de outras questões econômicas que, por sua vez, já haviam sido discutidas em aulas anteriores.

Outro fator que contribuiu para a escolha foi o fato de os textos serem curtos e ou se tratarem de uma entrevista; Assim, a leitura e a discussão no “pensar alto em grupo” não cansaria o aluno, nem o faria desistir da leitura. Em suma, considere-os acessíveis para o grupo, embora tenha achado o texto do segundo encontro um tanto longo.

Nessa escolha, procurei levar em conta dois aspectos colocados por Kleiman (2002) e Cohen (1986). Primeiramente, é preciso que, ao escolher um texto para se trabalhar com o aluno, o professor fique atento para as questões que dizem respeito ao conhecimento gramatical e ao tema escolhido, pois o ato de ler exige certo grau de conhecimento por parte do leitor em relação ao tema.

É necessário, também, que o professor, ao utilizar o pensar alto - individual ou em grupo - não faça uso de um material de leitura muito extenso, ou muito difícil, porque isso poderia desmotivá-los a fazer uma leitura mais minuciosa do texto, prejudicando, assim, a compreensão.

Esta minha afirmação pôde ser percebida no meu primeiro contato com o pensar alto em grupo, pois o texto que havia escolhido era muito extenso e por isso percebi que os alunos fizeram apenas a leitura geral do texto. Não que essa leitura não fosse válida, entretanto, penso que essa leitura não deveria ser a única.

Observei também que tivemos problemas para construir o sentido do material, não somente pela extensão do material, mas também pelo entrosamento entre os grupos no que dizia respeito à disciplina.

Abaixo segue um quadro, objetivando maior clareza, dos textos usados para as vivências do pensar alto em grupo.

QUADRO 1 – Textos²² usados para as Vivências do Pensar Alto em Grupo

	TEXTOS
1º	“O discurso petista de Marilena Chauí”
2º	“Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”
3º	“situação de hoje é pior que a de Collor”
4º	“Fim de festa”
5º	“Escândalo do caseiro derruba Palocci da Fazenda”
6º	“Deu no Observatório da Imprensa”
7º	“A teoria da conspiração”
8º	“A melhor CPI”
9º	“Petrobrás superfaturou contrato com GDK, diz TCU”
10º	“Durante crise, ministros sugeriram renúncia”
11º	“Senado aprova Projeto de lei que cria 13º salário para Bolsa Família.

²² Todos os textos utilizados, nesta pesquisa, encontram-se em anexo.

4.4.4 – Vivência do Pensar Alto em Grupo e Produção Diarista como Instrumentos Pedagógicos

Conforme já disse anteriormente, optei pela pesquisa-ação porque queria ser um pesquisador participante do processo de construção do conhecimento e, também, para analisar, refletir e transformar minha atuação no evento de leitura.

Dessa maneira, e tendo em vista o objetivo desta pesquisa, que é investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para este processo, utilizei a técnica do protocolo verbal em grupo como um instrumento metodológico de coleta de dados já que ele é “um importante instrumento de pesquisa para análise do processo cognitivo” (Cavalcanti & Zanotto, 1994: 148).

Antes de começar a coleta de dados propriamente dita, comuniquei aos alunos que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica, para a elaboração de uma dissertação de mestrado e gostaria de tê-los como participantes, por serem bastante questionadores em relação à leitura de textos políticos.

A partir de então, comecei a explicar-lhes que a coleta seria feita a partir da leitura de um texto e que faria a gravação da discussão, em áudio. Esclareci, também, que eles fariam a leitura pensando alto a respeito do significado do texto e que não seriam avaliados por mim.

Assim sendo, eles deveriam se sentir à vontade para manifestar suas idéias, pois o que era mais importante, naquele momento, era o modo como construiríamos, eu e os alunos, o sentido do texto e como eu faria a mediação dessa construção.

Enfim, depois de escolhido o texto para a primeira vivência, “O discurso petista de Marilena Chauí”, de José Carlos Dias, no dia 03-03-2006, distribuí uma cópia dele para cada participante que, em princípio, deveria fazer uma leitura silenciosa para, assim, manter um contato introspectivo com o objeto de leitura.

Desta maneira, tentei colocá-los bem à vontade para que expusessem suas idéias, porém todos queriam se manifestar ao mesmo tempo e não foi possível transcrever o evento devido a grande dificuldade de entendimento. Embora não tenha conseguido gravar a discussão com clareza, penso que a oportunidade de pôr em prática “o pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997) foi válida.

No encontro seguinte, fiz perguntas informais em relação às expectativas e a opinião dos alunos em relação ao evento da aula anterior. Foi então que eles se posicionaram dizendo que achavam melhor, nos próximos eventos de leitura, continuarmos a discussão no sábado a

fim de que não perdêssemos “o fio da meada”, visto que nossas aulas eram sempre às sextas-feiras.

Baseada na experiência do evento anterior e considerando, também, a sugestão dos alunos, ficou acertado que nos encontraríamos aos sábados. Porém, por motivos particulares, compareceram apenas nove alunos e foi com eles que desenvolvi as duas vivências do pensar alto em grupo, gravadas em áudio.

Acho conveniente esclarecer que, nos dois protocolos gravados, utilizei dois dias para fazer cada um, ou seja, começava o pensar alto em grupo e a gravação na sexta-feira e terminava no sábado, visto que perdia muito tempo para organizá-los. Contudo, o número de participantes variava nos dois dias: na sexta-feira eu tinha 35 alunos e no sábado compareciam apenas 9. As demais vivências, nove, foram trabalhadas durante a semana em horário de aula e foram analisadas em de meus diários reflexivos.

Começamos, então, a fazer nova coleta no dia 10-03-2006 e, como sugerido pelos alunos, a terminamos no dia 11-03-2006. Usamos para essa vivência, dos dias 10 e 11, um novo texto, também escolhido com base nos conhecimentos lingüísticos e prévios dos alunos, que tinha por título “Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”, tirado da Folha On Line, do autor Josias de Souza.

Todavia, após o término da primeira coleta de dados, ao começar a ouvir as fitas e a transcrevê-las, observei que a falta de familiarização com o protocolo verbal em grupo deixou-me bastante ansiosa e confusa, pois fiquei fazendo muitas perguntas e gaguejando muito. Desse modo e tendo em vista que um dos focos deste estudo era minha ação, resolvi gravar outro evento de leitura, para que assim pudesse confrontar minha atuação anterior. Assim, na semana seguinte, partimos para o segundo pensar alto em grupo.

Essa segunda vivência do pensar alto em grupo foi colocada em prática nos dias 17 e 18 de março de 2006, com os nove participantes e, desta vez, procurei manter-me calma, menos ansiosa. Em outras palavras, procurei alinhar-me à postura de um professor reflexivo, buscando refletir sobre minha ação para, assim, transformá-la.

É importante dizer ainda que o pensar alto em grupo foi colocado em prática ao longo de várias aulas (nove)²³, durante o ano letivo escolar de 2006. Após ter utilizado essa prática

²³ Ao término de cada sessão do protocolo verbal em grupo, produzi meus diários reflexivos que serão, também, analisados posteriormente.

como ferramenta pedagógica e ter produzido, no final de cada evento, meus diário reflexivos, solicitei aos alunos, no final deste mesmo ano, que produzissem um diário de aprendizagem²⁴.

4.5 – Categorias de Análise, Metodologia e Procedimentos de Análise de Dados

Utilizei, como categoria de análise, a incidência de alguns tipos de perguntas, abertas (MacKay, 2001) e didáticas (Coracini, 2002), a mediação produzida pela professora e pelos alunos, nas vivências do pensar alto em grupo, e o papel da metáfora na construção de sentido do texto.

A metodologia de análise partiu da análise interpretativista das vivências do pensar alto em grupo. Após a primeira coleta, 03/03/2006, iniciei a transcrição dos dados, pois segundo Ninin (2002) é muito importante que assim que sejam coletados os dados o pesquisador faça a transcrição e a primeira análise intuitiva, já que:

Quando isto não é feito de imediato, muitas informações importantes podem perder-se ou o pesquisador pode concluir, em momento posterior, que seus dados são inadequados às suas perguntas de pesquisa ou ao seu objetivo inicial, tendo, muitas vezes, de mudar o foco do trabalho ou proceder a nova coleta (op.cit.: p.72).

Assim sendo e baseada na afirmação da autora comecei a fazer a análise intuitiva dos dados à procura de informações que pudessem ser categorizadas. Nessa, se tornou evidente e saliente o uso das perguntas como incentivo para fazer os alunos se manifestarem, já que, ao iniciar a vivência do pensar alto em grupo, eles pareciam desmotivados a falar sobre o material impresso.

Ao perceber que os alunos não se posicionavam a respeito do texto, comecei a fazer perguntas. Pude notar, também, que as utilizei de forma excessiva. Dessa maneira, resolvi eleger as perguntas como possível forma de mediação e, conseqüentemente, como categoria de análise. Quanto à análise de dados, propriamente dita, convém dizer que ela ocorreu em quatro momentos:

No primeiro momento, analisei as transcrições da segunda vivência do pensar alto em grupo, em busca de informes que pudessem me auxiliar a entender/investigar o processo de

²⁴ É conveniente dizer que, antes da produção do diário de aprendizagem, discuti a respeito deste gênero com os alunos e já havia trabalhado com esse instrumento durante o ano letivo. Os resultados dessa produção poderão ser encontrados na análise de dados desta pesquisa.

mediação, a vivência do pensar alto em grupo e o papel da metáfora para a formação do aluno como leitor crítico.

Comecei a análise, propriamente dita, a partir da segunda vivência, pois na primeira não tive condições de transcrever os dados devido à grande ansiedade dos participantes, que os levava a falarem todos ao mesmo tempo;

No segundo momento, examinei a terceira vivência do pensar alto em grupo, em busca, também, de informações que pudessem responder minhas perguntas de pesquisa, ou seja, dados nos quais eu pudesse investigar se a mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura, podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico; se o pensar alto em grupo constitui em instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno e qual a importância da metáfora para essa formação.

No terceiro momento, examinei os diários de aprendizagem, produzidos pelos alunos e finalmente, no quarto momento, os diários reflexivos, produzidos por mim. A análise dos diários teve como objetivo investigar como o pensar alto em grupo constitui-se em instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno e, também, o papel da mediação.

Assim sendo, passo, no próximo capítulo, às análises dos dados transcritos, em função das perguntas de pesquisa. Em suma, a discussão focalizará os recortes relativos à mediação do professor por meio de perguntas, à compreensão da metáfora do “sangrar” e ao uso do protocolo verbal como instrumento pedagógico.

Abaixo segue um quadro, objetivando maior clareza, das vivências do pensar alto em grupo e dos instrumentos usados durante as coletas de dados, visto que já justifiquei sua escolha no capítulo dedicado à metodologia.

QUADRO 2 – Dados coletados

	Texto	Data da Coleta	Instrumentos de Coleta
1º	“O discurso petista de Marilena Chauí”	03/03/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Gravação em áudio, porém sem possibilidade de transcrição. Diário reflexivo produzido por mim.

2º	“Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”	10/03/2006 e 11/03/2006 (sexta-feira/sábado)	Pensar alto em grupo. Gravação em áudio. Diário reflexivo produzido por mim.
3º	“situação de hoje é pior que a de Collor”	17/03/2006 e 18/03/2006 (sexta-feira/sábado)	Pensar alto em grupo. Gravação em áudio. Diário reflexivo por mim.
4º	“Fim de festa”	07/04/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
5º	“Escândalo do caseiro derruba Palocci da Fazenda”	19/05/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
6º	“Deu no Observatório da Imprensa”	30/06/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
7º	“A teoria da conspiração”	07/07/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
8º	“A melhor CPI”	25/08/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
9º	“Petrobrás superfaturou contrato com GDK, diz TCU”	15/09/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.

10º	“Durante crise, ministros sugeriram renúncia”	10/11/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
11º	“Senado aprova Projeto de lei que cria 13º salário para Bolsa Família.	01/12/2006 (sexta-feira)	Pensar alto em grupo em grupo. Diário reflexivo produzido por mim.
	Fechamento da coleta	08/12/2006 (sexta-feira)	Diário de aprendizagem produzido pelos alunos.

4.6 – Metodologia de Transcrição de Dados

Antes de começar a discussão dos dados desta pesquisa, apresento as notações das transcrições dos dados, que serão encontradas no capítulo a seguir. Para tanto, amparei-me em Cavalcanti (1989: 11) e na afirmação de Marcuschi (2005) de que “não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (op.cit.: p.9).

Deste modo e seguindo esse conselho, fiz uso dos seguintes símbolos:

Ah, mhn, ahã! Hesitação;

(...) Quando há cortes no trecho transcrito;

// Interrupção de pensamento/ fala pelo interlocutor;

... Qualquer pausa;

“ ” Citações literais dos textos;

? Interrogação;

[] Simultaneidade de vozes.

Capítulo V – Análise e Discussão dos Dados

Por meio da metodologia qualitativa, do paradigma interpretativista e da pesquisa-ação de cunho etnográfico, pelo uso da técnica do protocolo verbal em grupo ou “pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997) e pela técnica diarista procurei investigar o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para esse processo.

Assim sendo, este capítulo objetiva apresentar a análise dos dados desta pesquisa. Visa, também, responder as questões que foram norteadoras da análise e da discussão dos dados:

- A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura, podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico?
- O Protocolo Verbal, ou “Pensar Alto em Grupo”, constitui um instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno?
- Qual é o papel da metáfora para essa formação?

Tendo em vista a metodologia, qualitativa, que embasa esta pesquisa, procurei usar como eixo norteador uma fundamentação teórica que pudesse auxiliar-me na investigação da formação do aluno como leitor crítico. Assim sendo, utilizei para análise dos dados e para a discussão aqui apresentada: a teoria de ensino-aprendizagem com base vygotskiana, o processo de mediação, a pedagogia crítica e letramento crítico, os estudos sobre a pergunta e os estudos sobre a metáfora.

Este capítulo está organizado da seguinte maneira: 5.1- Análise dos dados coletados na segunda vivência do “pensar alto em grupo”; 5.2- Análise da terceira vivência do “pensar alto em grupo”; 5.3- Análise dos diários de aprendizagem, produzidos no final do ano letivo de 2006; e, finalmente, em 5.4 – Análise dos dados dos diários reflexivos, produzidos por mim.

5.1 – Segunda Vivência do Pensar Alto em Grupo: realizada em 10 e 11/03/2006

Ao iniciar a segunda vivência do pensar alto em grupo, procurei conscientizar os alunos de que deveríamos organizar nossas falas, ou seja, deveríamos ser democráticos e enquanto

um estivesse falando os demais deveriam respeitar as intervenções dos colegas, visto que se isso não acontecesse, seria difícil nos entendermos e, conseqüentemente, nossa interação não seria produtiva. Em seguida, solicitei aos alunos que fizessem a leitura silenciosa do texto, para que eles pudessem manter um primeiro contato com o material impresso.

Assim sendo, distribuí o texto para que todos fizessem uma leitura silenciosa. Em seguida, pedi para que os participantes manifestassem suas idéias livremente. Dei um tempo para que o fizessem; porém, ao perceber que os participantes não estavam se sentindo à vontade para se posicionarem, julguei necessária uma intervenção maior de minha parte, enquanto mediadora e interlocutora.

Dessa maneira, resolvi colocar em prática meu papel de mediadora do processo, fazendo uso de perguntas que, no meu entender, poderiam se tornar instrumentos importantes para mediação e que, também, poderiam servir de norte/estímulo para o início do processo interativo e, conseqüentemente, para o pensar alto em grupo.

Dessa forma, e retomando a questão da falta de estímulo dos participantes ao iniciar o protocolo verbal em grupo, consegui, depois de ter feito uso de perguntas abertas e didáticas²⁵, que eles comessem a discutir o texto e a fazerem, também, perguntas uns para os outros e, assim, comessem a prática do pensar alto em grupo.

Para tanto utilizamos o seguinte texto-base:

“LULA: PT VAI SANGRAR MUITO ATÉ RECUPERAR CREDIBILIDADE”²⁶

Josias de Souza, 02/01/2006 às 00h39.

Folha Online

Lula disse há pouco que “o PT vai sangrar muito para se colocar de novo diante da sociedade com a credibilidade que conquistou”. Referindo-se à contabilidade clandestina de seu partido, sob investigação do Congresso, da Polícia Federal e do Ministério Público, o presidente afirmou que os erros cometidos pelo PT são de “uma gravidade incomensurável” e “de difícil reparação”.

Na opinião do presidente, “o partido tem consciência da encalacrada em que se meteu. E só a verdade vai dar ao PT condições de recuperar o prestígio que conquistou junto à sociedade.” As declarações de Lula, gravadas na última quinta-feira, foram veiculadas há pouco no programa “Fantástico”, da Rede Globo.

²⁵ Essas perguntas serão analisadas, quanto à função e ao tipo, ao longo da análise de dados.

²⁶ Em relação a este e aos demais textos usados na vivência do pensar alto em grupo, acho conveniente esclarecer que a transcrição deles foi feita tal qual está veiculado. Assim sendo, e com o objetivo de não falsear a base de dados, achei por bem manter a originalidade do material, não fazendo nele qualquer correção ou alteração.

Trata-se daquela entrevista em que, num trecho já divulgado, Lula declarou que o escândalo do mensalão foi “uma facada nas minhas costas”. O presidente foi taxativo ao classificar de “erros” algumas das atitudes de dirigentes do PT que geraram a crise política iniciada em maio.

“São erros. Tanto que foram punidos. O (José) Genoíno saiu (da presidência do PT), Delúbio (Soares) saiu (da Tesouraria do partido), o Silvinho (Pereira, ex-secretário geral) já não está no PT, o (José) Dirceu perdeu o mandato.”

Lula foi além: “Para mim, a apuração tem que ser feita entre amigos do presidente e os que são adversários. Combate à corrupção não pode ter cor partidária, coloração ideológica. O que é preciso é que prevaleça a ética. O PT é muito grande, se três, quatro, 20 pessoas cometem erros, não significa que o partido todo cometeu os mesmos erros.”

Questionado sobre a alegação de que desconhecia as transgressões que produziram a crise, Lula disse: “Se eu tivesse condições de saber, não teria acontecido. Na medida em que eu soube, as providências foram tomadas. Foram afastados os que tinham que ser afastados, foram punidos os que tinham que ser punidos. O PT também fez a sua parte. Na hora que, sobre qualquer cidadão brasileiro, pesar qualquer suspeita, quero que ele tenha direito de, antes de ser condenado à força, ter direito a uma investigação e a um julgamento.”

Nos recortes que se seguem, busco responder às questões que nortearam esta pesquisa. A seleção dos recortes, analisados e discutidos a seguir, se baseou no fato de eles oferecerem elementos pertinentes para responder às perguntas que orientam este estudo.

Resta ainda esclarecer que o primeiro recorte e o turno 1 marcam o início da prática do pensar alto em grupo. A escolha deste recorte para análise baseou-se no fato de que ele foi o primeiro protocolo verbal gravado e considereei que poderia perceber melhor minha postura e a dos alunos numa nova atividade pedagógica, isto é, o pensar alto em grupo.

Ademais, observei que comecei o evento de leitura fazendo uso de perguntas com o objetivo de mediar a construção de conhecimento ocorrida durante tal evento. Sendo assim, decidi, também, analisar os tipos de perguntas usadas pelos participantes (eu e os alunos) para que, desse modo, pudesse perceber se houve realmente o processo de mediação.

Creio que seja conveniente dizer que chamei o “pensar alto em grupo” de “nova atividade pedagógica”, tendo em vista o fato de que este evento de leitura, até então, não fazia parte de minha prática docente. Assim sendo, optei por analisar este primeiro protocolo, porque ele poderia me proporcionar reflexões significativas em relação à minha ação como professora mediadora, ou seja, meu fazer docente.

Início a análise observando minha ação nessa nova prática de “pensar alto em grupo”. Notei que início o processo interativo apresentando várias informações ao mesmo tempo, não

dando oportunidade para que os alunos se posicionassem a respeito de tudo aquilo que estava sendo dito por mim.

1º Recorte:

- | | |
|-----------------------|---|
| 1. Professora: | <i>Ao fazer a leitura de um texto a primeira coisa que devemos fazer é tentar reconhecê-lo, ou seja, a gente dá uma olhada é do lado do texto, do lado que eu quero dizer é ao redor, de onde será que esse texto vem? Vamos pensar de quem é”, ou seja, quem é o autor, não é? Quem escreveu esse texto? Onde esse texto circula? A primeira coisa que a gente tem que fazer quando a gente pega um texto é isso, não é? Vamos ver aqui: quem é esse autor? De onde será que esse texto vem? Não é? Com que objetivo esse autor escreveu? Então, na nossa leitura silenciosa, a primeira coisa que a gente precisa fazer é isso, é tentar reconhecer o texto, não é? Saber o que é aquilo que eu estou lendo, tudo bem? Então assim, nessa primeira leitura das beiradinhas do texto, qual foi ou quais foram as primeiras impressões que vocês tiveram?</i> |
| 2. Felipe: | <i>Qual foi a pergunta mesmo? É //</i> |
| 3. Beatriz B.: | <i>É, mnh! Eu também não entendi a pergunta.</i> |
| 4. Professora: | <i>Dêem uma olhadinha no texto de onde foi tirado, a data que este texto foi tirado da internet e do que trata o texto?</i> |
| 5. Alunos: | <i>(rsrsrsrsrs...)</i> |
| 6. Professora: | <i>Então, é, vamos pensar um pouquinho nessa data, o que estava acontecendo no Brasil nessa data?</i> |

Nos turnos 01, 04 e 06, ao iniciar o turno com muitas perguntas, minha intenção foi fazer com que os alunos comesçassem o processo interativo. Entretanto, para conseguir atingir este objetivo, comecei a fazer perguntas que, a meu ver, serviram não somente para que eles comesçassem a pensar alto a respeito do texto, mas também para que pensassem a respeito do

gênero do discurso²⁷, ou seja, que os alunos discutissem e conhecessem as condições de produção e de circulação do gênero com o qual estavam interagindo.

Isso ocorre a partir do momento em que eu proponho aos leitores que procurem no texto: “*Com que objetivo esse autor escreveu?*” “*A primeira coisa que a gente precisa fazer é isso...*”

Esse nível de conhecimento do gênero discursivo, diz Rossi (2006):

Permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo (op.cit.: p.77).

No meu entender, esta minha ação demonstra, também, que estou encorajando os alunos a fazerem uso de estratégias de “*skimming*”, visto que, de acordo com Davies (1995), “*To Skim*” por meio de um texto significa que não lemos cada sentença ou cada palavra para entender um texto, mas passamos os olhos pelo texto, procurando a idéia geral. Diz ainda o autor, que durante o ato de ler, o indivíduo antecipa idéias, brinca de adivinhação e prediz o que vem a seguir; além disso, podemos, também, ler apenas os títulos e sub-títulos, observando as informações não lineares (gráficos, tabelas, figuras), a fonte, as referências bibliográficas e o tipo de texto.

Observo, ainda, no turno 1, que por meio da utilização da estratégia de “*skimming*” busquei ativar os conhecimentos de mundo do aluno e encorajá-los a se posicionarem a respeito do texto: É o que se pode ver, mais adiante, nos turnos 07, 08 e 09.

Essa prática, de acordo com Solé (1996/1998) é bastante significativa, pois no processo de desenvolvimento de estratégias de leitura é importante que entre os alunos possa “predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas” (op.cit.: p.70), além de ser um procedimento “de ordem elevada que envolve tanto o processo cognitivo quanto o metacognitivo” (Goodman et al. 1931/1980: 3).

²⁷ De acordo com Bakhtin (1979/2003), gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Diz ainda o autor que: “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (op.cit.: p.262).

No momento em que incentivo os alunos a utilizarem as estratégias supra citadas, faço uso, também, de perguntas de confirmação, (...) “*Não é?*” - usadas, várias vezes no turno 1, quatro vezes no mesmo turno, com o intuito de solicitar confirmação em relação ao que se está afirmando.

No entanto, essas perguntas parecem não incentivá-los a pensar ou a falar algo sobre o texto, pois fico fazendo perguntas, uma atrás da outra, sem obter resposta, talvez porque os alunos não as soubessem responder ou, até mesmo, porque eu não tenha dado tempo para que eles pensassem a respeito do que eu estava perguntando.

Quanto às perguntas de confirmação, usadas ao longo do turno 1, no qual pergunto por várias vezes, *Não é?* Convém dizer que “esse tipo de pergunta parece limitar-se à função de curto alcance, de solicitar informações imediatas, que pressupõem respostas breves, em vez de provocar questionamentos” (Romero, 1998: 128).

Ainda durante o turno 01, acabo formulando perguntas facilitadoras da aprendizagem do tipo encadeadas, usadas com o objetivo de incentivar o aluno a fazer abordagem global do texto como: “*Quem escreveu este texto?*” “*Onde este texto circula?*”. Essas questões, diz Coracini (2002), “não exigem muita reflexão, para não dizer nenhuma, por parte dos alunos, bastando-lhes prestar atenção e seguir o encadeamento das perguntas” (op.cit.: p.77).

Embora meu objetivo fosse fazer uso de perguntas mediadoras, ou seja, perguntas com o intuito de mediar a discussão a respeito do reconhecimento do texto, não foi isso que aconteceu. O que houve foi que acabei fazendo uso de muitas perguntas (11 perguntas no mesmo turno) e, com isso, os alunos acabaram ficando confusos. Isso pode ser notado nos turnos 02 e 03 “*Qual foi a pergunta mesmo?*”, “*É eu também não entendi a pergunta*”.

É somente no final do turno 1 que produzo uma pergunta que, a meu ver, parece ser realmente facilitadora da aprendizagem, pois, segundo Coracini (2002), perguntas facilitadoras da aprendizagem são aquelas “que parecem cumprir prioritariamente tal função, para conduzir o aluno à compreensão de um texto e/ou ao desenvolvimento de uma estratégia de leitura” (op.cit.: p.77): “... *nessa primeira leitura das “beiradinhas” do texto, qual foi ou quais foram as primeiras impressões que vocês tiveram?*”

Assim, julguei essa pergunta mediadora, visto que a usei para estimular os alunos a prestarem atenção nas características gerais do texto e partirem para sua compreensão. No entanto, observei que ela não atendeu minhas expectativas devido ao contexto “carregado” de perguntas. Isto poderá ser visto nos turnos 02 e 03.

Já no turno 06: *“Então, é, vamos pensar um pouquinho nessa data, o que estava acontecendo no Brasil nessa data?”* percebe-se que eu, ao mesmo tempo em que procurava iniciar o protocolo verbal tentava, também, ativar os conhecimentos de mundo do aluno. Isto ocorre, pois acredito, com base em Freire (1997/2005), que cabe ao educador respeitar a leitura de mundo do educando, para assim conseguir ir além dela.

A ativação dos conhecimentos prévios dos alunos é muito importante para o desenvolvimento da leitura crítica, pois “criticar pressupõe um confronto entre o texto lido, com os dados do conhecimento prévio do leitor, conhecimento esse que deve possuir dados ou modelos que possam entrar em confronto, ou que sirvam de referencial para a atividade crítica” (Zanotto, 1984: 195).

Assim, foi a partir do momento em que dei voz aos alunos e em que eles ativaram seu conhecimento de mundo, que consegui maior interação dos participantes, pois, antes da minha intervenção, eles não estavam se sentindo à vontade para se posicionarem. Isso pôde ser percebido, porque, durante a transcrição dos dados, notei o silêncio que pairou no ar no momento em que lhes pedi que dissessem o que pensavam a respeito do texto que tinham acabado de ler.

Creio que o fato de alunos não começarem a interagir assim que terminaram a leitura silenciosa, ou seja, o fato de terem se mantido em silêncio me deixou um pouco ansiosa e, objetivando a interação dos participantes, comecei a fazer perguntas desordenadamente. Essa minha atitude e a dos alunos demonstram que estávamos confusos quanto à maneira de agir durante o pensar alto em grupo, já que para todos nós, alunos e eu, aquela era uma situação nova.

Penso que essa minha prática de fazer perguntas descaracterizou o protocolo verbal em grupo, pois o coloquei em prática diferentemente do que é trabalhado pelo grupo GEIM – Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, sob coordenação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto (PUC-SP) – já que esse grupo caracteriza o protocolo verbal em grupo por um pensar alto em grupo que ocorre na interação face a face, permitindo aos alunos partilhar, negociar e construir diferentes leituras, sem que o pesquisador/professor direcione o grupo, deixando-os à vontade para se manifestarem espontaneamente (Zanotto, 1998).

2º Recorte:

- | | |
|------------------------|--|
| 7. Beatriz B.: | <i>Estávamos em momento de crise, não é?</i> |
| 8. Alaídes: | <i>Que tipo de crise?</i> |
| 9. Vítor: | <i>Alguém recorda quando o escândalo do mensalão foi descoberto?</i> |
| 10. Beatriz F.: | <i>... Foi em dezembro, não foi?... Começou em 2005, lá para dezembro.</i> |
| 11. Professora: | <i>Maio/junho. Parece-me que está escrito no texto, vamos voltar no texto?</i> |

No segundo recorte, do turno 07 ao 10, pude perceber que os participantes começam a ativar a memória trazendo à tona questões de ordem política que tinham a ver com o título do texto – “Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade” – e com seus conhecimentos prévios a respeito do assunto do texto, “o mensalão”.

Essa prática parece-me que ativou os conhecimentos prévios dos alunos e isso fez com que eles voltassem ao texto e verificassem se a data estava correta, já que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (Kleiman, 1997: 13).

No turno 11, respondo o solicitado pelos alunos, no entanto, eu os incentivo a retornar ao texto para que eles mesmos pudessem confirmar aquilo que foi dito por mim: “*Maio/junho. Parece-me que está escrito no texto, vamos voltar no texto?*”.

Aqui, procurei não dar uma resposta definitiva, agi como uma coordenadora, que segundo Freire (1967/2005: 10) é aquela “que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo”.

Noto, no terceiro recorte, especificamente, no decurso do turno 12, que o aluno Wesley segue meu conselho e confere o que havia sido dito por mim: “*Ah! É mesmo, foi em maio. Está aqui no texto. Essa data aqui era época praticamente que todos estavam em choque, por causa dos escândalos do mensalão, não é? Ainda...*”.

3º Recorte:

- | | |
|------------------------|--|
| 12. Wesley: | <i>Ah! É mesmo foi em maio. Está aqui no texto. Essa data aqui era a época praticamente que todos estavam em choque, por causa dos escândalos do mensalão, não é? Ainda //</i> |
| 13. Beatriz B.: | <i>Sim, por causa do mensalão.</i> |
| 14. Felipe: | <i>É isso era a onda do mensalão.</i> |
| 15. João: | <i>[] É isso era a onda do mensalão.</i> |
| 16. Professora: | <i>Tudo bem, e o que este texto tem a ver com o mensalão?</i> |
| 17. Beatriz B.: | <i>Tem a ver, que o texto fala sobre a defesa do Lula em relação aos acontecimentos do mensalão, mas não era só o PT que estava envolvido nisso.</i> |
| 18. Aline: | <i>Mas, mhm! Porque eles colocaram o PT e não colocaram outro também?</i> |
| 19. Caroline: | <i>É o mais interessante porque é o partido do presidente.</i> |

Na fala de Wesley percebo o quanto foi importante meu papel nesse processo, pois ao incentivá-lo a retornar ao texto, busquei dar condições para que houvesse a ocorrência de interações professor-aluno-objeto de estudo e com essa atitude desencadear o processo de aprendizagem (Vygotsky, 1984/2003).

Quando o aluno Wesley confirma minha fala, sua atitude ativa a memória de Beatriz, Felipe e João (turnos 13,14 e 15), já que os três confirmam, quase ao mesmo tempo, que a crise que o país estava vivendo era a crise do mensalão²⁸. Pode-se perceber aqui que a fala de Wesley serviu como mediação para os demais participantes.

Não querendo correr o risco de perder o que os alunos estavam construindo, no turno 16 incitei-os a sair de uma leitura que até então era *top down*, já que, ao longo de 16 turnos, eles apenas estavam fazendo uma leitura das questões gerais do texto, pois utilizavam, intensiva e dedutivamente, informações “não-visuais” e cujo destino era “do macro para a microestrutura e da função para a forma” (Kato, 1985/1999: 50).

²⁸ A palavra “mensalão” significa esquema de compra de votos de parlamentares. Este também foi o nome dado à maior crise política pelo governo brasileiro do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) em 2005 /2006.

Ao fazer a intervenção, fiz uma pergunta que acredito ter colaborado para que os alunos começassem a fazer uma leitura *bottom up* do texto, ou melhor, tinha a intenção que os alunos construíssem o significado do texto através da análise de palavras, frases, sentenças e outros recursos lingüísticos (Hudson, 1998).

Para tanto, comecei fazendo a seguinte pergunta: “*Tudo bem, e o que este texto tem a ver com o mensalão?*” Em seguida, no turno 17, a aluna Beatriz se manifesta fazendo um breve resumo do texto e, também, uma sutil defesa ao PT: “*Tem a ver, que o texto fala sobre a defesa do Lula em relação aos acontecimentos do mensalão, mas não era só o PT que estava envolvido nisso*”.

Essa fala de Beatriz, que diz respeito ao tema do texto, acabou induzindo o começo de uma nova discussão no turno subsequente que, dessa vez, tinha a ver com questões que não estavam explícitas no texto. É o que se pode ver na fala de Aline, no turno 18: “*Mas, por que eles colocaram o PT e não colocou outro também?*”. No meu entender, Aline estava pensando no que subjazia ao texto, ou seja, a intenção e a ideologia.

No turno 19, a participante Caroline, por sua vez, traz à tona, novamente, uma questão que subjazia ao texto. Noto que Caroline, assim como Beatriz, possivelmente acredite que o PT é inocente em relação às denúncias de corrupção e que alguns cidadãos estavam sendo questionados, apenas, por serem do partido do Presidente, como se pode notar na sua fala: “*É o mais interessante, porque é o partido do presidente*”.

Creio que, ao longo desses dois turnos, as alunas mostram indícios de que estão fazendo uso de seu senso crítico, pois demonstram certa descrença em relação ao que está sendo dito no texto. Em relação ao senso crítico, Kleiman (1997: 77) afirma que ele “é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo, que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias”.

Dos turnos 12 ao 19 observa-se que, ao mesmo tempo em que eu ativava, pelo uso de perguntas facilitadoras da aprendizagem, os conhecimentos de mundo dos alunos e os incentivava a saírem do processo descendente de leitura para o processo ascendente, fazendo-os prestarem atenção ao texto, alguns dos participantes, atuando como companheiros mais capazes, iam também fazendo perguntas e, assim, juntos, educandos e educadora iam fazendo uma leitura reflexiva do texto.

Nos turnos seguintes, do 20 ao 32, os alunos desviaram-se um pouco do assunto “mensalão” e começaram a discutir os ataques do PCC²⁹. Eles diziam que o governador Cláudio Lembo não havia aceitado a ajuda do presidente Lula para resolver o problema, por temer que ele usasse esta justificativa para ganhar as eleições.

4º Recorte

- | | |
|------------------------|--|
| 20. Beatriz F.: | <i>É... Mas ninguém fala da crise que tivemos com os ataques do PCC, em São Paulo, não é? E o governador, era o Alckmin do PSDB.</i> |
| 21. Vítor: | <i>É mesmo!</i> |
| 22. Beatriz B.: | <i>Claro que eles não tocam neste assunto, quem estava em jogo era o PSDB, que eram os atacantes do Lula... Ah! Mas vocês viram o Lula queria colocar o exército, na rua, para proteger o povo, mas o Alckmin não queria.</i> |
| 23. João: | <i>Por que... porque assim, na época agora nos meses atrás o... Geraldo Alckmin já tinha saído do poder e quem ficou no poder foi o Cláudio Lembo, então o presidente Lula e o ministro da segurança eles queriam trazer a guarda nacional para São Paulo, mas o que aconteceu? Na hora o Cláudio Lembo negou...</i> |
| 24. Beatriz B.: | <i>Ele não quis porque isso demonstraria que ele não tinha competência para resolver o problema.</i> |
| 25. Aline: | <i>Ele negou ajuda duas vezes seguidas...</i> |
| 26. Beatriz F.: | <i>É... ele não quis por isso mesmo.</i> |
| 27. Wesley: | <i>Bem, todo mundo disse o que pensava e a senhora, professora, qual é o seu ponto de vista em relação a este assunto?</i> |
| 28. Professora: | <i>Eu penso que o PSDB, ao trazer à tona as questões do mensalão, somente o faz para desviar a atenção do povo para os problemas que também foram causados por eles. Mas... Me digam... Por que vocês acham que o Cláudio Lembo não aceitou que o exército fosse às ruas?</i> |

²⁹ Esta é uma sigla usada para se referir a uma facção criminosa conhecida como Primeiro Comando da Capital.

29. João:	<i>Porque ia desmoralizar o seu partido.</i>
30. Alaídes:	<i>Porque ia acabar com os ataques e iam falar: "Oh! o Lula colocou o exército nas ruas e resolveu o problema, entendeu? E o governador, por outro lado, ia dizer eu posso, eu posso e não preciso da ajuda do Lula.</i>
31. Felipe:	<i>Tem outro, porém, porque o Lula ia ter esse trunfo, que foi ele que ajudou São Paulo a levantar novamente.</i>
32. Caroline:	<i>Porque se ele aceitasse, o Lula ia ter esse truque no programa eleitoral dele, que foi ele quem salvou São Paulo da violência, e como todos eles são exagerados, o Lula diria: "Eu acabei com a violência em São Paulo.</i>

A aluna Beatriz F. inicia o turno 20, fazendo uso de processos intertextuais³⁰, já que ela traz para a discussão outra situação ou sistema semiótico, que se fez necessário para o processo de construção de sentido do material impresso com o qual estávamos interagindo, ou seja, na construção de sentido de um texto. Ao agirem e reagirem uns com os outros, os indivíduos utilizam a linguagem e outros sistemas semióticos para fazer sentido ou até mesmo para estabelecer/realizar relações e ações sociais (Bloome & Egan, 1993).

Parece-me que ela faz uso desse processo para argumentar sobre a defesa do presidente Lula, visto que, segundo ela, o PT e o presidente Lula estavam na mídia, mas que o mesmo não estava acontecendo com os problemas que havia em São Paulo a respeito dos ataques do PCC, acontecidos durante o mandato do governador Alckmin.

Essa atitude de Beatriz F. encoraja os demais alunos a pensarem a respeito do assunto, pois no turno seguinte, 21, Vítor confirma a assertiva da aluna ao dizer: *É mesmo!* Esta confirmação de Vítor demonstra admiração, o que me faz pensar que, naquele momento, ele estivesse ativando seus conhecimentos prévios, já que “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva” (Koch & Elias, 2006: 21).

Beatriz B., por sua vez, no turno 22, continua a construção de sentido iniciada por Beatriz F., explicando que toda a questão, ou seja, que os problemas causados pelos ataques do PCC estavam sendo pouco valorizados porque os culpados faziam parte do PSDB, partido que, segundo ela, era dos rivais de Lula e do PT. Observo, também, que a aluna, ao finalizar o

³⁰ Bloome & Egan-Robertson (1993) definem processo intertextual como o modo no qual os significados intertextuais são construídos.

turno, traz à tona, novamente, o processo de intertextualidade, visto que de acordo com ela: “... Ah! Mas vocês viram o Lula queria colocar o exército, na rua, para proteger o povo, mas o Alckmin não queria.

No turno 23, João complementa a fala anterior, afirmando que o atual governador Cláudio Lembo, vice de Alckmin, não aceitou a oferta de Lula. A justificativa da atitude do governador vem por meio das afirmações de Beatriz B., Aline e Beatriz F., nos turnos 24, 25 e 26: “Ele não quis porque isso demonstraria que ele não tinha competência para resolver o problema”; “Ele negou ajuda duas vezes seguidas...”; “É... ele não quis por isso mesmo”.

Noto nestes turnos que os alunos mostram indícios de que estão fazendo a leitura das questões que subjaziam ao texto, produzidos pelos próprios alunos por meio do processo de intertextualidade, que era a questão dos motivos que levaram o governador de São Paulo a não aceitar ajuda do presidente.

Wesley, no turno 27, por meio de uma frase interrogativa, me incentiva a entrar na discussão: “Bem, todo mundo disse o que pensava e a senhora professora, qual é o seu ponto de vista em relação a este assunto?”. Penso que por meio desta pergunta o aluno me deu voz, já que passei 08 turnos apenas como observadora da interação.

No turno seguinte, após a solicitação do aluno, exponho meu ponto de vista: “Eu penso que o PSDB, ao trazer à tona as questões do mensalão, somente o faz para desviar a atenção do povo para os problemas que também foram causados por eles. Mas... Me digam... Por que vocês acham que o Cláudio Lembo não aceitou que o exército fosse às ruas?

Todavia, ao finalizar o turno, 28, o faço com outra pergunta, visto que meu objetivo naquele momento era fazê-los pensar a respeito do que eles haviam dito. A meu ver, neste momento, procurei agir como um educador problematizador, aquele que, segundo Freire (2005) “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (op.cit.: p.80).

A resposta à minha pergunta é iniciada por João, no turno 29, que, mais uma vez, por meio de seus conhecimentos prévios e de seu senso crítico, diz que o governador não aceitou a colaboração do presidente Lula: “Porque ia desmoralizar o seu partido”.

Este argumento de João abre caminho para uma série de três outros argumentos, como nos turnos 30, 31 e 32, encontrados a seguir:

- 30. Alaídes:** *Porque ia acabar com os ataques e iam falar: "Oh! o Lula colocou o exército nas ruas e resolveu o problema, entendeu? E o governador, por outro lado, ia dizer eu posso, eu posso e não preciso da ajuda do Lula.*
- 31. Felipe:** *Tem outro, porém, porque o Lula ia ter esse truque, que foi ele que ajudou São Paulo, a levantar novamente.*
- 32. Caroline:** *Porque se ele aceitasse, o Lula ia ter esse trunfo no programa eleitoral dele, que foi ele quem salvou São Paulo da violência, e como todos eles são exagerados, o Lula diria: "Eu acabei com a violência em São Paulo.*

Observo ainda que, nos turnos 30, 31 e 32 os alunos estão analisando a questão do apoio do presidente Lula para com a situação do PCC, como se o presidente a estivesse usando por questão de conveniência, ou seja, como se ele estivesse pensando apenas em usar esse apoio como um trunfo para ganhar as eleições e não porque era para o bem do povo.

No meu entender, essa atitude dos alunos demonstra que eles estão refletindo sobre possíveis motivações de cada um dos partidos – PT ou PSDB – ou melhor, pensando nos dois lados opostos: governo e oposição. E isso me parece muito importante para a formação do pensamento crítico, já que, de acordo com Silva (1998), o percurso crítico do leitor é sustentado pela suspeita (aqui tomada como uma virtude) e pelo questionamento das evidências para que assim “possam enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda” (p.34), ou seja, as várias dimensões de um problema.

Assim sendo, e após essas discussões a respeito do PCC, resolvi chamar a atenção dos alunos a fim de que eles pudessem voltar para a construção de sentido do material de leitura, propriamente dito. E o fiz no turno 33: “Meninos e Meninas! Vamos voltar para o texto?”

5º Recorte:

- (...)
- 33. Professora:** *Meninos e Meninas! Vamos voltar para o texto.*
- 34. Caroline:** *Ah! É mesmo, Então vocês acham que o Lula faz parte desta corrupção?*

35. Felipe:	<i>Ele se neutraliza...</i>
36. João:	<i>Se neutraliza? O que é isso?</i>
37. Aline:	<i>Porque assim ele nem se envolve e nem fala mal. Ele fica na dele.</i>
38. Vítor:	<i>Ele fala a verdade só no quarto parágrafo, lê, fala “É são erros, tanto que foram punidos: o José Genuíno saiu, o Delúbio saiu, o Silvinho saiu então ele quer dizer, ele já está falando: Olha, todos os errados foram punidos. Isso parece que ele está tentando consertar talvez alguma coisa que aconteceu e que não tem conserto.</i>
(...)	

A aluna Caroline, no turno 34, retoma a discussão, com uma pergunta que incentiva os demais alunos a pensarem a respeito de algo que o autor não havia mencionado no texto: “Ah! É mesmo, então vocês acham que o Lula faz parte desta corrupção?”. Essa prática pode ser vista no turno 35, pois, durante esse turno, o aluno Felipe, além de evidenciar indícios de que está fazendo uma leitura crítica³¹ do texto, coloca uma questão nova. Essa questão se refere à postura do Lula frente às denúncias de corrupção: “*Ele se neutraliza*”.

No turno 36, o participante João, não sabendo do significado da palavra “neutraliza” e por se sentir à vontade para expor a dúvida, solicita a colaboração do grupo para que o ajude a construir o sentido do termo em questão. No turno 37, Aline, por sua vez, atende a solicitação do colega e dá a resposta pronta: “*Porque assim ele nem se envolve e nem fala mal. Ele fica na dele*”.

Penso que aqui perdi a oportunidade de colocar em prática o processo de mediação, pois ao invés de aceitar uma resposta pronta, poderia ter construído, junto com o grupo, o sentido da palavra “neutraliza”, já que o objetivo do professor sempre deve ser o de desenvolver nos alunos a capacidade de realizarem as tarefas propostas e de se apropriarem, concomitantemente, dos conceitos e dos procedimentos significativos que ele utiliza ao longo da interação (Wells, 1992).

³¹ Acredito ser importante dizer que, ao me posicionar dizendo que os alunos conseguiram fazer uma leitura crítica do texto, estou afirmando que, considerando a idade dos participantes e de seu contexto, percebo neles alguns indícios de pensamento crítico.

No entanto, no turno 38, embora não seja encontrada explicitamente nenhuma marca lingüística do tipo concordo/discordo, percebo que Vítor parece não concordar com Felipe e Aline, pois ele diz que o Lula estava se posicionando em relação ao ocorrido e não ignorando o fato. Lula estava assumindo que erros foram cometidos e, sendo assim, não poderíamos dizer que ele não havia se posicionado em relação ao ocorrido.

Em seguida, ainda no turno 38, Vítor sugere que voltemos ao texto e comprovemos o que foi dito por ele, aluno. Vítor acrescenta, ainda, voltando à leitura do texto, que o presidente Lula disse que todos os que cometeram o delito foram punidos e que ele talvez estivesse tentando consertar algo:

“Ele fala a verdade, ó, no quarto parágrafo, lê, fala é... são erros, tanto que foram punidos o José Genuíno saiu, o Delúbio saiu, o Silvinho saiu, então ele quer dizer ele já está falando: Olha, todos os errados foram punidos. Isso parece que ele está tentando consertar talvez alguma coisa que aconteceu e que não tem conserto”.

No turno 38, observo ainda que Vítor coloca em prática uma dinâmica, adotada por mim, anteriormente, que era o fato de pedir aos alunos que voltassem ao texto para confirmar suas impressões. Além disso, o aluno começa a fazer uma leitura *bottom-up* do texto, já que ele construiu o significado do texto por meio “da análise e síntese do significado das partes” (Kato, 1985/1999: 50).

Todavia, do turno 39 ao 50, os alunos desviaram-se do assunto do texto e começaram a trazer à tona discussões pessoais a respeito de uma outra aula. Embora tivesse percebido que o assunto em questão parecia bastante importante para eles, achei melhor não analisá-lo, já que a discussão que se desencadeou não estava relacionada ao texto, propriamente dito. Assim, novamente, no turno 52, procuro intervir e solicito aos participantes que retornem ao texto.

Atendendo minha solicitação, a aluna Beatriz B. retoma a discussão no turno 52, fazendo uma pergunta que, no meu entender, é uma pergunta de solicitação de cooperação, porque a participante parece não entender o porquê de todos os problemas nos quais o PT estava envolvido e, assim, ela espera que os colegas a auxiliem.

6º Recorte:

(…)	
51. Professora:	<i>Ei, meninos! O assunto está muito bom, mas vamos voltar para o assunto do texto em questão?</i>
52. Beatriz B.:	<i>Mas por que tudo isso com o PT?</i>
53. Beatriz F.:	<i>... Porque o PT tinha fama de santinho.</i>
54. Wesley:	<i>Não, porque o PT é o mais forte.</i>
55. Caroline:	<i>É o mais interessante, porque é o partido do presidente //</i>
56. Vítor:	<i>É somente falam mal do PT porque é o partido do presidente //</i>
57. Felipe:	<i>É o mais importante, porque eles querem tirar o presidente, porque eles querem que outro presidente esteja lá.</i>
58. Alaídes:	<i>Porque o presidente foi um presidente muito pobre ele veio do nordeste. Ai, o que aconteceu? As pessoas mais assim, ricas, estavam querendo tirar ele do poder e colocar outras pessoas mais fortes, dentro desses partidos. Por isso, ocorreu o escândalo do mensalão e entre outras diversificações, que ocorreram no partido do PT e onde foi o início de todas aquelas crises que até hoje continuam assim.</i>
(…)	

Analisando, ainda, o turno 52, parece-me que Beatriz B. acredita que todo o questionamento em torno do PT parece injusto, pois ela diz: “*Mas, por que tudo isso com o PT*”? A resposta vem da aluna Beatriz F., no turno 53, com uma resposta que não estava explícita no texto, mas que era baseada em seus conhecimentos prévios: *Porque o PT tinha fama de santinho.*

Entretanto, penso que não ficou clara a declaração da aluna. Aqui seria um bom momento, no qual eu deveria fazer uma pergunta de reorganização e de reinterpretação (Nuttall, 1982), para que a aluna esclarecesse o que ela estava entendendo com a expressão “fama de santinho”, porém, não foi o que aconteceu.

Questiono esta minha prática, porque de acordo com Magalhães (2004) é muito importante que o professor seja crítico e reflexivo em relação à sua prática, visto que, “a

compreensão das práticas de sala de aula pode levar o agente a uma intervenção produtiva no contexto escolar, na reconstrução das práticas didáticas e na relação da escola com a sociedade mais ampla” (op.cit.: p.79).

Nos turnos seguintes, 54, 55 e 56, Wesley, Caroline e Vítor também fazem observações, justificando o motivo pelo qual o PT estava em crise. Entretanto, é somente nos turnos seguintes que noto, de forma um pouco mais clara, a justificativa, ou seja, a argumentação de que o partido estava sendo usado como “bode expiatório”.

Isso pode ser visto no turno 57, quando Felipe diz: *“É o mais importante porque eles querem tirar o presidente, porque eles querem que outro presidente esteja lá”* e no turno 58 quando Alaídes afirma: *“Porque o presidente foi um presidente muito pobre... Ai... As pessoas mais... ricas estavam querendo tirar ele do poder e colocar outras pessoas mais fortes...”*

Deste modo, mais uma vez percebo que, dos turnos 54 a 58, há indícios de que os alunos estão dando seus primeiros passos para a leitura crítica deste material, visto que, à medida que a construção do significado do texto ia se efetivando, os participantes continuavam a pensar nas questões que subjaziam ao texto, com base nos conhecimentos prévios deles.

Outro aspecto que me leva a crer que os alunos estão caminhando para uma leitura crítica do texto foi o modo como eles, nos turnos 56, 57 e 58 analisaram, julgaram e avaliaram a situação do presidente Lula e do PT. Do mesmo modo, observei que os alunos apreenderam o significado global do texto e que fizeram uso de seus conhecimentos prévios (Zanotto, 1984).

Cabe ainda aqui esclarecer que utilizo as expressões “dando os primeiros passos e caminhando para a leitura crítica, pois penso que seja prematuro, com apenas 11 eventos de leitura, dizer que os alunos desenvolveram a leitura crítica e por concordar, com Silva (1998), que:

Ensinar a ler criticamente significa, antes de mais nada, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção dos seus textos (Silva, 1998: 30).

Dos turnos 59 até o 73, novamente os alunos se dispersaram e começaram a falar sobre o significado da palavra “mensalão”³². Percebo que nesse momento, no qual os alunos se dispersaram novamente, o fizeram por meio do processo de intertextualidade, pois trouxeram para o pensar alto em grupo questões de outro texto; desta vez, a definição do termo mensalão. Essa conduta dos alunos pode ser justificada, pois de acordo com Koch & Elias (2006):

A intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (op.cit.: p.86).

7º Recorte

59. João:	<i>Ô gente! Espera aí, uma coisa não ficou muito bem clara para mim: Qual o significado da palavra mensalão?</i>
60. Aline:	<i>Eu acho que quer dizer roubo.</i>
61. Alaídes:	<i>Não. É um nome dado para mais uma palhaçada do governo.</i>
62. João:	<i>Como assim? Não entendi</i>
63. Vítor:	<i>Os políticos, quando querem que os outros votem em seus projetos, eles pagam o mensalão.</i>

³² O neologismo **mensalão**, popularizado pelo então deputado federal Roberto Jefferson em entrevista que deu ressonância nacional ao escândalo, é uma variante da palavra "mensalidade" usada para se referir a uma suposta "mesada" paga a deputados para votarem a favor de projetos de interesse do Poder Executivo. Segundo o deputado, o termo já era comum nos bastidores da política entre os parlamentares, para designar essa prática ilegal. A palavra "mensalão" foi então adotada pela mídia para se referir ao caso.

64. Caroline:	<i>É isso mesmo: o mensalão serve para que os políticos consigam colocar em prática seus projetos.</i>
65. Wesley:	<i>Nossa! Isso é um absurdo, né! Mas se eles não pagam não conseguem o que querem.</i>
66. Beatriz F.:	<i>Eu sabia dessa história, porque minha mãe trabalha na prefeitura e disse que muitos vendem seu voto.</i>
67. Felipe:	<i>Professora, afinal o que significa mensalão? Já estou começando a me confundir.</i>
68. Professora:	<i>Vamos ajudar o Felipe a se livrar desta confusão, primeiro vamos dividir a palavra em pedaços e tentar a partir dos pedaços, entender seu significado.</i>
69. Beatriz B.:	<i>Mensa... me lembra mensalidade, acho que significa mensalidade.</i>
70. Beatriz F.:	<i>É isso, uma mensalidade que é paga para alguém por alguma coisa.</i>
71. João:	<i>E essa coisa, no caso do mensalão, é os votos, ou seja, é uma mesada para que os demais políticos votem no que eles querem.</i>
72. Professora:	<i>Vocês são demais, né? Isso mesmo, a palavra “mensalão” significa mesada e foi usada para se referir a uma mesada que os deputados receberam para votarem a favor de projetos de interesse do presidente Lula, isto segundo Roberto Jefferson.</i>
73. João:	<i>Ah! Agora sim eu entendi</i>

No turno 59, João pede ao grupo que o ajude a construir o significado do termo mensalão: *Ô gente! Espera aí, uma coisa não ficou muito bem clara para mim: Qual o significado da palavra “mensalão”?* Aline, no turno 60, tenta ajudá-lo, mas também parece ter dúvidas, pois usa a expressão: *“Eu acho que quer dizer roubo”*.

No turno 61, Alaídes também tenta fazê-lo, no entanto apresenta apenas um desabafo: *“... É um nome dado para mais uma palhaçada do governo”*. Noto que tanto Alaídes quanto Aline tentam ajudar o colega, entretanto não conseguem atingir esse objetivo, visto que estão fazendo uso, apenas, de seus conhecimentos prévios, que podem ter sido construídos por meio de alguns comentários e também pela pergunta que novamente é feita pelo aluno João no turno 62: *“Como assim? Não entendi”*.

Vítor, no turno 63, apresenta aos colegas uma resposta pronta: *“Os políticos, quando querem que os outros votem em seus projetos, eles pagam o mensalão”*. Embora Vítor tenha dado uma resposta pronta, a meu ver, essa ação do aluno pode ser considerada mediadora, pois incentivou Caroline, Wesley e Beatriz F. a exporem, nos turnos 64, 65 e 66, seus conceitos cotidianos em relação à definição do termo em questão, como pode ser visto:

64. Caroline:	<i>É isso mesmo! O mensalão serve para que os políticos consigam colocar em prática seus projetos.</i>
65. Wesley:	<i>Nossa! Isso é um absurdo, né! Mas se eles não pagam não conseguem o que querem.</i>
66. Beatriz F.:	<i>Eu sabia dessa história, porque minha mãe trabalha na prefeitura e disse que muitos vendem seu voto.</i>

Observei ainda que, ao tentarem construir o sentido do termo mensalão, os alunos se mostraram um pouco confusos. No entanto, é apenas no turno 67 que o aluno Felipe mostra, claramente, indícios de que a discussão o confundira e assim requisita minha participação dizendo: *“Professora, afinal o que significa mensalão? Já estou começando a me confundir.*

No turno seguinte, 68, incentivo os alunos a colaborarem com Felipe e a construírem o sentido do termo fazendo uso do processo de decodificação: *“Vamos ajudar o Felipe a se livrar desta confusão, primeiro vamos dividir a palavra em pedaços e tentar, a partir dos pedaços, entender seu significado”*.

Nos turnos 69, atendendo minha sugestão, Beatriz B. reparte o termo e o define como: *“Mensa... me lembra mensalidade, acho que significa mensalidade”*. Esta definição de Beatriz B. encoraja, nos turnos 70 e 71, Beatriz F. e João a construir o sentido do termo, pois os dois educandos conseguem fazer analogia com o contexto do texto, propriamente dito. Ademais, creio poder dizer que eles conseguiram amadurecer seus conhecimentos prévios em relação ao significado da palavra.

Por fim, é somente no turno 72 que apresento aos alunos o sentido literal do termo; Porém, o faço como fechamento da discussão, já que a construção de sentido da palavra já havia sido produzida pelos próprios alunos por meio da mediação feita pelos participantes, ao longo dos 15 turnos. Além disso, atingimos nosso objetivo, que era ajudar o aluno João a construir o sentido da palavra mensalão: *“Ah! Agora, sim, eu entendi”*

Ao término da confirmação de João, reinício a discussão, estimulando os alunos para que, novamente, pensem a respeito do contexto do texto, pois solicito aos participantes que voltem ao título e observem o que lhes chama a atenção. Nesse momento tinha como pretensão que eles observassem o termo metafórico “sangrar” e que, assim, pudessem inferir ou até mesmo interpretar o conceito metafórico em questão e, por fim, que construíssem a leitura crítica do material impresso.

Esta minha pretensão partiu da crença de que a metáfora é um importante instrumento do “nosso aparato cognitivo e é essencial para nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos” (Zanotto, 2002: 33) e por acreditar, assim como Cameron (2003), que o uso de metáforas pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de leitura. Logo, meu objetivo, nos recortes que se seguem, será investigar as contribuições desse fenômeno para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica por parte dos participantes.

Assim sendo, procurei chamar a atenção dos participantes para a leitura do termo metafórico “sangrar”, que aparecia no título do texto. Além disso, pretendia, como já disse anteriormente, fazê-los, retornar à leitura do texto. Esta ação pode ser observada no turno 74: “*E aí? Vamos voltar ao título? O que vocês acham do título?*”

8º Recorte:

74. Professora: *E aí? Vamos voltar ao título? O que vocês acham do título?*

75. Beatriz F.: *É...*

76. Aline: *A primeira coisa para mim, assim, quando eu vi, é sangrar.*

77. Professora: *Sangrar?*

78. Felipe- *É trabalhar muito.*

79. Professora: *É sofrer //*

80. João: *Vai sofrer muito.*

81. Professora: *Então, mas por que será que ele usou esse “sangrar”? Só no sentido de sofrer?*

82. Beatriz B.: *Porque é uma coisa muito sofrida, não é? No caso, sangrar. Ó //*

83. Beatriz F.: *Aquela coisa dolorosa.*

84. Aline: *Significa sofrimento, esse que o PT está sofrendo, assim, de recuperar a credibilidade do povo brasileiro.*

Em seguida, um dos participantes, Aline, responde minha pergunta usando o termo “sangrar”, como uma das palavras que mais lhe chamaram a atenção. A partir daquele momento, a aluna chama também a atenção dos demais participantes para o termo e, assim, começam do turno 76 a 84 a construir o sentido do termo “sangrar”.

No decurso desse recorte, os participantes começam a discutir o significado do termo metafórico “sangrar” por um processo de analogia, que, de acordo com Lakoff & Johnson (1980/2002), consiste em entender uma coisa em termos da outra, como: Sangrar é, “... *É trabalhar muito;... é sofrer muito;... é uma coisa dolorosa*”.

Esta prática entre os participantes pode ser justificada, visto que, segundo Lakoff & Johnson (op.cit.), a metáfora possibilita aos indivíduos ordenar e organizar certos conceitos por meio de um mapeamento de características de um domínio mais consolidado pela experiência para um domínio menos consolidado.

No turno 81, eu, mais uma vez, retomo o turno pedindo para que eles pensem no motivo pelo qual o autor fez uso desse termo metafórico e se o sentido dado ao termo é apenas o sofrimento: “*Então, mas por que será que ele usou esse sangrar? Só no sentido de sofrer?*” Pretendia com essa atitude estimular os alunos a pensarem em outros significados possíveis.

Notei que meu objetivo não foi alcançado, pois, nos turnos 82 e 83, os alunos continuaram empregando os mesmos significados que já tinham sido usados nos turnos anteriores: (a) “sofrimento” e (b) “coisa dolorosa”.

É somente a partir do turno 84, que os alunos, a partir da fala de Aline, começam a fazer analogia do termo metafórico, “sangrar”, com o material de leitura, já que, ela diz: “*Significa sofrimento, esse que o PT está sofrendo, assim, de recuperar a credibilidade do povo brasileiro*”.

9º Recorte:

- 85. Felipe:** *Como se fosse uma idéia de o PT ser uma vítima, sangrar assim.*
- 86. Professora:** *Então, você acha que é porque...*
- 87. Felipe:** *Porque, ele foi uma vítima do PT, dá idéia de sangrar, isso é, uma vítima.*
- 88. Professora:** *Ah! Então você acha que o fato de o Lula ter usado essa metáfora sangrar é porque ele quer que as pessoas percebam, ou melhor, que o percebam como vítima? É isso? E os demais alunos o que pensam?*
- 89. Felipe:** *É.*
- 90. Beatriz B.:** *De certa forma, sim.*
- 91. Beatriz F.:** *Acho que sim, de uma certa forma, sim. Sangrar é uma coisa muito agressiva.*
- 92. Aline:** *Isso, ele vai... ele vai sofrer muito. Ele vai ter que lutar bastante para recuperar a credibilidade do povo brasileiro.*
- 93. Caroline:** *Vocês não acham que o significado de sangrar vai muito mais além? Então, vocês acham que esse sangrar esta dando idéia, como a Beatriz disse, de sofrimento, não é isso?*
- 94. Juntos:** *É.*
- 95. Wesley:** *Olha aqui, sangrar é sofrer muito, muito. Esse sofrer muito se refere assim a ponto de morrer, a ponto de se sacrificar.*
- 96. Beatriz B.:** *Ele vai sangrar muito, mas não vai morrer e conseguirá recuperar o que ele perdeu, que é a credibilidade do povo.*
- 97. Vítor:** *Até recuperar, quer dizer, ele está com esperança, ele vai sangrar muito até recuperar, mas vai recuperar a credibilidade, quer dizer, o respeito do povo brasileiro talvez.*
- 98. Alaídes:** *Até recuperar, não é? Quer dizer, com as investigações ele vai recuperar a credibilidade, mas ele vai sangrar, vai sofrer para conseguir isto.*

99. João:	<i>Vai sangrar muito.</i>
100. Caroline	<i>Porque, porque ele sabe que não ia conseguir mais votos, por causa disso. Tipo: “Eu não estou envolvido, eu estou sofrendo com isso”.</i>

No turno 85 o participante Felipe, no meu entender, interpreta o termo metafórico “sangrar” através de um processo metonímico, já que ele usa uma entidade, “vítima”, para representar outra, o “PT”. Esse processo, segundo Lakoff & Johnson (1980/2002), “tem a função de propiciar o entendimento” e tem o mesmo uso que a metáfora, mas “ela permite-nos focalizar mais especificamente certos aspectos da entidade a que estamos nos referindo” (op.cit.: p.93).

Em seguida, no turno 86, eu tento estimular o educando a pensar melhor naquilo que ele está dizendo, quando digo: *“Então, você acha que é por que...”*. No entanto, ao perceber que será questionado por mim, ele retoma o turno, 87, e tenta explicar melhor sua interpretação: *“Porque, ele (Lula) foi uma vítima do PT, dá idéia de sangrar, isso é, uma vítima”*.

Mesmo o aluno tentando se explicar, no turno anterior, procurei reformular o que ele havia dito e tentei encorajar, no turno 88, os demais alunos para que entrassem na discussão: *Ah! Então você acha que o fato de o Lula ter usado essa metáfora sangrar é porque ele quer que as pessoas percebam, ou melhor, que o percebam como vítima? É isso? E os demais alunos o que pensam?*

Nos turnos 89 e 90, Felipe e Beatriz B. confirmam meu pronunciamento. Em seguida Beatriz F. recupera o turno, 91, trazendo à tona um novo significado para o termo “sangrar”. Segundo ela: *“Acho que sim, de uma certa forma, sim. Sangrar é uma coisa muito agressiva”*. Neste momento, a aluna ao ouvir as afirmações de Felipe, parece fazer uma analogia entre os termos sangrar e agressividade, visto que, em nossa cultura, sangrar está parcialmente atrelado ao conceito de agressividade.

A aluna Aline, assim como Beatriz Fernanda, traz para a discussão outro significado para o termo metafórico “sangrar”, desta vez o interpreta como “lutar bastante”, diz ela: *“Isso, ele vai... ele vai sofrer muito. Ele vai ter que lutar bastante para recuperar a credibilidade do povo brasileiro”*.

Já no turno 93, Caroline questiona o grupo a respeito do significado, construído anteriormente, do termo “sangrar” e solicita confirmação deles: *Vocês não acham que o significado de sangrar vai muito mais além? Então, vocês acham que esse sangrar está dando idéia, como a Beatriz disse, de sofrimento, não é isso?*

Penso que, neste turno, a aluna Caroline dá indicativos de que está atuando como mediadora, pois tenta ativar os conhecimentos prévios dos demais estudantes, para que o grupo possa negociar outros sentidos para a metáfora. No entanto, no turno 94, os alunos ratificam sua declaração, usando apenas uma frase afirmativa: “É”

A seguir, no turno 95, Wesley, embora tenha confirmado a afirmativa dos demais, retoma o turno e os encoraja a fazer uma leitura *bottom up* do material. Além disso, ele traz para o evento de leitura um novo sentido para a metáfora do “sangrar” que é o termo “sacrificar”.

Beatriz B., no turno 96, completa o raciocínio de Wesley afirmando que: *“Ele vai sangrar muito, mas não vai morrer e conseguirá recuperar o que ele perdeu: a credibilidade do povo”*. Essa atitude de Beatriz desencadeia uma série de colocações que vêm ao encontro do que foi construído por ela.

Isso pode ser observado nos turnos 97, 98 e 99, nos quais os alunos Vítor, Alaídes e João expõem que o PT tem esperança de que, a partir das investigações citadas por Lula, ele vai sangrar, vai sofrer, mas vai recuperar a credibilidade do povo, ou, como no dizer de Vítor: *“Até recuperar, quer dizer, ele está com esperança, ele vai sangrar muito até recuperar, mas vai recuperar a credibilidade, quer dizer o respeito do povo brasileiro, talvez”*.

Por fim, no turno 100, Caroline faz um resumo do sentido que foi construído até aquele momento e, a meu ver, ela quer dizer que o Lula usa o conceito metafórico “sangrar” com o objetivo de se passar por inocente. Aqui, noto que a aluna mostrou indicativos de que está caminhando para a leitura crítica do texto, visto que, de acordo com Silva (2005):

A constatação do significado do documento escrito nada mais é do que sua compreensão. O leitor crítico, movido por sua intencionalidade, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade (op.cit.: p.80).

10º Recorte:

101. Beatriz F.: *Qué sabê? Eu acho que o autor quer passar que o Lula é um lobo em forma de cordeiro, não é?*

102. Professora: *Por que lobo em forma de cordeiro?*

- 103. Beatriz F.:** *Porque eu acho que ele finge que não sabe, mas de alguma coisa ele sabe, ele pode não ter feito nada.*
- 104. Professora:** *Alguém quer colocar mais alguma coisa a respeito desta metáfora?*
- 105. Beatriz B.:** *Tipo assim: com ar de vai sangrar, mas para dar ar de bonzinho.*
- 106. Wesley:** *O presidente Lula usa a palavra sofrer, porque ele está tentando pedir a credibilidade do pessoal através das palavras, entende?*
- 107. Felipe:** *Ele quer mostrar, tipo assim, mostra, só. “o meu partido é coitado. Nós somos os coitados e não estamos acusando ninguém”. Está passando de bonzinho.*
- 108. Vítor:** *Tipo “estou sofrendo, me apoiem”.*
- 109. João:** *Acho que o sentido de sangrar está no sentido de pouco, acho que está. No sentido de enfraquecer o partido.*
- 110. Professora:** *Então, mas se ele está colocando lá assim, olha: “PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”. A forma como ele coloca isso, você acha. Que é... é uma fraqueza dele, do presidente ou que ele acha que o partido está fraco, neste momento, mas que ele pode, esse sangrar seria. No sentido de que o partido está ficando fraco, é isso que você está querendo dizer ou não?*
- 111. João** *Sim, certamente.*
- 112. Vítor:** *Enfim, vamos analisar, professora, a gente está falando que o PT vai sofrer muito para recuperar credibilidade do povo brasileiro e que o Lula está se passando de vítima da situação para mim é isso que o texto quer dizer.*
- 113. Alaídes:** *Concordo, o texto diz que é o PT, porém o Lula é do PT e é ele que se sente ferido pelo partido.*
- 114. Professora:** *E aí o que vocês acham do que os meninos disseram?*
- 115. Felipe:** *No mínimo não o coloca como o vilão. Agora se coloca como completa vítima eu acho que não, mas, no mínimo, não como vilão.*

116. Wesley:	<i>Ele pode até ter se colocado como vítima, mas em momento nenhum ele esconde tudo o que aconteceu.</i>
117. Alaídes:	<i>Aí seria demais, né? Além de dizer que não sabia de nada ainda esconder os fatos seria demais...</i>

A estudante Beatriz F., no turno 101, retoma a discussão utilizando outro conceito metafórico: *“O Lula é um lobo em forma de cordeiro”*. Ao ser solicitada, por mim, durante o turno 102, a explicar o que ela estava entendendo por “lobo em forma de cordeiro”, ela, no turno seguinte diz que: *“... eu acho que ele finge que não sabe, mas de alguma coisa ele sabe, ele pode não ter feito nada”*.

Com essa frase e servindo-se de uma metáfora, observo que Beatriz infere a respeito das afirmações de Lula, como se ele estivesse querendo esconder alguma coisa. A seguir, no turno 104, reassumo a interação dizendo: *“Alguém quer colocar mais alguma coisa a respeito desta metáfora?”*.

Esta minha ação, embora com boas intenções de continuar a interação, parece que causou certa ruptura em relação ao sentido que estava sendo construído pela estudante, já que não legitimei o que foi dito pela aluna, ou seja, poderia ter colocado em prática o processo de revozeamento³³, uma vez que isso poderia contribuir para que a aluna conseguisse esclarecer e reestruturar o que disse.

Todavia, os demais alunos conseguiram, nos turnos 105, 106, 107, 108 e 109, retomar as idéias da aluna e continuaram a construir o sentido, chegando a fazer uma leitura das entrelinhas do texto e até mesmo interpretando a metáfora construída por Beatriz F., ao se referir ao Lula durante o turno 101.

Vejo ainda, no turno 106, que o aluno Wesley parece acreditar que o uso da metáfora por parte do Lula foi feito com o objetivo de persuadir o leitor, pois de acordo com o aluno: *“O presidente Lula usa a palavra ‘sofrer’ porque ele está tentando pedir a credibilidade do pessoal através das palavras, entende?”*

Essas considerações do participante me parecem pertinentes, pois de acordo com Charteris-Black (2005) a metáfora é um importante instrumento de persuasão, pois ela influencia o consciente e o inconsciente e, assim, ambos influenciam nossa reação intelectual

³³ Segundo O'Connor & Michaels (1996) revoicing, traduzido por alguns autores como revozeamento, pode ser entendido como uma técnica discursiva que tem como objetivo, a partir de um movimento conversacional do professor, engajar os alunos na prática de discussão em grupo.

e emocional. “Isso acontece diretamente através da descrição e da análise do assunto político e indiretamente por influência do modo como sentimos as coisas” (op.cit.: p.30).

No turno 110, observo que fiz um resumo de todas as colocações dos alunos e, ao término deste resumo, empreguei uma pergunta de confirmação:

Então, mas se ele está colocando lá assim, olha: “PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”. A forma como ele coloca isso, você acha que é... é uma fraqueza dele, do presidente ou que ele acha que o partido está fraco, neste momento, mas que ele pode esse sangrar seria no sentido de que o partido está ficando fraco, é isso que você está querendo dizer ou não?

João, no turno 111, confirma minha pergunta com uma resposta curta. Entretanto, no decorrer dos turnos 112 e 113, Vítor e Alaídes contribuem nesse sentido, retomando a questão de o Lula ser mais uma vítima da situação. Percebo, ainda, nestes turnos, que os dois participantes utilizam uma relação metonímica, ou seja, eles estão usando o partido para se referir ao Lula, segundo eles:

“Enfim, vamos analisar, professora, a gente está falando que o PT vai sofrer muito para recuperar credibilidade do povo brasileiro e que o Lula está se passando de vítima da situação para mim é isso que o texto quer dizer”. “Concordo. O texto diz que é o PT, porém o Lula é do PT e é ele que se sente ferido pelo partido”.

Com o objetivo de fazer com que os demais alunos também se posicionassem no turno 114, eu os incentivo a dizerem o que pensam a respeito do que foi dito por Alaídes e Vítor: “*E aí o que vocês acham do que os meninos disseram?*”

Dando prosseguimento à discussão, Felipe toma a palavra, no turno 115, e discorda dos demais, alegando que Lula não é um vilão, mas também não pode ser visto como uma vítima. Aqui, tenho a impressão de que o aluno entende que Lula está, parcialmente, se inocentando.

Outro aluno que também parece acreditar nisso é o aluno Wesley, já que ele completa a fala de Felipe, no turno seguinte, dizendo que o Lula: “*... pode até ter-se colocado como vítima, mas em momento nenhum ele esconde tudo o que aconteceu*”. Mais uma vez, observo que os alunos estão caminhando para a leitura crítica do texto, pois nos turnos, já citados, os alunos agem como problematizadores e questionadores do significado pretendido pelo autor Silva (2005).

No turno 117, finalizando a discussão do evento de leitura, Alaídes, por sua vez, também faz uma contribuição que demonstra, implicitamente, seu ponto de vista em relação ao posicionamento de Lula frente às questões do mensalão e complementa as afirmações de Felipe e Wesley, dizendo que: “... *seria demais, né? Além de dizer que não sabia de nada ainda esconder os fatos seria demais...*”

Por fim, pude observar que os alunos construíram o sentido do texto, pois conseguiram perceber, com objetividade, questões que orientavam a voz do interlocutor na produção de seu texto, que neste caso era uma entrevista do Lula reportada por Josias de Souza.

Ademais, acredito poder dizer que a interpretação da metáfora do “sangrar” contribuiu significativamente para que os alunos fizessem uma leitura crítica do texto em questão, já que eles conseguiram perceber as armadilhas ideológicas do texto, que era o fato de o presidente Lula ter a intenção de mostrar ao povo brasileiro que ele era apenas uma vítima da situação e, como chefe de estado, tomaria medidas drásticas para punir os culpados.

Esta experiência, vivida pelos participantes, colaborou para que eles pudessem construir o sentido do termo metafórico, e percebessem que buscar a significação metafórica com base no contexto é importante, pois esta prática “desempenha um papel fundamental para a compreensão da metáfora” (Zanotto, 1990: 116).

Logo, acredito poder dizer que o processo reflexivo desenvolvido por meio do pensar alto em grupo influenciou e teve um papel bastante importante para a construção de sentido do texto, visto que os participantes conseguiram entender que o sofrimento a que o presidente Lula se referiu era o de recuperar a credibilidade do povo brasileiro.

Convém ressaltar ainda que objetivei colocar em prática o processo de mediação por meio de perguntas. Assim sendo, pude observar que, ao longo de 117 turnos, selecionados para esta análise, fiz uso de 21 perguntas. No entanto, 6 destas perguntas foram de confirmação e 15 foram facilitadoras da aprendizagem. Enfim, com o objetivo de facilitar a leitura e a fim de oferecer uma visão geral do uso das perguntas ao nosso leitor, apresento os seguintes quadros-síntese:

1º Quadro-Síntese dos Tipos de Perguntas feitas pela Professora:

Perguntas de Confirmação	Perguntas Facilitadoras da Aprendizagem
<p><i>“Vamos pensar de quem é”, ou seja, quem é o autor, não é?</i></p> <p><i>A primeira coisa que a gente tem que fazer quando a gente pega um texto é isso, não é?</i></p> <p><i>Então, na nossa leitura silenciosa, a primeira coisa que a gente precisa fazer é isso, é tentar reconhecer o texto, não é?</i></p> <p><i>Saber o que é aquilo que eu estou lendo, tudo bem?</i></p> <p><i>É sofrer?</i></p> <p><i>Então, mas se ele está colocando lá assim, olha: “PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”. A forma como ele coloca isso, você acha que é, é uma fraqueza dele, do presidente ou que ele acha que o partido está fraco, neste momento, mas que ele pode... esse sangrar seria no sentido de que o partido está ficando fraco, é isso que você está querendo dizer ou não?”</i></p>	<p><i>“de onde será que esse texto vem?”</i></p> <p><i>Quem escreveu esse texto?</i></p> <p><i>Onde esse texto circula?</i></p> <p><i>Vamos ver aqui quem é esse autor?</i></p> <p><i>Com que objetivo esse autor escreveu?</i></p> <p><i>Então, assim, nessa primeira leitura das beiradinhas do texto, qual foi ou quais foram as primeiras impressões que vocês tiveram?</i></p> <p><i>Dêem uma olhadinha no texto de onde foi tirado, a data que este texto foi tirado da internet e do que trata o texto?</i></p> <p><i>Maió/junho. Parece-me que está escrito no texto, vamos voltar no texto?</i></p> <p><i>Tudo bem e o que esta discussão tem a ver com o mensalão?</i></p> <p><i>E aí? O que vocês acham do título fora o fato de chamar a atenção, como a Beatriz disse?</i></p> <p><i>Então, mas por que será que ele usou esse “sangrar”?</i> <i>Só no sentido de sofrer?</i></p> <p><i>Ah! Então você acha que o fato de o Lula ter usado essa metáfora sangrar é porque ele quer que a pessoas</i></p>

	<p><i>percebiam, ou melhor, que o percebiam como vítima?</i></p> <p><i>Então mas esse “sangrar” está dando idéia, como a Beatriz, disse de sofrimento, é isso?</i></p> <p><i>Por que Lobo em forma de cordeiro?</i></p> <p><i>E aí o que vocês acham do que os meninos disseram?”</i></p>
--	---

Como constatado, utilizei quinze questões facilitadoras da aprendizagem, ou seja, perguntas que têm como “função servir para estabelecer a relação entre professor e alunos, com vistas a certo material” (Coracini, 2002: 76). Dessa maneira, considero este número de questões, em 160 turnos, bastante significativo; portanto, creio poder afirmar que o processo de mediação foi colocado em prática, pelo professor.

Fiz referência aos tipos de pergunta, usados por mim, por considerar, assim como Méndez (2002), que, se realmente pretendemos desenvolver o processo de aprendizagem “é necessário fazer perguntas que a estimulem, e não que a paralisem ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão, tarefas de repetição e de memória sem sentido, ou, o que é pior, a esclerosem” (op.cit.: p.117).

Todavia, há momentos em que sou interrompida por alguns alunos participantes, que também atuam como mediadores do evento social de leitura. Esta prática, segundo Vygotsky (1984/2003), contribui para que haja a aprendizagem, pois é pela “orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (op.cit.: p.112) que há o desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal.

Estes alunos que atuaram como mediadores, assim como eu, também fizeram uso de perguntas. Possivelmente a dinâmica de fazer pergunta utilizada por mim, parece ter incentivado os alunos a também fazerem perguntas, como nos turnos: “*Alguém recorda quando o escândalo do mensalão foi descoberto?*”; “*Mas por que eles colocaram o PT e não colocaram outro também?*”.

No que diz respeito aos tipos de perguntas produzidas pelos alunos, pude notar que, ao longo de 160 turnos, eles fizeram 11 perguntas no total. No entanto, 04 destas questões foram de confirmação e as outras 07 foram perguntas cooperativas³⁴. Nessas últimas, os alunos

³⁴ Baseada em Mackay (2001) entendo como perguntas cooperativas aquelas nas quais os alunos solicitam a colaboração dos demais participantes, a fim de que ele, participante, também possa continuar a construir o sentido do material que está sendo lido.

pediam o auxílio aos demais participantes para que os assessorassem na construção de sentido do texto.

2º Quadro-Síntese dos Tipos de Perguntas feitas pelos Alunos:

Perguntas de Confirmação	Perguntas Cooperativas
<p><i>1- Qual foi a pergunta mesmo?</i></p> <p><i>2- Estávamos em momento de crise, não é?</i></p> <p><i>3- Ah! É mesmo, foi em maio. Está aqui no texto. Essa data aqui era a época praticamente que todos estavam em choque, por causa dos escândalos do mensalão, não é?</i></p> <p><i>4- Porque é uma coisa muito sofrida, não é?</i></p>	<p><i>1- Que tipo de crise?</i></p> <p><i>2- Alguém recorda quando o escândalo do mensalão foi descoberto?</i></p> <p><i>3- mas por que eles colocaram o PT e não colocaram outro também?</i></p> <p><i>4- Então, vocês acham que o Lula faz parte desta corrupção?</i></p> <p><i>5- Se neutraliza? O que é isso?</i></p> <p><i>6- Mas por que tudo isso com o PT?</i></p> <p><i>7- É o mais interessante, porque é o partido do presidente?</i></p>

Esta prática de fazer perguntas, segundo Freire & Faundez (1985), é muito importante na escola, porque a pergunta possibilita o início da construção do conhecimento. Por isso, é preciso que os professores ensinem os alunos a perguntar, pois “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (Freire & Faundez, 1985: 52).

Para finalizar esta seção, cabe-nos elucidar que a discussão dos dados analisados buscou responder as seguintes perguntas: 1) A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura, podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico?; 2) O Protocolo Verbal, ou “Pensar Alto em Grupo” constitui um instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno? e 3) Qual é o papel da metáfora para essa formação?

Dessa maneira, os dados parecem mostrar que o processo de mediação, colocado em prática ora pelo professor e ora pelos alunos, que o pensar alto em grupo e que a construção de sentido dos conceitos metafóricos incentivaram e cooperaram significativamente para que os alunos construíssem o sentido do material lido.

Quanto à formação do aluno como leitor crítico, acredito que seja prematuro afirmar que tenha conseguido isso, já que esses dados dizem respeito apenas a uma coleta de dados e à segunda vivência do pensar alto em grupo. Penso que, para que formemos um cidadão crítico, seja necessário um trabalho muito mais extensivo. Além disso, não podemos nos esquecer de que o desenvolvimento do cidadão se dá continuamente.

5.2 – Terceira Vivência do Pensar Alto em Grupo. Datas da Coleta: 17 e 18/03/2006

A terceira vivência do pensar alto em grupo foi colocada em prática nos dias 17 e 18/03/2006 e o texto usado foi uma entrevista do jornalista Heraldo Leite, do jornal “O Tempo”, com o presidente da OAB, Roberto Antonio Busato. Nessa entrevista, publicada no dia 20/12/2005, o presidente da OAB se manifestava a respeito da crise existente no PT, durante o 1º mandato do presidente Lula.

É conveniente dizer, ainda, que essa segunda coleta de dados foi feita na semana seguinte, já que ao começar a fazer a transcrição da primeira percebi que tinha feito muitas perguntas e achava que deveria deixar os alunos um pouco mais livres para “pensar alto” a respeito do texto.

Comecei o processo interativo comunicando aos alunos que faria diferente do que havia feito na primeira e na segunda vivência do pensar alto em grupo, visto que, na primeira e na segunda, o processo de mediação partiu de mim; logo, gostaria que, no segundo, a discussão partisse deles mesmos e que somente haveria uma intervenção de minha parte quando solicitada para o evento.

Cumprе salientar, de modo especial, que essa minha atitude deveu-se ao estágio em que eu estava no meu processo de desenvolvimento, pois, ao estudar e conhecer melhor essa prática entendi que cabe ao pesquisador/professor coordenar a discussão, sem dar nenhuma direção, para que assim os participantes/alunos possam se manifestar espontaneamente.

Julgo conveniente ressaltar, ainda, que, embora concorde com Kleiman (2001) sobre o fato de que não devemos fazer uso de textos longos, para que isso não prejudique o entendimento do leitor, utilizei para a terceira vivência do pensar alto em grupo um texto que,

no meu entender, era relativamente grande. Entretanto, não tive problemas para trabalhar com o texto, devido ao fato de o tema ser de fácil acesso aos alunos, ou seja, já fazia parte do conhecimento de mundo deles.

Abaixo apresento o texto, propriamente dito.

“situação de hoje é pior que a de Collor”

Roberto Busato Fonte: OAB - Conselho Federal

20/12/2005 14h04

Entrevista produzida pelo Jornalista Heraldo Leite

Um dos mais ferozes críticos do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Roberto Antonio Busato, foi um dos 52 milhões de brasileiros que votaram na plataforma petista em 2002. Hoje, ele é mais um a engrossar o coro dos decepcionados, mas faz questão de lembrar que não esperou a atual crise política e é crítico de primeira hora. “Tive as primeiras decepções em 2003, principalmente depois do episódio envolvendo o Waldomiro Diniz”, afirma. “Ali ele (Lula) deu um verdadeiro cheque em branco para a corrupção no país.” Waldomiro Diniz era subchefe de Assuntos Parlamentares da Presidência da República, ligado ao ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu, e foi flagrado pedindo propina ao empresário de jogos eletrônicos Carlos Cachoeira. Mesmo diferenciando o presidente Lula do ex-presidente Fernando Collor de Mello, Busato afirma que as denúncias de hoje são mais graves que aquelas que acabaram por afastar o “caçador de marajás” do poder. “As denúncias do Collor são coisa de escoteiro, perto do que fizeram agora”, dispara. Busato não acredita na reeleição de Lula em 2006, e já prepara as armas para o caso de o governo abrir os cofres com fins eleitoreiros. O presidente da OAB, que também critica o “cheiro de pizza” no Congresso, prega mais moralidade e afirma que o orçamento da União “tem de ser executado e não usado politicamente”. “É preciso acabar com esta prática pavorosa”, diz. A entrevista é de autoria do repórter Heraldo Leite e foi publicada no jornal “O Tempo” (MG):

P - A OAB criou uma comissão para analisar um possível processo de impeachment. O senhor vê indícios que justificariam o impedimento do presidente Lula?

R - A Ordem dos Advogados do Brasil está com um procedimento administrativo em andamento. O relator declarou, na última sessão de dezembro, que delitos existem já comprovados, e a parte jurídica tem embasamento. Mas entende que não há uma melhor oportunidade, neste momento, para intentar qualquer tipo de medida nesse sentido, em função da própria motivação dentro do Congresso. E há a falta de um clamor popular mais intenso, o que existia muito nitidamente quando a Ordem, através de seu presidente, entrou com o pedido de impeachment de Collor. Paralelamente a isso, estamos com uma comissão trabalhando no Congresso, procurando encontrar dados e conversando com congressistas para interpretar melhor essa possibilidade. Mas, no momento, nós deliberamos que não é o caso de se entrar com a medida. O relator se manifestou favorável a que a Ordem deve promover a medida, se for necessária, independentemente do período que falta para terminar o mandato do presidente. O que nos cabe é tomar um posicionamento adequado em favor da cidadania.

P - O senhor acredita que a situação possa piorar e que o clamor popular ganhe força no ano que vem, de eleições?

R - Se aparecer um fato mais agudo em relação ao presidente da República, eu tenho a impressão de que o povo está numa expectativa de que isso possa ocorrer. Essa crise ficou muito espraçada, a discussão durou um tempo muito grande e houve uma certa anestesia na consciência do povo. Os focos foram se modificando, os focos sempre foram atraindo a

atenção para um determinado ponto. O último foi o ex-ministro José Dirceu. Pode-se notar que quando chegou o final do problema do José Dirceu, começou-se a levantar problemas contra o ministro da Fazenda, Antonio Palocci. Parecia que, se continuasse alguma coisa mais aguda, o foco ficaria totalmente direcionado para o ministro Palocci. Parece que se procura evitar de qualquer maneira, custe o que custar, a qualquer preço, que a crise focalize o presidente da República.

P - O senhor disse que a OAB entrou com o pedido de impeachment do ex-presidente Collor. Dá para fazer uma comparação entre aquela situação e a de hoje?

R - Para mim, a situação de hoje é muito mais grave que a de Collor. Da parte jurídica, a crise que nós atravessamos é a pior crise moral e ética que o país já passou até hoje. Aquela do Collor é coisa de escoteiro perto do que fizeram agora. Porém, o figurino dos dois presidentes é muito diferente. Enquanto Collor já assumiu o governo sob uma grande contestação em relação à sua figura, o presidente Lula tinha todo um passado ético, uma bandeira de moralidade defendida pelo seu próprio partido. São 25 anos de vida pública, várias campanhas para presidente. Representava um renascer do país, uma clara disposição de que o eleitor brasileiro afastava a elite política e colocava um operário na Presidência da República. Portanto, a “gordura” dele como líder carismático era muito grande, muito maior do que o Collor. Isto acabou por segurar um tanto quanto a sua figura, preservando-a. Mas hoje nós vemos um presidente totalmente enfraquecido moralmente, eticamente e como administrador. Ele está totalmente aniquilado. O que falta talvez seja exatamente um ponto mais agudo, direto sobre o presidente da República, para justificar um pedido de impeachment.

P - Este ponto chegaria se aumentasse o envolvimento do ministro Antonio Palocci?

R - Não. Acho que foram levantados todos esses problemas com o ministro, que não são de hoje - a grande maioria é de quando ele estava na Prefeitura de Ribeirão Preto. São assuntos recorrentes. Por exemplo, aquele problema de licitação, o famoso caso da ervilha com tomate. Isto já vinha havia muito tempo. Por que se levanta tudo isso agora? Talvez até mesmo por parte dos grupos de sustentação do presidente, para criar um novo foco.

P - O senhor avalia que a CPI dos Correios está num bom ritmo de trabalho ou está lenta?

R - Evidentemente que as CPIs estão num ritmo lento. Mas eu justifico principalmente a dos Correios, pela amplitude da corrupção que ela encontrou. Se ficasse apenas em um ponto isolado, tenho certeza que já teria chegado ao final. Mas a CPI dos Correios abarcou uma série de pontos de corrupção e não ficou apenas nos Correios. Nós fomos para o Banco do Brasil, estamos agora discutindo os fundos de pensão. A denúncia que originou a CPI dos Correios apontou, por exemplo, além desta instituição, a Petrobrás, que até agora não foi investigada em nada. Tem a parte do Instituto de Resseguros do Brasil (IRB), do Departamento Nacional de Infra-estrutura de Transportes (Dnit) e tantos outros órgãos que foram denunciados pelo deputado cassado Roberto Jefferson (PTB). A gama de corrupção pela qual esse país acabou passando por ocasião do governo Lula é que transformou esta CPI numa coisa muito complexa e num ritmo menos acelerado do que seria desejável.

P - O senhor espera que outras investigações por parte do Ministério Público e da Polícia Federal também possam punir os responsáveis?

R - Não tenha dúvida. Pelo que já está apurado - isso a Ordem já detectou -, delitos existem às escâncaras. Delituosos existem às centenas. Evidentemente que o Ministério Público e a Justiça terão um longo trabalho, pois, além do crime político, há que se afastar o delito penal e tributário e apenas essa verdadeira quadrilha que causou um grande rombo, tanto financeiro quanto moral na imagem do Brasil, principalmente junto ao mercado internacional.

P - O senhor quer dizer “cadeia neles”?

R - A coisa vai terminar por aí. Vai terminar em processos criminais e eu tenho absoluta certeza que algumas pessoas deverão ser recolhidas, a bem do patrimônio público e a bem da moralidade pública.

P - O senhor acredita que vão ocorrer mais cassações?

R - Acredito que sim. Mas essas cassações terão atingido um mínimo. O Congresso vai se retraindo, talvez entendendo que entregando a cabeça dos dois maiores personagens desta cena terrível demonstrada pelos políticos estaria resolvido o problema: Roberto Jefferson e José Dirceu. Mas é evidente que vai cassar mais alguns. E isso será o mínimo da faxina

moral que deveria haver dentro do Congresso. Pensávamos que chegaríamos a uma purgação exemplar por parte do Congresso, mas pelo jeito nós só vamos tirar a sujeira grossa do cenário político nacional.

P - No episódio da cassação do ex-ministro José Dirceu, o senhor considera que houve interferência por parte do Supremo Tribunal Federal (STF)?

R - Não. O Supremo não agiu de ofício, ele foi provocado pelo próprio José Dirceu para se manifestar e a Constituição brasileira garante ao Judiciário acesso a todas as, em tese, lesões de direito. Então não houve interferência dentro do processo legislativo. Isso é absolutamente normal dentro do Estado democrático de direito.

P - A Câmara está analisando algumas propostas de reforma eleitoral. Entre as mais polêmicas estão o financiamento público de campanha e a votação em listas fechadas de candidatos. Como o senhor avalia estas mudanças?

R - O problema político foi tão grave - e ele advém do sistema eleitoral brasileiro - que um ou dois pontos isolados não resolvem toda a situação. Nós temos que procurar o conjunto do sistema eleitoral para aperfeiçoar a representação política do povo brasileiro. Não acredito que o financiamento público, neste momento, seja razoável, por causa da insegurança com que as pessoas vêem esse lamentável episódio de caixa dois. É um crime, um delito que é coisa para bandidos e tentou-se colocar como uma situação absolutamente normal. E aí o dinheiro público entraria como uma interferência indevida em campanhas eleitorais. Portanto, acho que neste momento essa medida não seria muito bem aceita por parte da população brasileira. Nós estamos trabalhando, também, com outras medidas dentro da OAB. Estamos com um fórum permanente pró-moralidade eleitoral, procurando estabelecer alguns anteprojotos. Um deles é a revogação do mandato daquele parlamentar que não se houve bem, dentro de seu mandato, na parte ética. Se nós podemos eleger um deputado, também temos que ter um instrumento para interromper o mau exercício desse mandato. Este é um ponto que nós podemos, por exemplo, estabelecer em colaboração com o Congresso Nacional. A própria Justiça Eleitoral está fazendo um grande esforço em apresentação de idéias e projetos ao Congresso, para melhorar o sistema eleitoral. Alguma coisa vai acontecer, mas nós temos que pensar no conjunto da situação.

P - O assunto merece uma discussão mais ampla?

R - Sim, merece. Mas o problema é que está acontecendo dentro de um cenário absolutamente fragilizado. O Congresso Nacional está hoje completamente fragilizado, porque grandes figuras foram pegadas com a boca na botija. Até um ex-presidente da Câmara, o João Paulo (Cunha, do PT de São Paulo), está envolvido em denúncias. Então o Congresso está fragilizado para ter a estatura moral e isenção para regular a legislação que dá acesso aos cargos eletivos.

P - O senhor concorda com a tese de que a crise só vai terminar em outubro do ano que vem?

R - Acredito que essa é a única segurança que a gente tem, que as eleições do ano que vem serão o marco divisório de tudo isso. Tenho a impressão de que o povo, mais uma vez, será o maior sábio dessa nação, mostrando àqueles que não merecem o mandato que devem ser retirados da vida pública.

P - O senhor votou no Lula?

R - Votei. E me frustrei já no primeiro ano da sua gestão. Isso eu disse desde o meu discurso de posse na OAB. Já vinha fazendo críticas. Desde o primeiro dia da minha gestão, não fiz nada mais que criticar a postura do presidente da República, que já deu uma visão no campo ético e moral quando do episódio Waldomiro Diniz. Ali foi uma carta branca, um verdadeiro cheque em branco para a corrupção no país. Ele fez isso quando não teve qualquer interesse em apurar aquele acontecimento e acabou disseminando a corrupção dentro do seu governo.

P - O senhor acha que o Lula tem chances de ser reeleito?

R - As pesquisas que estão sendo divulgadas demonstram que ele não tem condições de se reeleger. Está caindo vertiginosamente, a sua rejeição aumenta assustadoramente. Lula, em pouco tempo, jogou fora tudo aquilo que ele construiu na sua vida política.

P - Mesmo se ele abrir o cofre, como tem sinalizado?

R - É a prática, mais uma vez, da imoralidade. Se ele fizer isso com fins absolutamente eleitoreiros, é uma prática que nós temos que banir de uma vez da vida pública nacional. Vimos por ocasião da eleição da Mesa Diretora da Câmara dos

Deputados, a farra que foi feita com dotações orçamentárias. Em cada momento em que o país passa por alguma decisão do Congresso, é essa farra que tem que acabar. O orçamento da União tem de ser cumprido efetivamente e não ser usado politicamente. Se o governo fizer isso no ano que vem, nós seremos os primeiros a denunciar esta prática pavorosa.

Ao perceber que os alunos já tinham terminado a leitura silenciosa e também por notar que eles estavam discutindo assuntos diversos, alheios ao texto, expliquei-lhes que os deixaria à vontade para se posicionarem, ou seja, não ficaria interferindo o tempo todo como havia feito na vivência anterior. Assim sendo, comecei a prática do pensar alto em grupo fazendo apenas uma pergunta: ... *O que vocês entenderam do texto e o que vocês gostariam de colocar em relação ao texto?*

1º Recorte:

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Professora: | <i>Eu acredito que vocês já devem ter feito uma leitura silenciosa do texto e aí eu queria que vocês me dissessem o que vocês entenderam do texto e o que vocês gostariam de colocar em relação ao texto.</i> |
| 2. Beatriz F.: | <i>No título uma parte que me chamou a atenção e a palavra que mais destaca é “pior” porque é uma palavra meio forte.</i> |
| 3. Felipe: | <i>E também o título, ele está fazendo uma comparação entre o Governo do Fernando Collor e o Governo Lula, é uma entrevista.</i> |
| 4. João: | <i>Eu fui crescendo ouvindo: O Collor foi ruim, pessoas se suicidaram por causa dele, a situação hoje é pior do que a de Collor.</i> |
| 5. Beatriz F.: | <i>Aí, depois que todo mundo falou sobre Collor e que agora está vendo a situação do Governo do Lula, está falando que o governo do Lula pela comparação está sendo pior do que o do Collor que era antigamente, que não era bom, mas //</i> |
| 6. Wesley: | <i>O autor está fazendo a comparação com a corrupção que o Fernando Collor também roubou.</i> |
| 7. Alaídes: | <i>Roubou descaradamente assim como a gente não sabe que o Lula roubou, mas entre aspas sim, entre aspas sim, pode-se dizer que ele roubou.</i> |

8. Beatriz B.:	<i>Igual a Bia falou a palavra “pior”, e a palavra “Collor” chama a atenção no texto, porque isso daqui é um noticiário de jornal, a primeira coisa que tem que chamar a atenção do leitor é o título. Se o título falou “é pior”, pior também chama a atenção.</i>
9. Aline:	<i>Engraçado, um título que começa com letra minúscula. Por que será que começa com letra minúscula?</i>
10. Caroline:	<i>Pra dar destaque.</i>
11. Felipe:	<i>Pode até ser //</i>
12. Vítor:	<i>Ou uma coisa, que tipo//, pode ser lida dá a impressão de que é o início de um texto...</i>
13. Beatriz B.:	<i>Poderia ser continuação de outro texto também, né? Ou para dar idéia de que nossa situação continua a mesma.</i>
14. Wesley:	<i>Eu concordo com a Beatriz, porque a situação de hoje é pior que a de Collor começa na situação em letra minúscula e chega ao Collor em letra maiúscula, não sei //</i>
15. João:	<i>Mas... qual seria o mistério disso? Porque eu assim quando eu vou ler um título. Quando eu vou ler o título, eu vou rapidamente ler o texto pra ver o que está falando. Não vou perceber se é minúsculo ou maiúsculo.</i>
16. Caroline:	<i>Mnm! Mas pessoas como a Aline percebem que a letra tá minúscula.</i>
17. Alaídes:	<i>Não, acho que todo mundo percebe, mas alguém percebeu. Pra gente estar nesse assunto, alguém achou isso importante, né?</i>

Essa minha atuação difere da ação do meu primeiro contato com o protocolo verbal, visto que no primeiro comecei o turno fazendo várias perguntas e dessa maneira acabei confundindo os alunos. Neste turno, mostro indícios de que estou me sentindo um pouco mais à vontade e segura, e essa segurança, observo também nos alunos. Penso que desta vez fiquei menos ansiosa, pois assim que iniciei a abordagem do texto, prontamente os alunos começaram a construir o sentido do material impresso.

Minha mudança aconteceu, tendo em vista o fato de que, após o primeiro protocolo verbal, parei e refleti sobre minha ação anterior. Assim sendo, procurei, após cada evento de leitura, refletir e compreender minha prática em sala de aula, a fim de que pudesse mudá-la, já

que, ao compreendermos nossas práticas de sala de aula, conseguimos intervir produtivamente “no contexto escolar, na reconstrução das práticas didáticas e na relação da escola com a sociedade mais ampla” (Magalhães, 2004: 79).

O início da construção de sentido do texto deu-se a partir do turno 2, no qual a aluna Beatriz F. diz: *“No título uma parte que me chamou a atenção e a palavra que mais destaca é “pior” porque é uma palavra meio forte”*. No turno 3, Felipe, por sua vez, acrescenta à afirmação da colega uma informação nova, que é: *“E também o título ele está fazendo uma comparação entre o Governo do Fernando Collor e o Governo Lula, é uma entrevista”*.

Já no turno 4, João utiliza seus conhecimentos prévios sobre o ex-presidente Collor para contribuir com o grupo. Noto que essa contribuição diz respeito ao comportamento do presidente, pois no dizer do aluno: *“Eu fui crescendo ouvindo: O Collor foi ruim, pessoas se suicidaram por causa dele, a situação hoje é pior do que a de Collor”*.

Beatriz Fernanda, no turno 5, completa o sentido do que foi dito por João. No entanto, ao fazê-lo constrói o sentido do texto em poucas palavras: *“Aí, depois que todo mundo falou sobre Collor e que agora está vendo a situação do Governo do Lula, está falando que o governo do Lula pela comparação está sendo pior do que o do Collor, que era antigamente, que não era bom, mas...”*

Nos turnos seguintes, 6 e 7, Wesley e Alaídes iniciam o turno explicando que o autor do texto compara o governo do presidente Collor com o do Lula em relação à corrupção. Observo que essas afirmações dos educandos vêm não somente das questões de ordem lingüística do título do texto, “situação de hoje é pior que a de Collor”, mas também de seus conhecimentos prévios, já que, segundo eles:

“O autor está fazendo a comparação com a corrupção que o Fernando Collor também roubou”, “Roubou descaradamente assim como a gente não sabe que o Lula roubou, mas entre aspas sim, entre aspas sim, pode-se dizer que ele roubou”.

A seguir, no turno 8, Beatriz B. retoma a leitura do título, e diz: *Igual a Bia falou a palavra “pior”, e a palavra “Collor” chama a atenção no texto, porque isso daqui é um noticiário de jornal, a primeira coisa que tem que chamar a atenção do leitor é o título. Se o título falou “é pior”, pior também chama a atenção”*. Essa prática da aluna encoraja os demais a analisar o título, fazendo uma interpretação dos recursos lingüísticos usados pelo autor.

Após o incentivo de Beatriz B., Aline começa a pensar alto a respeito do texto, no turno 09, dizendo: *Engraçado, um título que começa com letra minúscula. Por que será que começa com letra minúscula?* Percebo, aqui, que a aluna, baseada num conhecimento que, provavelmente, tenha adquirido na escola, solicita a contribuição do grupo para que ela entenda o motivo pelo qual o autor começa o título do texto com letra minúscula e não com letra maiúscula.

Nos turnos 10, 11 e 12, Caroline, Felipe e Vítor tentam ajudar a colega, mas me parece que essa ajuda não ficou muita clara, pois os alunos usam frases curtas, sem explicar o porquê de suas respostas, como: *“Pra dar destaque”*; *“Pode até ser //”*; *“Ou uma coisa, que tipo//, pode ser lida, dá a impressão de que é o início de um texto...”*.

A seguir, nos turnos 13 e 14, Beatriz B. e Wesley afirmam que: *“Poderia ser continuação de outro texto também, né? Ou para dar idéia de que nossa situação continua a mesma”*; *“Eu concordo com a Beatriz, porque a situação de hoje é pior que a de Collor começa na situação em letra minúscula e chega ao Collor em letra maiúscula, não sei //”*.

Estas afirmações dos alunos me fazem crer que eles entendem que o título foi produzido com letra minúscula de propósito, ou seja, para chamar atenção do leitor para o tema, que seria desenvolvido ao longo do texto; Tratava-se de uma situação, a corrupção existente no governo do presidente Collor, que continuava durante a gestão do presidente Lula, isto é, que não tinha sido finalizada.

Já o aluno João, no turno 15, parece acreditar que a análise dos recursos lingüísticos não tem muita importância, já que, segundo ele: *“... quando eu vou ler o título, eu vou rapidamente ler o texto pra ver o que está falando. Não vou perceber se é minúsculo ou maiúsculo”*. Segundo a observação do aluno, parece-me que ele é um leitor que privilegia o modelo descendente de leitura, *“top down”*, já que ele apreende, apenas, as idéias gerais e principais do texto.

Nos turnos seguintes, 16 e 17, Caroline e Alaídes justificam que, embora João não analise os recursos gramaticais, sempre existirá alguém que o fará. Acredito que o questionamento de João e a justificativa das alunas somente foram possíveis devido à prática do “pensar alto em grupo”, visto que, durante este evento, os alunos têm a oportunidade de, através do processo interativo, partilhar, negociar, construir, avaliar as diferentes leituras que podem ser propiciadas pela socialização dos significados individuais, que, por sua vez, permitem que os educandos expressem sua subjetividade (Zanotto, 1998).

Dos turnos 18 ao 45 os alunos continuaram discutindo os recursos lingüísticos, porém eram afirmações repetidas e exemplos do dia-a-dia. Sendo assim, optei por não analisá-los.

Ao perceber que os estudantes haviam se dispersado, resolvi assumir o turno, 46, e o fiz por meio de uma pergunta que exigia algumas reflexões por parte dos alunos, pois exigia que pensassem a respeito das afirmações e dos significados que tinham sido construídos até aquele momento.

2º Recorte:

<i>(...)</i>	
46. Professora:	<i>Sim, mas vamos voltar para a análise do texto. O que tudo isso quer dizer?</i>
47. João:	<i>O presidente da OAB quis dizer, indiretamente, que o governo de Lula é pior que o de Collor.</i>
48. Professora:	<i>Por quê? Vocês sabem alguma coisa a esse respeito?</i>
49. Felipe:	<i>O que eu tenho ouvido de algumas pessoas é que o Collor, não sei se é verdade, pegou dinheiro da conta bancária das pessoas...</i>
50. Vítor:	<i>Professora, eu estou meio confuso, então quem foi o Collor? E o que ele fez de verdade?</i>
51. Professora:	<i>Collor foi um presidente que criou bastante polêmica, no Brasil, pois durante sua campanha eleitoral, dizia que caçaria os Marajás, ou seja, aqueles que, segundo ele enriqueciam com o dinheiro público. Aí, quando ele foi eleito, começou a pôr em prática seu plano, no entanto, como ele estava mexendo com gente grande, não demorou muito para que aparecesse, na mídia, corrupção por parte do governo, sem contar o fato de Collor ter confiscado a poupança do povo. Tudo isso fez com que seu governo ficasse ainda mais conturbado. Por fim, a ala esquerda e a Globo começaram a persuadir o povo a pedir o impeachment do Collor e, aí, o que aconteceu? Ele saiu do poder.</i>
52. Beatriz B.:	<i>Engraçado, a Globo está em todas, né?</i>
53. Aline:	<i>É com o Collor eles conseguiram o impeachment. E já com o Lula, isso não aconteceu. Por que será que não aconteceu com o Lula?</i>
54. Vítor:	<i>Por que o povo não deixou?</i>

55. Felipe:	<i>Ah, o povo não quis, o povo assiste a Globo, Querido... Eu acho que quem não quis foi a Globo, porque a Globo manda um pouquinho...</i>
--------------------	--

Após minha pergunta, o aluno João, no turno 47, retorna à interpretação do texto fazendo um breve resumo, diz ele: *“O presidente da OAB quis dizer, indiretamente, que o governo de Lula é pior que o de Collor”*. A seguir, assumo o turno 48 com uma pergunta na qual solicito o esclarecimento do que foi dito por João e, em seguida, por meio de outra pergunta, procuro ativar os conhecimentos prévios dos alunos e assim encorajá-los a entrar na discussão: *Por quê? Vocês sabem alguma coisa a esse respeito?*

Felipe, no turno 49, mostra indícios de que realmente consegui atingir o objetivo de ativar seus conhecimentos de mundo, pois segundo o aluno: *“O que eu tenho ouvido de algumas pessoas é que o Collor, não sei se é verdade, pegou dinheiro da conta bancária das pessoas”*.

No turno seguinte, 50, o aluno Vitor pede: *“Professora, eu estou meio confuso, então quem foi o Collor? E o que ele fez de verdade?”* Ao solicitar minha ajuda, creio que o aluno pretendia que eu o ajudasse a construir o sentido daquilo que estava sendo dito por Felipe, João. Em seguida, no turno 51, assim como solicitado, procurei explicar aos alunos, num breve resumo, o contexto histórico da era Collor:

Collor foi um presidente que criou bastante polêmica, no Brasil, pois durante sua campanha eleitoral, dizia que caçaria os Marajás, ou seja, aqueles que, segundo ele, enriqueciam com o dinheiro público. Aí, quando ele foi eleito, começou a pôr em prática seu plano, no entanto, como ele estava mexendo com gente grande, não demorou muito para que aparecesse, na mídia, corrupção por parte do governo, sem contar o fato de Collor ter confiscado a poupança do povo. Tudo isso fez com que seu governo ficasse ainda mais conturbado. Por fim, a ala esquerda e a Globo comesçassem a persuadir o povo a pedir o impeachment do Collor e, aí, o que aconteceu? Ele saiu do poder.

Ao ouvir a explicação, Beatriz B. no turno 52, faz uma afirmação em relação à Globo: *Engraçado, a Globo está em todas, né?* Em seguida, no turno 53, Aline completa a assertiva de Beatriz B. dizendo: *É com o Collor eles conseguiram o impeachment. E já com o Lula, isso não aconteceu. Por que será que não aconteceu com o Lula?* Nestes turnos, as alunas trazem à tona questões que não estavam inscritas no texto, ou seja, elas perceberam que a

Globo apresenta informações e que, ao apresentá-las, possivelmente, demonstra ser tendenciosa e favorece certas posições (Carraher, 1981/1983).

Vítor e Felipe, nos turnos 54 e 55, mostrando indícios de senso crítico e atuando como mediadores, auxiliam as alunas e dizem: “*Por que o povo não deixou?*” “*Ah, o povo não quis! O povo assiste a Globo, Querido... Eu acho que quem não quis foi a Globo, porque a Globo manda um pouquinho...*”

Mais uma vez os alunos se dispersam, dos turnos 56 ao 67, e começam a discutir os meios de comunicação, especificamente da Internet. Achei a discussão bastante proveitosa. Todavia, a construção de sentido desenvolvida durante esses turnos não fazem parte de meu objeto de estudo.

Entretanto, no turno 68, Alaídes chama a atenção dos alunos para que retornem para a discussão do texto, dizendo:

Gente! Vamos voltar para a discussão do texto? O Collor foi problema, já sabemos disso. E agora com a história do Lula, nós estamos passando pelo mesmo problema. Só que nós temos, existe aí a diferença que os meninos acabaram de colocar. Temos a Globo, né? Que na época do Collor era contra ele. Será que é contra o Lula também?

Ao solicitar o retorno dos colegas para a discussão do texto, Alaídes põe, também, em prática a técnica do revozeamento, já que a aluna esclarece, reestrutura e traz para a discussão as contribuições anteriores, produzidas pelos demais alunos (O'Connor & Michaels, 1996). Além disso, a aluna finaliza o turno com uma pergunta que estimula os colegas a pensarem em questões que não estavam explícitas no texto.

3º Recorte:

	(...)
68. Alaídes:	<i>Gente! Vamos voltar para a discussão do texto? O Collor foi problema, já sabemos disso. E agora com a história do Lula, nós estamos passando pelo mesmo problema. Só que nós temos, existe aí a diferença que os meninos acabaram de colocar. Temos a Globo, né? Que na época do Collor era contra ele. Será que é contra o Lula também?</i>
69. Wesley:	<i>Eu acho que ela é a favor, mas ela não demonstra isso pra ninguém. Quem quiser pode perceber que a Globo tenta passar pra gente: Ah, acontece isso e isso com o Lula, mas na verdade ela sempre esconde um pouco os fatos, nem sempre conta tudo. A gente sabe da verdade porque existem outras emissoras e também a gente não é tão “burro”, a ponto de não enxergar o que está acontecendo.</i>

70. Vítor:	<i>Eu acho que, no caso do Lula, ela ficou neutra</i>
71. Caroline:	<i>A Globo? Neutra? Neutra ela não ficou, ela ficou em cima do muro.</i>
72. Beatriz Fernanda:	<i>Ninguém fica neutro diante de uma crise. Principalmente quando nossos interesses estão em jogo, como é o caso da Globo.</i>
73. João:	<i>É quem é interessado em alguma coisa não fica neutro.</i>
74. Beatriz Bouças:	<i>E, em nosso caso, o Brasil é o nosso interesse, então nós também não estamos neutros nesse aspecto.</i>
75. Professora:	<i>Que legal! Adorei o que vocês disseram! Querem dizer mais alguma coisa a esse respeito?</i>
76. Alaídes:	<i>Não, mas em relação ao texto, eu gostaria de dizer que eu entendi que o presidente da OAB ficou indignado por ter votado no Lula e quando ele fala assim engrossar o coro, ele está falando dos decepcionados, ou seja, não é só ele que está decepcionado. Todos estamos.</i>
77. Felipe:	<i>E agora ele se sente como uma pessoa traída, ele quer passar isso para todas as pessoas que votaram no Lula, a idéia de traição. O Lula traiu o povo...</i>
78. Beatriz Fernanda:	<i>É mesmo, ele nos traiu porque votamos nele com a intenção de tal coisa, E agora temos o direito de reclamar, porque votamos nele.</i>

No turno seguinte, 69, Wesley responde a pergunta da colega, fazendo uma reflexão crítica a respeito da postura da rede Globo diante dos problemas produzidos pelo governo do presidente Lula. Observo que o aluno parece acreditar que este veículo de comunicação não é muito confiável e que esconde os verdadeiros fatos. Quanto aos motivos que levam a emissora a tal atitude, percebo que o aluno não deixou muito claro, pois segundo ele:

Eu acho que ela é a favor, mas ela não demonstra isso pra ninguém. Quem quiser pode perceber que a Globo tenta passar pra gente: Ah, acontece isso e isso com o Lula, mas na verdade ela sempre esconde um pouco os fatos, nem sempre conta tudo. A gente sabe da verdade porque existem outras emissoras e também a gente não é tão “burro”, a ponto de não enxergar o que está acontecendo.

Ainda em relação ao turno 69, penso que poderia ter colocado em prática a técnica do revozeamento, pois, se o fizesse, o aluno poderia expor e completar as razões que o levaram a chegar a tal conclusão. A seguir, no turno 70, Vítor dá sua contribuição dizendo que a Globo ficou neutra em relação ao caso do presidente Lula. No entanto, Caroline, no turno 71, se contrapõe ao que foi dito por Vítor, pois, de acordo com ela: *A Globo? Neutra? Neutra ela não ficou, ela ficou em cima do muro*”.

Percebo que ao longo dos turnos seguintes, 70, 71, 72, 73 e 74, os alunos, mais uma vez, mostram indicativos de que estão fazendo uma leitura crítica do texto, já que, segundo Silva (2005:81), “a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor” e isso os alunos fizeram, pois trouxeram para a discussão outros

textos, criados por eles, que era a questão dos meios de comunicação, de seu poder de persuasão e da questão da neutralidade por motivos de interesse da emissora.

No turno 75, mostro para os alunos o quanto estou satisfeita com a construção de sentidos que foi desenvolvida por eles e por mim, e os incentivo a continuarem: *Que legal! Adorei o que vocês disseram! Querem dizer mais alguma coisa a esse respeito?* Percebo que minha atitude mostra que não me coloquei numa posição de “toda poderosa” que transfere conhecimentos a um grupo de pessoas incultas, que diz o que é certo ou errado, mas, sim, na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem também outro, saber relativo (Freire, 1996/2005).

A seguir, no turno 76, a aluna Alaídes, por sua vez, responde minha pergunta dizendo que não tem nada mais a dizer a respeito da questão da “neutralidade da Globo”, porém sua atitude nos chama atenção. Ela volta ao texto, o interpreta e resume em poucas palavras, dizendo: “... *em relação ao texto eu gostaria de dizer que eu entendi que o presidente da OAB ficou indignado por ter votado no Lula e quando ele fala assim ‘engrossar o coro’, ele está falando dos decepcionados, ou seja, não é só ele que está decepcionado. Todos estamos*”

Felipe e Beatriz F., nos turnos 77 e 78, finalizam o pensar alto em grupo, “tentando” completar as palavras de Alaídes, no entanto, o fazem com afirmativas que não estão explícitas no texto. Segundo eles: “*E agora ele se sente como uma pessoa traída, ele quer passar isso para todas as pessoas que votaram no Lula, a idéia de traição. O Lula traiu o povo...*”; “*É mesmo, ele nos traiu porque votamos nele com a intenção de tal coisa, e agora temos o direito de reclamar, porque votamos nele*”.

Para finalizar esta seção, convém esclarecer que a análise dessa terceira vivência do pensar alto em grupo objetivou responder as três perguntas de pesquisas: 1) A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura, podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico?; 2) O Protocolo Verbal, ou “Pensar Alto em Grupo” constitui um instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno? e 3) Qual é o papel da metáfora para essa formação?

Assim sendo, na presente análise de dados pude observar que houve mediação, ou seja, houve uma relação qualitativa de mediação no evento produzido com o texto, “Situação de hoje é pior que a de Collor”, Tal mediação aconteceu algumas vezes, com minha interferência e outras vezes por parte dos próprios alunos.

Além disso, ao longo da vivência do pensar alto em grupo, conseguimos, os alunos e eu, construir significativamente o sentido do texto. Em outras palavras, posso dizer que, por

meio do processo de mediação, da ativação dos conhecimentos prévios e da prática do pensar alto em grupo, os alunos mostraram indícios de que estão dando os “primeiros passos” para se tornarem leitores críticos, já que em vários momentos os alunos conseguiram refletir criticamente a respeito do contexto social e histórico do material de leitura em questão.

Quanto ao papel da metáfora para a formação dos alunos como leitores críticos, penso que não houve possibilidade de analisá-lo, visto que em momento algum dos 78 turnos, analisados acima, os participantes tenham questionado ou colocado em pauta os conceitos metafóricos.

5.3 – Diários de Aprendizagem

Como já disse antes, fiz uso do “pensar alto em grupo” não somente como um instrumento de coleta de dados, mas também como um instrumento pedagógico. Deste modo, pretendo, a partir dos diários de aprendizagem, verificar as contribuições do “pensar alto em grupo”, também, na visão dos alunos.

Parece-me conveniente dizer que fiz uso do “pensar alto em grupo” durante o ano letivo de 2006 e, somente em dezembro de 2006, pedi para que os alunos fizessem um diário de aprendizagem, ou seja, que refletissem sobre seu processo de aprendizagem, a partir da metodologia usada pelo professor.

Embora tivesse usado o “pensar alto em grupo” durante minhas aulas de leitura com todos os alunos da 8ª série (35 alunos) e tivesse solicitado o diário de aprendizagem de todos eles, recebi apenas 15. Entretanto, apresentarei e analisarei somente nove recortes desses diários, já que não obtive autorização para utilizar os dos demais alunos, que usaram como justificativa para isso o fato de que, segundo eles, tinham vergonha de se expor.

Ainda em relação ao diário de aprendizagem, convém dizer que, ao solicitar que os alunos o produzissem, dei algumas instruções em relação à produção deste instrumento. Expliquei-lhes, também, que meu objetivo para tal prática era que eles e eu, participantes da pesquisa, pudséssemos refletir a respeito do processo de aprendizagem em que estávamos envolvidos.

Disse, ainda, que o diário serviria também para que eu refletisse em relação à minha prática. Sendo assim, eles poderiam produzir seus diários com tranquilidade e com a maior veracidade possível, pois não lhes seria atribuído nenhum tipo de conceito ou menção. Depois

de terem recebido todas essas orientações, os alunos partiram para a produção propriamente dita.

Antes da análise dos diários de aprendizagem, gostaria de ressaltar que todos os diários foram digitados pelos seus produtores e não foi feita nenhuma correção por mim, porque não queria que os diários perdessem seu caráter de originalidade. Quanto à escolha dos recortes, foram selecionados os trechos que dizem respeito ao instrumento investigado, que, neste caso, é a prática do “o pensar alto em grupo”.

No diário da Alaídes, percebo que ela começa sua fala dizendo como era seu comportamento frente à leitura de um material impresso. Ela fazia a leitura de um texto apenas usando o processo de decodificação, ou seja, a simples decodificação de alguns signos lingüísticos. Isto pode ser confirmado em sua declaração: *“Antes da participação no ‘pensar alto em grupo’, lia um texto simplesmente enxergando o escrito, pois não sabia analisar o objetivo do texto, o que havia nas entrelinhas”*.

Alaídes afirma, também, após a produção do “projeto”³⁵, que sua postura frente à leitura de um texto mudou bastante, visto que, segundo ela, o pensar alto em grupo: *“é algo diferente e tudo que é diferente na escola tem cara de projeto e é mais legal”*; *“... Hoje posso dizer que já não é mais assim. Ao ler um texto consigo perceber qual seu real sentido...”*

Ela também fala sobre a questão de sua aprendizagem e avalia o pensar alto em grupo e seu aprendizado em leitura, dizendo que acredita: *“que o projeto está sendo de grande serventia, e de uma maneira igual ao nosso aprendizado na “leitura”. Uma maneira de ensinar que nos faz não só ler, ver ou ouvir, mas entender, saber do que realmente se trata...”*.

No caso do diário da aluna Beatriz F., pôde ser observado que ela mostra indícios de que houve mudança em sua visão de mundo e em seu posicionamento em relação à leitura de um texto: *“... No decorrer deste ano e com o protocolo verbal, pude perceber que comecei a ver o mundo de um modo mais crítico, consegui me aprofundar ao ler um texto e compreender mais”*.

A aluna vê o protocolo verbal como uma ferramenta que colaborou com o aumento de seus conhecimentos e sugere que ele continue sendo colocado em prática, pois ela acredita que, assim, poderá continuar seu processo de desenvolvimento, ou como no dizer da própria aluna: *“Senti que meus conhecimentos aumentaram e, também, me desenvolvi como pessoa, e penso que esse projeto deve se estender, podendo assim continuar e aprender mais...”*

³⁵ Assim como tudo que aparece de “novo” na escola, os alunos vêem a prática do protocolo verbal como se ela fosse um projeto. Daí a justificativa de aparecer o termo “projeto” em alguns diários de aprendizagem.

Beatriz B., também participante da pesquisa, diferentemente das alunas acima, não deixa claro se houve mudança em seu comportamento no que diz respeito à sua prática de leitura ou de sua visão de mundo, especificamente, pois não faz uso do verbo em 1ª pessoa do singular e sim na 1ª pessoa do plural, ou seja, ela expressa sua opinião como se fosse a do grupo, já que segundo ela:

... Nos dias que fizemos o protocolo verbal, fomos muito bem orientados pela nossa professora ou conduzidos por ela, isso nos ajuda muito a pensar, pois não iríamos “tão longe”, ou seja, não pensaríamos tanto nas entrelinhas se ela não nos induzisse a isso, chegávamos sempre a uma conclusão com isso, às vezes certa, às vezes errada e no final sempre descobríamos e aprendíamos o porquê do certo ou do errado (...). No meu ponto de vista, as crianças deveriam ser educadas, como a nossa professora nos ensinou: críticos. Ser crítico é ter conhecimento o suficiente para poder perceber segundas intenções...

Outro argumento utilizado pela aluna é a questão do processo de mediação da professora, pois, segundo minha interpretação, a aluna parece acreditar que a professora é a única pessoa que “conduz/orienta/induz” a construção de sentido do texto e que foi por meio da professora que os mesmos chegaram “tão longe”.

Beatriz B., no meu entender, acredita que apenas a professora foi a mediadora do processo, ou seja, ela não percebeu que em vários turnos os alunos, e até mesmo ela, atuaram como mediadores: “(...) fomos muito bem orientados pela nossa professora ou conduzidos por ela...; ...não pensaríamos tanto nas entrelinhas se ela não nos induzisse a isso(...)”.

Noto, do mesmo modo, que embora a aluna coloque a professora como “o centro do processo”, por várias vezes ela demonstra que os alunos participaram ativamente na vivência do pensar alto em grupo, já que de acordo com ela: (...) não iríamos “tão longe”, ou seja, não pensaríamos tanto nas entrelinhas se ela não nos induzisse a isso, chegávamos sempre a uma conclusão com isso, às vezes certa, às vezes errada e no final sempre descobríamos e aprendíamos o porquê do certo ou do errado (...).

O aluno João diz que a prática do protocolo verbal o ajudou no relacionamento com as pessoas, sua comunicação com elas e a respeitar a posição do outro, como se pode ver no recorte a seguir:

O protocolo verbal melhorou a minha comunicação com as pessoas, e me ensinou a ver o mundo de outra forma, uma forma mais ampla e melhor de ver as pessoas ao meu redor, porque nos protocolos verbais que fizemos consegui aprender a conviver com as outras pessoas, aprender a ouvir o colega do lado, seus comentários, o ponto de vista de cada um.

Quanto à postura do aluno relacionada às práticas de leitura, ele afirma que houve uma mudança em seu comportamento, na interpretação de um material de leitura, segundo ele:

Minha interpretação de texto é completamente diferente do que eu fazia antes, porque eu não tinha paciência e muitas vezes não compreendia o que o texto ou história queria transmitir para os leitores, no caso, eu. Já no caso de análise de texto, muitas vezes me sentia confuso e com medo do que iria falar, se tudo isso seria certo ou errado. Tudo que eu pensava guardava para mim, não contava para ninguém, outras vezes ficava pensando se aquilo que a outra pessoa falou estaria combinando com aquilo que eu pensava sobre determinado assunto, também outras vezes sentia medo já que tinha um avaliador querendo transmitir o certo, e eu acabava ficando confuso, agora que a gente discute em grupo, eu me sinto mais tranqüilo para dizer o que penso...

Observo, também, que no depoimento do aluno, especificamente, no trecho: “... já no caso de análise de texto muitas vezes me sentia confuso e com medo do que iria falar, se tudo isso seria certo ou errado” ele deixa claro uma prática que é ainda muito comum na escola, que é a falta de espaço para que o aluno exponha sua subjetividade; todavia, diz o aluno: ...agora que a gente discute em grupo, eu me sinto mais tranqüilo para dizer o que penso...

Esta afirmativa do aluno, no meu entender, demonstra, também, que a prática do pensar alto em grupo o ajudou a expor sua subjetividade, ou seja, deu-lhe liberdade e segurança para expor seus pensamentos.

Na sequência, discutiremos o diário da aluna Aline, que parece ter também mudado sua postura no que diz respeito à leitura. Além disso, ela demonstra que, assim como o João, não conseguia se manifestar em relação ao texto por não se sentir confortável em expor sua subjetividade. Segundo ela:

... Na escola, antes do projeto com o protocolo verbal, eu não tinha a mínima vontade de ler um livro, uma história, nada, porque não sentia confortável lendo e piorou

falando e criticando, muitas vezes ficava calada para não ser criticada pela minha leitura do texto ou para não ser "punida, criticada" por outras pessoas.

No entanto, depois da prática do protocolo verbal, ela diz que conseguiu se sentir mais confiante e mais segura para se posicionar e argumentar. Além disso, pude perceber que ela faz uso da intertextualidade ao definir o que é ser crítico, usando para isto um texto com que eu havia trabalhado no decorrer do ano letivo. Era um capítulo tirado do livro de Paulo Freire (1997/2003: 59-64) intitulado: - Do Direito de Criticar – Do Dever de não Mentir ao Criticar:

... Agora, depois deste projeto, consigo saber encontrar num texto os principais objetivos de um texto, a forma de falar, pensamentos, o modo de agir entre outros conceitos (...) não sinto mais medo e sim confortável em discutir, criticar e argumentar os fatos de um jornal ou revista, porque aprendi que criticar e argumentar são dois princípios de fundamentos de existência do ser humano, para aprender seus direitos e deveres perante algo...

Já o aluno Wesley dá ênfase no seu diário à importância da leitura para a vida das pessoas e, assim como os demais, diz que também mudou, usando para se referir ao seu aprendizado/desenvolvimento uma porcentagem, (...) *melhorei 90% do que era antes (...)*, que, no meu entender, foi bastante significativa. De acordo com o aluno:

...depois deste projeto, melhorei 90% do que era antes e tenho uma visão diferente de ler algo para meu aprendizado e para minha vida, pois toda leitura muda a vida de alguém se transformando num crítico que saiba os seus valores. Cada pessoa do mundo tem de aprender sobre o certo e errado e distinguir as maneiras que um texto passa, para saber interpretá-las. Foi assim que a leitura mudou para mim, depois do projeto.

No diário de Felipe, ele focaliza o desempenho da professora e enfatiza sua mudança de comportamento em relação às demais disciplinas, ou seja, aqui aparece a questão da interdisciplinaridade. Creio que o aluno conseguiu transferir o que foi apreendido, durante o protocolo verbal, para outras situações do cotidiano, pois, segundo o aluno:

... A professora Graça vem desempenhando um trabalho excelente dentro do projeto e da sala de aula. Contudo, não é só na matéria dela que estou melhorando. Em todas

as outras disciplinas, eu percebi que houve uma melhora, pois consigo analisar com mais profundidade o que os outros professores explicam...

A questão da mudança de comportamento frente ao material de leitura pôde também ser encontrada no diário do Vítor, pois o participante compara o que havia aprendido antes com o que aprendeu após o protocolo verbal. Percebe-se que o aluno parece entender que somente conseguimos fazer a leitura crítica de um texto se formos críticos, diz ele:

... Fazendo um paralelo com o antes e o depois dessas análises com a professora Graça, percebi que os textos em geral trazem em suas palavras e frases um significado às vezes imperceptível "a olhos humanos", onde apenas sendo crítico e analisando o significado individual das palavras e sua colocação no texto, percebemos a verdadeira intenção do autor em posicioná-las dessa ou daquela forma...

Vale destacar ainda o relato de Caroline sobre a mudança de postura frente à leitura do texto. Ela alega que, antes da prática do protocolo verbal, ela apenas decodificava as palavras sem atentar para a função social do autor e do objeto de leitura.

...Com este projeto aprendi a ver no texto o que o autor quer dizer, coisa que antes não analisava nos textos, não enxergava a intenção das palavras, frases, metáforas. Percebi, também, que quando lemos uma reportagem ou algo assim, lemos apenas por cima, vemos o que está escrito, assimilamos a notícia e não paramos pra ver a posição do autor em relação ao fato e como ele se coloca diante dele....

Caroline chama atenção também para a questão da metáfora, afirmando, de forma errônea e com base no texto que foi trabalhado no primeiro protocolo verbal, “Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”, que a metáfora é utilizada pelo autor com o intuito, apenas, de enganar e persuadir o leitor, afirma ela: “... *Aprendi a ver que, nos textos em geral, as pessoas utilizam metáforas para enganar o leitor e para não chocar a pessoa que está lendo, por isso aparece a metáfora para suavizar o que o autor quer dizer*”.

Creio que esta visão da aluna em relação à função da metáfora se deve à sua falta de compreensão no que diz respeito a esse assunto, já que a metáfora pode não somente ter essa função, referida pela aluna, como também “é essencial para nossa compreensão do mundo, da nossa cultura e de nós mesmos” (Zanotto, 2002: 33).

5.4 – Diários Reflexivos

Ao iniciar a coleta do primeiro “pensar alto em grupo” comuniquei aos alunos que faria diários, ou seja, que registraria nossas reflexões a respeito do material de leitura, além de descrever nossa prática. Expliquei-lhes, ainda, que o termo “diário” dizia respeito a um instrumento de coleta de dados, parecido com um relatório, já que ele tinha a função de relatar, ou seja, de descrever uma determinada prática e pensar sobre ela também.

Por fim, disse-lhes que para que eu conseguisse fazer essa descrição, teria que percorrer os grupos, logo gostaria que eles tentassem não se intimidar com minha presença, pois estaria descrevendo e examinando a vivência do processo do “pensar alto em grupo” e não especificamente os erros ou acertos produzidos por eles ao longo desse processo. Além disso, depois de minha escrita, os diários ficariam à disposição para que eles pudessem ler e acrescentar ou questionar algo que lhes conviesse. Ademais, ao término de cada “pensar alto em grupo”, faríamos avaliação de como foi desenvolvida a prática.

Procurei esclarecer os grupos a respeito daquilo que pretendia investigar e qual seria minha metodologia, por acreditar, assim como Deslandes (1994/2004), que é de muita importância a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos e que esse trabalho de campo “deve ser uma aproximação gradual, onde cada dia de trabalho seja refletido e avaliado, com base nos objetivos preestabelecidos”.

Por fim, é “fundamental consolidarmos uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas suas manifestações no interior da comunidade pesquisada” (op.cit.: p.55). Assim sendo, pretendo, nesta seção, analisar os diários, produzidos ao término de cada “pensar alto em grupo” e ao longo do ano letivo de 2006.

1º Diário Reflexivo: dia 03/03/2006 - “O Discurso Petista de Marilena Chauí”

Antes de entregar os textos para os alunos, expliquei-lhes o que era o “pensar alto em grupo”. Em seguida, solicitei que se dividissem em sete grupos, de cinco alunos (a sala era composta por 35 alunos presentes). Após a separação dos alunos em grupos, pedi que fizessem uma leitura silenciosa do texto, para que pudessem familiarizar-se com ele. Desta maneira e depois de uma pausa de aproximadamente 10 minutos, quebrei o silêncio e sugeri que eles comesçassem a pensar alto a respeito do texto. A seguir comecei a andar entre eles e percebi que estavam interpretando o texto.

Notei que, quando eu me aproximava, eles paravam de dizer o que estavam entendendo. Assim achei melhor me manter um pouco distante dos grupos. Mesmo me mantendo distante, continuei a observar as discussões e percebi que, quando um deles não entendia algo, perguntava para o grupo, que o ajudava.

Enfim, resolvi incentivá-los a abrir o grupo para a conclusão da atividade. Foi então que perguntei o que pensavam a respeito do texto e daquela prática. Natália levanta a mão e diz a conclusão a que seu grupo chegou: *“O autor está questionando a atitude de Marilena Chauí, em dizer que a democracia era mérito do PT e quanto ao “pensar alto em grupo, achei ‘um barato’, porque um vai dizendo o que pensou e às vezes ajuda o outro”*. Essa ação incentiva os demais a falar, porém todos ao mesmo tempo e, enquanto tentava colocar a sala em silêncio, o sinal bateu.

Quanto à minha atuação, pude observar que os deixei bastante à vontade, ou seja, não atuei como repressora.

2º Diário Reflexivo: Data 10 e 11/03/2006 – “Lula: PT vai sangrar muito até recuperar credibilidade”

Nos dois dias, consegui perceber o envolvimento dos alunos. Acredito ter conseguido mais silêncio, porque antes de começar a interpretar o texto, tive uma conversa com eles a respeito da bagunça que tinham feito no evento anterior. Disse-lhes, também, que se todos falassem ao mesmo tempo ficaria difícil entenderem-se uns aos outros.

Notei que eles estavam meio ansiosos e que um ajudava o outro a interpretar, quando um falava alguma coisa o outro completava o sentido. Além disso, percebi que várias vezes conseguiram ler as entrelinhas do texto, não foram tão superficiais na leitura quanto na leitura da aula anterior.

Ao solicitar que me dissessem suas impressões a respeito do texto e do protocolo, foram unânimes em dizer que o texto falava sobre o “mensalão”, que indiretamente o presidente Lula estava tentando se desculpar e se fazer de vítima para o povo brasileiro; quanto ao protocolo, Lidiane disse e foi confirmada pelos demais: *“Discutir o texto em grupo é muito mais fácil”*.

Quanto à minha atuação, cabe dizer que procurei ajudar os grupos e tentar ouvi-los melhor; no entanto, parecia bastante confusa. Além disso, incentivei-os a abordar o texto, incentivando-os a pensar a respeito do contexto do material impresso.

3º Diário Reflexivo: 17 e 18/03/06 – “Situação de hoje é pior que a de Collor”

Nesta terceira prática do “pensar alto em grupo”, os alunos pareciam ainda mais tranquilos e começaram a abordar o texto a partir do título, como havia sido sugerido por mim, no evento de leitura anterior. Conseguiram fazer uma leitura das entrelinhas do texto. Minha atuação foi melhor, pois deixei que os alunos construíssem o sentido do texto com mais tranquilidade, sem muitas perguntas desnecessárias. Percebi que um serviu de mediador para o outro.

4º Diário Reflexivo: 07/04/2006 – “Fim de Festa”

Hoje, os alunos conseguiram construir o sentido do texto. Parece que eles estão se acostumando com a prática, pois, quando entreguei o texto percebi, que eles já foram criando os grupos e fazendo a leitura. Quanto à minha atuação, percebo que estou mediando melhor o evento de leitura e quanto ao “pensar alto em grupo, Kathleen o define muito bem: *“é uma briga de significados”*.

Quando perguntei a ela o porquê, ela disse que era porque: *“às vezes um pensa uma coisa o outro pensa outra e depois quando se juntam cada um quer defender seu peixe, mas, no final, tudo dá certo, nasce um novo significado, eu acho que melhorado”*. Procurei explicar a ela que isso acontece, pois estamos “construindo” um significado, logo, é provável que uma melhora do nível de leitura aconteça.

5º Diário Reflexivo: Dia: 19/05/2006 – “Escândalo do caseiro derruba Palocci da Fazenda”

Nesta 5ª prática do “pensar alto em grupo”, os alunos ficaram muito tempo discutindo o poder de persuasão usado, no título, pelo autor do texto. Alguns alunos não entenderam o porquê, foi então, que um representante do grupo, disse: *“vocês já viram ‘escândalo’ derrubar alguém? Isto é metafórico, pois na verdade quem derrubou o ministro não foi o escândalo, mas, sim, o fato de ele ter pedido para que quebrassem o sigilo bancário do caseiro”*.

Quanto à leitura do texto, não tivemos tempo para chegar até o final. No entanto, fiquei feliz com o que consegui, pois mais uma vez percebo que eles estão pondo em prática aquilo

que foi aprendido até aqui. Outro fato que eu gostaria de deixar documentado, aqui, foi um comentário feito por Diego, no momento em que eu estava saindo da sala, quando ele me diz:

“A senhora esqueceu de perguntar o que achamos desse negócio de “pensar alto” e eu queria dizer que estou conseguindo entender todos os textos, porque antes eu não conseguia entender tão fácil assim”.

6º Diário Reflexivo: Dia 08/06/2006 – “Deu no Observatório da Imprensa”

Os alunos, após a leitura silenciosa, começaram a construir o sentido do texto, pois segundo eles, o autor, Alberto Dines, estava dando sua opinião a respeito da leitura labial que a Globo fez do técnico da seleção brasileira, Carlos Alberto Parreira.

O autor se posicionava a favor do episódio. No entanto, afirmava que a Globo se mostrou submissa ao pedir desculpas em pleno Jornal Nacional. Após esta discussão os alunos começaram a opinar sobre o assunto e a maioria deles concordou com o autor, pois acharam que o técnico exagerou um pouco. Quanto à prática do “pensar alto em grupo”, Douglas, disse: *“Esse jeito que a senhora trabalha com o texto é bom, porque a gente usa a idéia dos outros para completar a nossa”.*

7º Diário Reflexivo: Dia 07/07/2006 – A “teoria da conspiração”

Neste texto, houve muita agitação por parte dos alunos, visto que o texto discutia a questão do futebol. Enfim, depois de muito debate, chegaram à conclusão de que o autor, Juca Kfoury, estava criticando o fato de não ganharmos a Copa, porque a FIFA não queria que o Brasil fosse hexacampeão. Além disso, trouxeram para a discussão a realidade de outros times brasileiros com que, segundo eles, acontecia o mesmo.

Vejo que os alunos conseguiram se apropriar do sentido do texto e agir reflexivamente em relação a outras situações e quando solicitados a dizer o que pensavam em relação ao “pensar alto em grupo”, colocado em prática, naquela aula, Maiara levantou a mão e disse: *“Quando lemos sozinhos, pensamos em apenas uma coisa, mas quando começamos a discutir com os colegas, aparece tanta coisa que fico de boca aberta”.*

8º Diário Reflexivo: Dia 18/08/2006 – “A melhor CPI”

Os alunos começaram discutindo o texto, falando a respeito do significado da palavra CPI, que alguns alunos tentaram explicar. Entretanto, houve um pouco de tumulto, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Foi então que chamei a atenção da sala, novamente, ao dizer que, se continuássemos a fazer muito barulho, não nos entenderíamos.

Em seguida Maiara toma a palavra e explica ao colega o significado de CPI e o que era a CPI dos sanguessugas. Após a explicação da aluna. Enfim, os alunos conseguiram construir o sentido do texto e até discutiram questões que estavam nas entrelinhas do material impresso, chegando à conclusão de que somente tinha sido instaurada a CPI dos sanguessugas, porque queriam prejudicar a candidatura do presidente Lula.

Ao término da aula, perguntei aos alunos se a prática de pensar alto a respeito do texto, os ajudava a entender as questões que não estavam explícitas no material impresso, a resposta veio, quase unânime: “*Nossa! Pensar e discutir com o grupo ajuda e muito*”.

9º Diário Reflexivo: Dia 15/09/2006 – “Petrobrás superfaturou contrato com GDK, diz TCU”

Hoje, ao percorrer os grupos, percebi que eles começaram logo a discutir o texto, colocando em questão fatos que estavam nas entrelinhas, como a corrupção que envolve o país. Percebo que os alunos estão fazendo a leitura do texto com mais tranquilidade, compreendem-no mais facilmente e estão participando muito mais com no evento de leitura.

10º Diário Reflexivo: Dia 27/10/2006 – “Durante crise, ministros sugeriram renúncia”

Notei que a leitura deste texto foi bastante sistemática, visto que a maioria dos grupos lia um trecho e em seguida o discutia. Os alunos construam o sentido do material e colocavam também outras indagações do contexto político, como por exemplo: “*Isso é um complô contra Lula (... Lula é como qualquer político faz falcattruas como qualquer um deles (...) embora os outros políticos fizeram e fazem as mesmas trapaças que Lula, falam mal dele para poder nos mostrar que está indo por água abaixo a nossa última chance, porque acreditávamos que o Lula faria a diferença, porém não fez*”. Enfim, alguns alunos criticavam o presidente Lula, outros o defendiam e assim foi se criando um debate bastante interessante, na sala de aula.

11º Diário Reflexivo: Dia 17/11/2006 – “Senado aprova projeto de lei que cria 13º salário para Bolsa família”

Os alunos começaram a abordar o texto, dizendo que o Bolsa família era um dinheiro que servia para tapar a boca do povo e que isso, segundo Arthur: *“Era uma forma de paternalismo, pois não adiantava o governo dar dinheiro para as pessoas, ele precisava dar emprego”*.

Esta afirmação do aluno fez os demais alunos, Letícia, Franciele, Arthur e Alaídes, se manifestarem alegando que não haviam entendido o que foi dito por ela e que: *“Muita gente depende desse dinheiro, para você pode não ser importante, mas tem família que precisa muito disso”*.

Estas indagações, assim como no texto anterior, criaram um novo debate, bastante significativo, visto que, ao construir o sentido do material impresso, os alunos mencionavam situações que não estavam explícitas naquele material. Por fim, e tendo em vista que esse era o último evento de leitura do ano, solicitei aos alunos que me dissessem quais eram suas impressões em relação à prática do “pensar alto em grupo”, produzida ao longo do ano.

A resposta foi dada por quase todos, já que todos queriam falar ao mesmo tempo. Mesmo com o tumulto, que foi gerado, consegui entender algumas assertivas como: *“Show! Legal! Desse jeito consigo entender melhor o texto (...) Dessa forma eu não tenho preguiça de ler (...) Ler em companhia ajuda a clarear as idéias (...) Ler em conjunto é bom, porque as idéias dos outros completam as minhas”*.

Ao longo de onze vivências do pensar alto em grupo, pude perceber que essa prática contribuiu significativamente para a construção de sentido do texto, visto que, em todos eles, os alunos conseguiram fazer julgamentos de apreciação ou depreciação do tema, além de fazerem, em vários momentos, a leitura de indagações que não estavam explícitas no texto.

Por fim, tomo a liberdade de dizer que os estudantes conseguiram, por meio da utilização de seus conhecimentos prévios e do processo de mediação, colocados em prática no decorrer do “pensar alto em grupo”, refletir, em alguns momentos, criticamente, a respeito dos textos trabalhados.

Desse modo, posso inferir que o “pensar alto em grupo” é uma prática pedagógica que incentiva e auxilia no desenvolvimento da capacidade da leitura crítica e que a interação que se instaura, no momento dessa prática, é uma interação dialógica, já que a construção do

significado do material de leitura se dá por meio de um processo de negociação de sentidos ou, como no dizer dos próprios estudantes:

Discutir o texto em grupo é muito mais fácil....

... é uma briga de significados.

Às vezes um pensa uma coisa, o outro pensa outra e depois quando se junta cada um quer defender seu peixe, mas no final tudo dá certo, nasce um novo significado, eu acho que melhorado....

... estou conseguindo entender todos os textos, porque antes eu não conseguia entender tão fácil assim....

Esse jeito que a senhora trabalha com o texto é bom, porque a gente usa a idéia dos outros para completar a nossa...

Quando lemos sozinhos, pensamos em apenas uma coisa, mas quando começamos a discutir com os colegas, aparece tanta coisa que fico de boca aberta....

Nossa! Pensar e discutir com o grupo ajuda e muito....

Show! Legal! Desse jeito consigo entender melhor o texto...

Dessa forma eu não tenho preguiça de ler...

Ler em companhia ajuda a clarear as idéias...

Ler em conjunto é bom, porque as idéias dos outros completam as minhas....

Após a análise dos dados dos diários de aprendizagem e reflexivos, que objetivou responder às três perguntas – A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico?; Como o Protocolo Verbal, ou “Pensar Alto em Grupo” constitui em instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno? e Qual é o papel da metáfora para essa formação? – cheguei à conclusão que o protocolo verbal em grupo, como um instrumento pedagógico, pode ser um dos fatores, e não o único, que contribui para a reflexão crítica e para a formação do leitor crítico.

Uso a expressão “um dos fatores”, pois o processo de mediação qualitativo, como já foi constatado ao longo da análise de dados, também é um dos fatores que auxilia na formação do leitor crítico, bem como o estudo dos conceitos metafóricos, já que esses conceitos metafóricos fazem parte de nosso contexto lingüístico e cognitivo, ou seja, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na

ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (Lakoff & Johnson, 1980/2002: 45).

Dessa maneira, acredito que seja possível dizer que, a partir das considerações dos alunos, minha prática, no pensar alto em grupo, não foi um ato mecânico de transferir conhecimentos aos alunos, já que, à medida que trabalhei com o pensar alto em grupo, considero ter criado possibilidades para a construção do conhecimento.

Pude constatar, também, que os alunos e eu conseguimos, em alguns momentos³⁶, fazer uma boa mediação, visto que, segundo eles próprios, aconteceram mudanças significativas em suas posturas enquanto leitores. Logo, posso afirmar que houve, repito, em alguns momentos, mediação e que ela pode ter colaborado com essa mudança.

Para fazer tal confirmação, baseio-me na afirmação de Feuerstein (1990 apud Gomes, 2002), na qual, “um ser humano somente se desenvolverá se for estabelecida uma relação qualitativa de interação mediada com o outro ser humano já desenvolvido” (op.cit.: p.83).

³⁶ Convém dizer, ainda, que uso a expressão “houve mediação em alguns momentos” por acreditar que nem sempre conseguimos, ao interagir com o outro, uma relação qualitativa de interação mediada e por me basear em Feuerstein (1999 apud Gomes, 2002: 86) que diz “nem todo processo interativo alcança o estatuto e a qualidade de mediação”, pois, para que isto aconteça, será preciso que se determinem alguns elementos ou critérios. Ainda segundo o autor, esses critérios podem ser de: intencionalidade por parte do mediador e reciprocidade por parte do mediado; construção de significados e transcendência da realidade concreta.

Contribuições da Pesquisa e Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica e o papel da mediação para o desenvolvimento do aluno como leitor crítico. Assim sendo, e tendo em vista atingir esses objetivos utilizei, como princípio básico a linguagem como um instrumento de mediação.

Busquei, também, respaldo na teoria vygotskiana, na qual a linguagem tem, no nível do processo interacional, o papel fundamental de articular e mediar a relação do indivíduo com o mundo e é vista como um dos principais elementos da cultura humana, tendo, por sua vez, a função de regular as atividades mentais superiores (Vygotsky, 1987/2003).

Dessa maneira e após ter finalizado a análise dos dados, proponho-me, nesta seção, responder as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho, discutir as contribuições e algumas limitações que considero que esta pesquisa possa trazer para o ensino e para futuras pesquisas, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica.

Quanto à resposta para a primeira pergunta de pesquisa - A mediação do professor ou do colega de classe, num evento de leitura, podem colaborar para a formação do aluno como leitor crítico? - pude observar que a análise dos dados mostrou indícios de que fiz mediação por meio de perguntas.

Utilizei quinze perguntas facilitadoras da aprendizagem e seis perguntas de confirmação, ao longo de cento e dezessete turnos. Dessa maneira, percebo que houve mediação e essa mediação facilitou a leitura crítica do material de leitura usado nesta pesquisa.

Os alunos, por sua vez, fizeram também mediação e, embora tenham feito apenas onze perguntas (quatro perguntas de confirmação e sete cooperativas), durante cento e dezessete turnos, creio poder dizer que houve mediação, porque, nos momentos em que eles não faziam perguntas, atuavam como mediadores uns dos outros, ou seja, cooperavam uns com os outros no momento em que era percebido algum problema de entendimento, de ordem gramatical ou semântica, durante a construção de sentidos do material impresso.

Quanto à leitura crítica do texto, convém dizer, ainda, que são vários os momentos nos quais observo que os alunos estão refletindo e caminhando para a sua formação em leitor crítico. Dentre eles, gostaria de destacar os recortes a seguir:

Recorte- 1:

As alunas, nos turnos 17, 18 e 19, se manifestam fazendo um breve resumo do texto e, também, fazem uma breve discussão a respeito de questões que não estavam explícitas, isto é, em questões que subjaziam ao texto, ou seja, a intenção e a ideologia.

- | | |
|------------------------|--|
| 17. Beatriz B.: | <i>Tem a ver, que o texto fala sobre a defesa do Lula em relação aos acontecimentos do mensalão, mas não era só o PT que estava envolvido nisso.</i> |
| 18. Aline: | <i>Mas, mhm! Por que eles colocaram o PT e não colocaram outro também?</i> |
| 19. Caroline: | <i>É o mais interessante, porque é o partido do presidente.</i> |

Creio que, ao longo desses turnos, as alunas mostram indícios de que estão fazendo uso de seu senso crítico, pois demonstram certa descrença em relação ao que está sendo dito no texto (p.86) ³⁷.

Recorte- 2:

Observo ainda que, nos turnos 30, 31 e 32, os alunos estão analisando o apoio do presidente Lula para com a situação do PCC, como se o presidente a estivesse usando por questão de conveniência, ou seja, como se ele estivesse pensando apenas em usar esse apoio como um trunfo para ganhar as eleições e não porque era para o bem do povo.

- | | |
|----------------------|--|
| 30. Alaídes: | <i>Porque ia acabar com os ataques e iam falar: "Oh! o Lula colocou o exército nas ruas e resolveu o problema, entendeu? E o governador, por outro lado, ia dizer eu posso, eu posso e não preciso da ajuda do Lula.</i> |
| 31. Felipe: | <i>Tem outro, porém, porque o Lula ia ter esse truque, que foi ele que ajudou São Paulo a levantar novamente.</i> |
| 32. Caroline: | <i>Porque, se ele aceitasse, o Lula ia ter esse trunfo no programa eleitoral dele, que foi ele quem salvou São Paulo da violência, e como todos eles são exagerados, o Lula diria: "Eu acabei com a violência em São Paulo".</i> |

³⁷ Os números que aparecem, nos finais dos recortes, se referem às páginas de minha dissertação, das quais os recortes foram retirados.

No meu entender, essa atitude dos alunos demonstra que eles estão refletindo sobre possíveis motivações de cada um dos partidos – PT ou PSDB – ou melhor, pensando nos dois lados opostos: governo e oposição. E isso me parece muito importante para a formação do pensamento crítico, já que, de acordo com Silva (1998), o percurso crítico do leitor é sustentado pela suspeita (aqui tomada como uma virtude) e pelo questionamento das evidências para que assim “possam enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda” (op.cit.: p.34), ou seja, as várias dimensões de um problema (p.89).

Recorte- 3:

Nos turnos seguintes, 54, 55 e 56, Wesley, Caroline e Vítor também fazem observações, justificando o motivo pelo qual o PT estava em crise. Entretanto, é somente nos turnos seguintes que noto, de forma um pouco mais clara, a justificativa, ou seja, a argumentação de que o partido estava sendo usado como “bode expiatório”.

- | | |
|----------------------|--|
| 54. Wesley: | <i>Não, porque o PT é o mais forte.</i> |
| 55. Caroline: | <i>É o mais interessante, porque é o partido do presidente //</i> |
| 56. Vítor: | <i>É somente falam mal do PT porque é o partido do presidente //</i> |
| 57. Felipe: | <i>É o mais importante, porque eles querem tirar o presidente, porque eles querem que outro presidente esteja lá.</i> |
| 58. Alaídes: | <i>Porque o presidente foi um presidente muito pobre ele veio do nordeste. Aí, o que aconteceu? As pessoas mais assim, ricas, estavam querendo tirar ele do poder e colocar outras pessoas mais fortes, dentro desses partidos. Por isso, ocorreu o escândalo do mensalão e entre outras diversificações, que ocorreram no partido do PT e onde foi o início de todas aquelas crises que até hoje continuam assim.</i>
(...) |

Deste modo, mais uma vez percebo que, dos turnos 54 a 58, há indícios de que os alunos estão dando seus primeiros passos para a leitura crítica deste material, visto que, à medida que a construção do significado do texto ia se efetivando, os participantes continuavam a pensar nas questões que subjaziam ao texto, com base nos conhecimentos prévios deles.

Outro aspecto que me leva a crer que os alunos estão caminhando para uma leitura crítica do texto foi o modo como eles, nos turnos 56, 57 e 58 analisaram, julgaram e avaliaram a situação do

presidente Lula e do PT. Do mesmo modo, observei que os alunos apreenderam o significado global do texto e que fizeram uso de seus conhecimentos prévios (p.92-93).

Enfim, construímos o sentido do texto, afirmando algo que não estava explícito, que era, a meu ver, o fato de que Lula, diante da situação do mensalão, dizia ser, assim como nós, apenas mais uma vítima da situação. Concluindo, acredito poder dizer que houve mediação por parte dos alunos e que essa mediação facilitou o processo da leitura crítica dos textos em questão.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa - O Protocolo Verbal em Grupo, ou “Pensar Alto em Grupo”, constitui um instrumento para estimular a reflexão crítica do aluno? - os dados mostraram que a prática do pensar alto em grupo, muito contribuiu para que houvesse uma mudança de postura dos alunos na leitura de um material impresso.

De acordo com os participantes:

Antes da participação no ‘pensar alto em grupo’, lia um texto simplesmente enxergando o escrito, pois não sabia analisar o objetivo do texto, o que havia nas entrelinhas (Alaídes);

... No decorrer deste ano e com o protocolo verbal, pude perceber que comecei a ver o mundo de um modo mais crítico, consegui me aprofundar ao ler um texto e compreender mais (Beatriz F.);

O protocolo verbal melhorou a minha comunicação com as pessoas e me ensinou a ver o mundo de outra forma, uma forma mais ampla e melhor de ver as pessoas ao meu redor, porque nos protocolos verbais que fizemos consegui aprender a conviver com as outras pessoas, aprender a ouvir o colega do lado, seus comentários, o ponto de vista de cada um (João);

...muitas vezes ficava calada para não ser criticada pela minha leitura do texto ou para não ser "punida, criticada" por outras pessoas (Aline);

...depois deste projeto, melhorei 90% do que era antes e tenho uma visão diferente de ler algo para meu aprendizado e para minha vida, pois toda leitura muda a vida de alguém se transformando num crítico que saiba os seus valores. Cada pessoa do mundo tem de aprender sobre o certo e errado e distinguir as maneiras que um texto passa, para saber interpretá-las. Foi assim que a leitura mudou para mim, depois do projeto (Wesley).

Diante destas afirmações, acredito que seja possível dizer que o pensar alto em grupo constituiu-se num instrumento que serviu para estimular, não somente a reflexão crítica, como

também, para uma mudança de postura, relativamente importante, dos participantes para com a leitura de textos.

Além disso, o fato de dar voz ao aluno, durante o pensar alto em grupo, os incentivou a compartilharem suas dúvidas e suas experiências e compreenderem que, na interpretação do texto, devemos levar em conta não apenas as questões que estão explícitas no enunciado, mas também as que subjazem ao texto.

No que diz respeito à resposta da terceira pergunta de pesquisa - Qual é o papel da metáfora para essa formação? - convém dizer que os dados indicaram que a partir de um processo metafórico e com base no contexto político no qual eles estavam inseridos, os participantes definiram a metáfora do “sangrar” como “sofrimento e sacrifício”.

A partir da interpretação do conceito metafórico, propriamente dito, os participantes começaram a construir o sentido do texto e a chegar à conclusão de que o presidente Lula usou o conceito metafórico “sangrar” para persuadir o interlocutor.

Dessa maneira, é possível dizer que a análise de dados apontou indícios de que os participantes fizeram uso da metáfora, assim como da mediação e do pensar alto em grupo, como instrumentos mediadores para que eles pudessem fazer a leitura reflexiva dos textos e iniciar seu processo de formação como leitores críticos. No meu entender, isto pode ser notado nos recortes abaixo:

Recorte- 1:

No turno 100, Caroline quer dizer que o Lula usa o conceito metafórico “sangrar” com o objetivo de se passar por inocente. Aqui, noto que a aluna mostrou indicativos de que está caminhando para a leitura crítica do texto: “Porque, porque ele sabe que não ia conseguir mais votos, por causa disso. Tipo: “Eu não estou envolvido, eu estou sofrendo com isso” (p.99-100).

Recorte- 2:

Todavia, os demais alunos conseguiram, nos turnos 105, 106, 107, 108 e 109, retomar as idéias da aluna e continuaram a construir o sentido, chegando a fazer uma leitura das entrelinhas do texto e até mesmo interpretando a metáfora construída por Beatriz F.(p.101).

105. Beatriz B.: <i>Tipo assim: com ar de vai sangrar, mas para dar ar de bonzinho.</i>
--

106. Wesley:	<i>O presidente Lula usa a palavra “sofrer”, porque ele está tentando pedir a credibilidade do pessoal através das palavras, entende?</i>
107. Felipe:	<i>Ele quer mostrar, tipo assim, mostra, só. “o meu partido é coitado. Nós somos os coitados e não estamos acusando ninguém”. Está passando de bonzinho.</i>
108. Vítor:	<i>Tipo “estou sofrendo, me apóiem”.</i>

Recorte- 3:

Outro aluno que também parece acreditar nisso é o aluno Wesley, já que ele completa a fala de Felipe, no turno 116, dizendo que o Lula: “... pode até ter-se colocado como vítima, mas em momento nenhum ele esconde tudo o que aconteceu”. Mais uma vez, observo que os alunos estão caminhando para a leitura crítica do texto, pois nos turnos, já citados, os alunos agem como problematizadores e questionadores do significado pretendido pelo autor.

Finalmente, penso que seja possível dizer que a interpretação da metáfora do “sangrar” contribuiu significativamente para que os alunos fizessem uma leitura crítica do texto em questão, já que eles conseguiram perceber as armadilhas ideológicas do texto, que era o fato de o presidente Lula ter a intenção de mostrar ao povo brasileiro que ele era apenas uma vítima da situação e, como chefe de Estado, tomaria medidas drásticas para punir os culpados.

Esta experiência, vivida pelos participantes, colaborou para que eles pudessem construir o sentido do termo metafórico, e percebessem que buscar a significação metafórica com base no contexto é importante, pois esta prática “desempenha um papel fundamental para a compreensão da metáfora” (Zanotto, 1990: 116).

Após responder as perguntas de pesquisa passo, agora, para a discussão das conquistas que permearam esta pesquisa. Quanto às conquistas, é possível dizer que o processo de mediação, desenvolvido por mim ou pelo colega de classe, desempenhou um papel bastante significativo para que houvesse mudança de postura dos alunos frente à leitura de um texto, já que os dados indicaram que fiz mediação por meio de perguntas facilitadoras da aprendizagem (Coracini, 2002).

Assim sendo, considero que houve mediação qualitativa e essa mediação colaborou para que os participantes, em alguns momentos, colocassem em prática sua capacidade de refletir criticamente sobre o material de leitura, com o qual estavam interagindo. Melhor

dizendo, os alunos mostraram indícios de que estavam lendo criticamente um texto, já que conseguiram perceber algumas armadilhas ideológicas do material impresso (Silva, 1998).

Ademais, pude notar que os alunos, por meio do “pensar alto em grupo” e pelo fato de eu ter agido como um professor democrático, dando-lhes a oportunidade de manifestar suas opiniões, conseguiram tornar-se indivíduos ativos do processo de ler; sujeitos que se desenvolveram cooperativamente, na medida em que se tornaram capazes de fazer a leitura reflexiva do texto a partir das colaborações dos colegas.

Os estudantes construíram a leitura crítica³⁸, não somente por meio do processo de mediação, mas também, pela interpretação de alguns termos metafóricos. Baseados no contexto político no qual estavam inseridos construíram o sentido dos conceitos metafóricos por meio de um processo analógico e chegaram à conclusão de que “alguns políticos e escritores” serviam-se da metáfora para persuadir o interlocutor. Logo, pude constatar que os participantes fizeram uso da metáfora, também, como um instrumento de mediação para construir o sentido do texto.

Outra conquista observável refere-se à vivência do pensar alto em grupo, que foi utilizado pedagogicamente, pois por meio dessa técnica consegui estimular e democratizar a participação do aluno na construção de sentido do material de leitura e romper com o mito do objetivismo, no qual existe apenas uma resposta certa, sendo que esta resposta deve partir do professor.

Quanto a essa conquista, cabe ainda dizer que, pela análise dos diários de aprendizagem, pude notar que o fato de eu ter usado o protocolo verbal, várias vezes, durante o ano letivo, contribuiu significativamente para que houvesse mudança de postura dos alunos, no que diz respeito ao ato de ler.

Os próprios participantes, por sua vez, alegam que, a partir da prática do pensar alto em grupo, conseguiram perceber que poderiam entender melhor o objeto de leitura, visto que a discussão em voz alta e em conjunto os ajudou a construir o sentido do texto, ou, como nas palavras dos produtores dos diários:

... Ao ler um texto consigo perceber qual seu real sentido... (Alaídes).

... Consegui me aprofundar ao ler um texto e compreender mais... (Beatriz F.).

Show! Legal! Desse jeito consigo entender melhor o texto... (Maiara).

Dessa forma eu não tenho preguiça de ler... (Beatriz B.).

Ler em companhia ajuda a clarear as idéias... (Aline).

³⁸ Quando falo que os alunos conseguiram fazer a leitura crítica do texto, quero dizer que eles desenvolveram a criticidade relativa ao grau de conhecimento que eles têm, ou seja, de vivência.

Assim sendo, permito-me anunciar que obtive mudança de postura por parte dos participantes em relação ao ato de ler: tornaram-se leitores ativos que conseguiram refletir criticamente. Essa mudança foi considerada por mim muito importante, pois percebi que não somente os alunos que faziam parte desta pesquisa, mas também os demais, que também tiveram a oportunidade de estar em contacto com a prática do pensar alto em grupo conseguiram interpretar vários materiais impressos, sem ficarem apenas na superfície dos textos.

Além disso, e tendo por base uma visão vygotskiana de educação, na qual os processos de interação são fundamentais para o desenvolvimento do aprendiz, posso inferir que a metodologia do protocolo verbal em grupo ou também conhecido por “pensar alto em grupo” (Zanotto, 1997), pode ser uma contribuição bastante relevante para o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, visto que, esta vivência, que tem características democráticas, propicia aos participantes se manifestarem a respeito do texto.

A negociação na construção de sentido do material impresso também é uma contribuição desta prática, porque, no momento que um aluno se posiciona a favor do texto, encoraja o outro a pensar a respeito dos sentidos que estão sendo construídos e esse “pensar alto” traz à tona uma interação que pôde desencadear um processo dialógico e dialético do conhecimento.

Cabe-me acrescentar ainda que, por meio da vivência do “pensar alto em grupo”, conseguimos trabalhar a leitura como uma prática social e esta prática além de abrir a negociação para múltiplas leituras, dá oportunidade para que o leitor fique ciente de que não existe uma interpretação única para o material impresso, ou, como no dizer de Bloome (1993:98), “as ações e reações que as pessoas tomam umas em relação às outras são necessariamente indeterminadas em significado e significação, seus significados e significações são negociados e reconstruídos enquanto as pessoas estão interagindo”.

Por fim, a visão que fica da leitura como uma prática social é aquela que a concebe como uma co-construção de significados, ou seja, como uma construção negociada, que pode desenvolver nos indivíduos a capacidade de argumentação, do respeito ao próximo, da tolerância, o que possibilitará discussões bastante positivas e significativas por parte dos estudantes.

Outra contribuição desta pesquisa diz respeito à utilização da metáfora como um instrumento de mediação, pois os alunos puderam construir o sentido do material de leitura,

analisado nesta pesquisa, auxiliados pela interpretação dos termos metafóricos encontrados no texto.

Outro subsídio dado por esta pesquisa e que considero também de bastante relevância para o processo de ensino-aprendizagem da leitura crítica, é a questão da reflexão consciente e crítica por parte do professor, já que ao longo da coleta de dados e das aulas subseqüentes à coleta, várias vezes parei e refleti sobre minha prática e por conseqüência, para a formação dos alunos como leitores críticos.

Observei que minha ação, a reflexão sobre a prática, colaborou com meu desempenho enquanto mediadora, já que consegui pôr em prática e promover, nos alunos, uma interação mediada de qualidade e o resultado disso foi a construção de sentido que foi promovida ao longo das abordagens textuais.

Ainda em favor da reflexão consciente sobre a prática, gostaria de enfatizar que essa vivência foi um dos fatores que contribuíram para que tivéssemos um processo de mediação qualitativo. No meu caso, foi muito interessante me posicionar enquanto pesquisadora e analisar minhas ações e a dos alunos. Isso me fez manter uma postura mais engajada em relação à reconstrução de minha aprendizagem/desenvolvimento humana e, conseqüentemente, também a de meus alunos.

Embora esta pesquisa tenha dado contribuições relevantes para o desenvolvimento da leitura crítica, algumas limitações, também, se fizeram presentes e que, a meu ver, merecem ser aqui descritas.

As limitações, procedentes da coleta de dados, promoveram algumas lacunas em relação às impressões dos alunos quanto à prática do protocolo verbal em grupo ou “pensar alto em grupo”, visto que somente solicitei, para os estudantes, a produção do diário de aprendizagem, ao finalizar o último evento de leitura (onze eventos no total) em vez de fazê-lo, imediatamente após o término de cada evento de leitura.

Outra limitação encontrada foi o fato de, embora tenha colocado em prática onze vivências do pensar alto em grupo, gravei, em áudio, apenas duas dessas vivências, pois tive a oportunidade de ter analisado com maior profundidade o desenvolvimento da capacidade da leitura crítica e a postura dos alunos frente à prática do “pensar alto em grupo”.

Além disso, pude perceber algumas limitações na aplicação do protocolo verbal em grupo, já que, no decorrer da prática, alguns alunos, aqueles mais tímidos, não se manifestavam, às vezes pela timidez e outras vezes pela bagunça que se iniciava no momento em que eu os incentivava a falar a respeito do texto.

Assim sendo, não consegui dar voz a todos os alunos. Logo, creio que posso afirmar que embora tivesse a pretensão de fazer uso desta prática com o objetivo de democratizar o acesso dos alunos ao ato de ler, não consegui atender plenamente meu objetivo, o que creio que seria muito difícil, já que é preciso, ao longo da produção de qualquer pesquisa ou prática metodológica, considerar e respeitar a individualidade de cada um.

Notei também, como outra limitação, a questão do tempo, que, por sua vez, era insuficiente para discutir o texto e concluir a construção de sentido. Sendo assim, sempre o concluíamos parcialmente e, quanto às conclusões finais, a deixávamos para a aula seguinte. Penso que esta atitude fazia com que perdêssemos um pouco o entusiasmo do primeiro contato e que se fosse possível finalizar a negociação de sentidos no mesmo dia, os participantes poderiam ter contribuído muito mais do que o fizeram.

Por fim, espero que esta pesquisa possa contribuir para que outros pesquisadores e professores se estimulem a pesquisar/investigar as possibilidades fecundas a favor da leitura crítica. Além disso, espero que possam, através da reflexão consciente sobre a prática, se despojar de uma visão autoritária do processo ensino-aprendizagem da leitura e incentivem o processo de co-construção dos significados.

Reiterando o que disse anteriormente, acredito que seja possível afirmar que os estudantes conseguiram, em alguns momentos e apesar de sua pouca idade (14 anos), dar seus primeiros passos para se constituírem em leitores críticos, pois conseguiram fazer a leitura crítica dos textos trabalhados, devido ao processo de mediação e a vivência do pensar alto em grupo.

Acho conveniente esclarece, ainda, que afirmo que os alunos estão iniciando um processo para a formação de leitor crítico por acreditar que isso requer um aprendizado contínuo, um desenvolvimento que ocorrerá ao longo do processo vital do indivíduo. Creio, também, que seja necessário que o professor dinamize uma variedade de informações, que permita que os alunos tenham acesso, comparem e julguem as idéias veiculadas pelos diversos gêneros do discurso e que sejam adotadas práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas.

Assim sendo, julgo que esta pesquisa pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem da leitura crítica, já que este trabalho esteve pautado no desenvolvimento do processo de mediação, colocado em prática, algumas vezes pela professora e outras vezes pelos alunos. Considero, também, que todo o processo vivido pelos participantes esteve

fundamentado na ética, no respeito e na autonomia do estudante. Por isso, creio que ele foi de bastante relevância para suas vidas.

Além disso, fica também a certeza e o desafio de que muito temos ainda para conhecer e para fazer, principalmente no que diz respeito à leitura crítica, visto que pouco se tem falado e pesquisado sobre como se desenvolve a criticidade, como fazer um indivíduo ler criticamente e qual o eixo norteador para afirmar tal questão, já que não existe um conceito ou teoria que a defina com clareza.

Dessa maneira e com o objetivo de fechar este estudo, pretendo fazê-lo por meio de uma epígrafe, que, no meu entender, define meus anseios a favor da educação e sintetiza todo o processo pelo qual eu e meus alunos passamos:

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou idéia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos, na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc. Educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado, olhando para o futuro: ciência, arte e técnica; razão e emoção (autor desconhecido).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. 12. ed. São Paulo: Papirus, 1995/2005.

BAILEY, Kathleen M. The Use of Diary studies in Teacher Education Programs. In: RHARDS, J. C.; NUNAN, David (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambrige: Cambrige Language Teaching Library, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

_____. & VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1979/2004.

BARBIER, René. *A pesquisa-Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BLOOME, David. Necessary Indeterminacy and the Microethnographic Study of Reading as a Social Process. *Journal of Research on Reading*, v.16, n.2, p.98-111, 1993.

_____. Reading as a Social Process. *Advances in Reading/Language Research*, v.2, p.165-195, 1983.

_____. & EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, October/November/December, 28/04, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMERON, Lynne. *Metaphor in Educational Discourse*. Londres: Ed. Continuum, 2003.

CAMERON, Lynne; LOW, Graham. *Researching and Applying Metaphor*. New York: Cambridge University Press, 1999.

CANOLLA, Clemira de Fátima. *A Trama dos Sentidos: Uma abordagem Sócio-cognitiva da Leitura de Metáforas Poéticas*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2001.

CARRAHER, David William. *Senso Crítico: do Dia-a-dia às Ciências Humanas*. 6. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1981/1983.

CAVALCANTI, Marilda C. & ZANOTTO, Mara Sophia. Introspection in Applied Linguistics: Meta- Research on Verbal Protocols. In: *Reflections on Language Learning by Barbara and Scott in Honour of Antonieta Celani*. USA: Multilingual Matters ltd, p. 148-156, 1994.

_____. Ensino de Leitura: Avaliação de Compreensão de Texto sem Prática de Leitura Crítica? In: *Cadernos PUC/ EDUC*, São Paulo, nº 17, p.105-116, 1984.

_____. *Interação Leitor-texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1989.

CERQUEIRA, Valdenice Minatel Melo de. *Mediação pedagógica e Chats Educacionais: A tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador*. Mestrado em Educação e Currículo. PUCSP, São Paulo, 2005.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. New York: Palgrave Macmillam, 2005.

COHEN, Andrew D. Mentalistic Measures in Reading Strategy research: Some recent Findings. *English for Specific Purposes*, v.5, nº2, 1986.

_____; HOSENFELD, C. Some uses of Mentalistic data in Second Language Research. In: *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, v.31, nº2, 1981.

COLE, A.L.; KNOWLES, J.G. Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and issues. *American Educational Research Journal*, v.30, nº3, 1993.

COOK, Thomas D.E.; REICHART, Charles S. (1979) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. London: Sage, 1979.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Pergunta-resposta na aula de leitura: Um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2002.

DAVIES, Florence. *Introducing Reading*. London: Penguin English, 1995.

DESLANDES, SUELY F. O trabalho de Campo como descoberta e Criação. In: Maria Cecília de Souza Minayo. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994/2004.

DUBOIS, Jean, et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. In: *Handbook of qualitative research*. Academic Press, p.201-225, 1992.

_____. Qualitative Methods in Research in Teaching. In: *Handbook of Research on Teaching*. M.C. Wittrock. London: Collier McMillan Publishers, 1986.

FERLING, Claudia Cristina Ferreira. *A Leitura de Poemas em LE: Metáforas como Desafios Cognitivos*. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FEUERSTEIN, Reuven, et al. Learning to learn: Mediated Learning Experiences and Instrumental Enrichment. In: *Special Services in the Schools*, v. 1-2, 1986.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: Em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997/2005.

_____. *Educação e Mudança*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979/2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996/2005.

_____. *Política e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997/2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2005.

_____.; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985/2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIBBS, Raymond W. *The poetics of mind: Figurative thought, language and understanding*. U.S.A: Cambridge University Press, 1994.

GIROUX, Henry A. *Os Professores Como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a Construção Mediana do Conhecimento*, Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor – A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

GOODMAN, Yetta M.; BURKE, Carolyn; SHERMAN, Barry. *Reading Strategies Focus on Comprehension*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, 1931/1980.

GOULART, Cecília. Uma Abordagem Bakhtiniana da Noção de Letramento: Contribuições para a Pesquisa e para a Prática Pedagógica. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*, São Paulo: Cortez, 2003.

GURGEL, Maria Cristina Lirio. *Aula de Leitura: O Discurso Pedagógico e suas Crenças*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 1997.

HUDSON, Thom. Theorical Perspectives on Reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, v.18, p.43-60, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1934/1996.

KATO, Mary Aizawa. *O Aprendizado da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985/1999.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-moderno*. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2004.

_____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2002.

_____. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8. ed. São Paulo: Editora Pontes, 1997.

_____. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola; In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento: Uma nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita*, Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995/2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1963/2002.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Coord. de Tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 1980/2002.

_____. & TURNER, Mark. *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. U.S.A: The University of Chicago Press, 1989.

LE MOS, Vilma. *Texto Publicitário em Evento de Leitura: A Ação Reflexiva e Crítica do Professor*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In: KARWOSKI, Acir Mario et al. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. *O Diário de Leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACKAY, Ian. *Aprendendo a Perguntar*. Tradução: Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel, 2001.

MAGALHÃES, MARIA Cecília Camargo. A Linguagem na Formação de Professores como Profissionais reflexivos e Críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCHEZAN, Renata Maria F. Coelho. Sentido Metafórico e Sentido Literal. In: *INTERCÂBIO*, São Paulo, vol.IX, p.153-160, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*, 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. 19. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982/2006.

MCLAREN, Peter & GIROUX, Henry. Escrevendo das Margens: Geografias de Identidade Pedagogia e Poder. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Tradução: Márcia Moraes & Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução: Lúcia Pellanda Zimmer; Félix Nonnenmacher; Flávia P. de Carvalho; Juliana Bertoletti. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MÉNDEZ, JUAN Manuel Álvarez. Aprender com os Erros e Aprender com as Perguntas: Sugestões para a Ação Reflexiva e Crítica. In: *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Tradução: Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994/2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada a Linguagem como Condição e Solução. In: *D.E.L.T.A*, vol.10, p.329-338, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MOURA, Eliza Mendes Martins de. *As Representações Metafóricas no Discurso Político do Presidente Lula: Um Estudo da Metáfora Cognitiva*. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2005.

NARDI, Maria Isabel Asperti. *A Metáfora e a Prática de Leitura Como Evento Social: Instrumento do pensar a Biblioteconomia do Futuro*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL / PUCSP, São Paulo, 1999.

NEWMAN, Fred. & HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky Cientista Revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002.

NININ, Maria Otilia Guimarães. *Instrumentos Investigativos na Formação Contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL / PUCSP, São Paulo, 2002.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. 5. Ed. New York: Cambridge University Press, 1992/1996.

NUTALL, Christine. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. In: *Practical Language Teaching*, nº9, 1982.

O'CONNOR, M.C. & MICHAELS, S. Shifting, participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (ed.) *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge University Press, p. 63-103, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTONY, Andrew. Metaphor: A Multidimensional Problem. In: ORTONY, Andrew. *Metaphor and Thought*. U.S.A: Cambridge University Press, 1979.

PALINCSAR, A. S. The Role of Dialogue in Providing Scaffolding Instruction. *Educational Psychologist*. Lawrence Erlbaum Associates, INC, 1986.

PARRY, Kate. The Social Construction of Reading Strategies: New directions for Research. New York: *Journal of Research in Reading*, p.148-158, 1983.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998/2004.

PEREIRA, E.M. de A. Professor como Pesquisador: O enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: PEREIRA, E.M. de A.; et al. (Org.) *Cartografias do Trabalho docente: Professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1980.

POLLIO, H.P et al. Figurative Language and Cognitive Psychology. In: *Language and Cognitive Processes*, p.141-167, 1990.

QUEIROZ, Nanci Maria Stephano de. *A Metáfora nos Textos Literários: A Leitura, em uma Sala de Aula do Ensino Fundamental, de um Conto em Língua Estrangeira*. Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2002.

RATHS, Louis E. et al. *Ensinar a Pensar: Teoria e Aplicação*. Tradução: Dante Moreira Leite, 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

REDDY, Michael J. The Conduit Metaphor- A Case of Frame Conflict in our Language about Language. In: ORTONY, Andrew. *Metaphor and Thought*. U.S.A: Cambridge University Press, 1979.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-cultural da Educação*. 16. ed. Petrópolis-RJ: Editora vozes, 1995/2004.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello; SARTOR, Carla Daniel. *Pesquisando... Guia de metodologias de Pesquisa para Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROMERO, Tania Regina de Souza. *A Interação Coordenador e Professor: Um Processo Colaborativo?* Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. Tradução: Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1983.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCOTT, Michael R. Critical Reading Needn't Be Left Out. *THE SPECIALIST*, São Paulo, vol.9, nºs 1/2, p.123-137, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura: Ensaio*. São Paulo: Mercado das Letras, 1948/1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pedagogia da Leitura: Movimento e História. In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*, 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução: Daise Batista, 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988/2003.

SOARES, Magda Becker. As Condições Sociais da Leitura: Uma Reflexão em Contraponto; In: ZILBERMAN, Regina. & SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). ***Leitura: Perspectivas Interdisciplinares***. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. *Letramento: Um Tema em três Gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999/2004.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. Educação & Sociedade: *Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos de educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol.23, n.81, p.143, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1996/1998.

STEEN, Gerard. *Understanding Metaphor in Literature: an empirical approach*. New York: Longman Publishing, 1994.

THADEI, Jordana Lima de Moura. *Temas Transversais e Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Para além da Transversalidade Temática*. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEREZA, Solange Coelho. *Literalmente Falando: O Sentido Literal como Metáfora Cognitivo-Pragmática*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2003.

_____. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2003.

WELLS, Gordon. Working with a Teacher in the Zone of Proximal Development: Action Research on the Learning and Teaching of Science. *First Conference for Social Cultural Research*, Madri, 1992.

ZANOTTO, Mara Sophia. Apresentação à Edição Brasileira. In: LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Coord. de Tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Em Busca do Processo de Elucidação do Processo de Compreensão da Metáfora*, Campinas: I.E.L.Unicamp, 1990.

_____. Leitura Crítica de um Texto e Leitura de um Texto Crítico. In: *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, p.193-203, 1984.

_____. Metáfora e Indeterminação: Abrindo a Caixa de Pandora, In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). *Metáforas do Cotidiano*, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____. Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura. In: *D.E.L.T.A*, São Paulo, vol.11, nº2, p.241-254, 1995.

ANEXOS

TEXTOS USADOS PARA COLETA DE DADOS

1º TEXTO

“O DISCURSO PETISTA DE MARILENA CHAÚ”

JOSÉ CARLOS DIAS

Data:19/09/2005

Marilena Chauí é filósofa respeitada, que exerceu, durante os anos sombrios da ditadura militar, papel importante, por sua palavra e presença, na resistência da sociedade civil brasileira. Daí porque se pode afirmar que sua participação pela redemocratização do Brasil transcende o quadro partidário do Partido dos Trabalhadores da qual é militante desde a primeira hora, uma entre os notáveis que afiançaram credibilidade ao partido.

Em discurso recém-proferido no Sindicato dos Engenheiros em ato da chamada "refundação do PT", a brilhante intelectual indagou: "O que nós fizemos para sermos tão odiados? Nunca vi um ódio igual a esse. E sei hoje por quê, é porque nós fomos o principal construtor da democracia nesse país. E não seremos perdoados por isso nunca." Confesso que embasbaquei ao ler as palavras de Marilena, custa crer que as tenha pronunciado. E justifico: a reconstrução da democracia, que até hoje não se consumou, é fruto Muitos foram os presos, os torturados, os mortos e os "desaparecidos". Outros foram cassados em seus direitos políticos, perderam seus mandatos populares ou foram afastados de suas funções acadêmicas ou judicantes. Exemplo disso foi o então jovem deputado Márcio Moreira Alves, cujo discurso, julgado ofensivo às Forças Armadas, redundou na promulgação do AI-5. Mário Covas com ele se solidarizou de imediato e foi cassado com mais tantos outros. Quando nos lembramos daquele capítulo do Congresso Nacional, entristecemos-nos com o que vemos nos dias de hoje, justamente quando o cenário político é comandado pelo PT. A democracia foi reconstruída por muitos, por aqueles que durante tantos dias permaneceram na

praça pública de São Bernardo, em 1980, para garantir o direito de greve do sindicato presidido por Luiz Inácio Lula da Silva, que, então, foi preso juntamente com várias outras lideranças. Entre os presos, quase duas dezenas, estavam Dalmo Dallari e eu. À praça, juntamente com o prefeito Tito Costa, comparecíamos todos os dias. Lá estavam, por exemplo, Eduardo Suplicy, Franco Montoro, Fernando Henrique Cardoso, Ulysses Guimarães, Covas, Teotônio Vilela e tantos outros. E como é possível passar batido por cima de figuras que, do exílio, lutaram pelo fim da ditadura, como esquecer Leonel Brizola, Miguel Arraes, Almino Afonso, Plínio de Arruda Sampaio, José Serra, Celso Furtado e muitos e muitos outros? E o PT ainda não existia. Antes de o PT nascer, já o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) congregava os políticos que se batiam pelo estabelecimento do Estado de Direito. E não nos esqueçamos do papel da Igreja: dom Helder Câmara e dom Paulo Evaristo Arns e tantos e tantos bispos e sacerdotes que se arriscaram e alguns até tombaram por nossa pátria. A Comissão Justiça e Paz de São Paulo foi poderoso instrumento nessa luta. A OAB, a ABI, a SBPC e tantas outras entidades exerceram papel importante quando os partidos estavam estrangulados pelo autoritarismo. A campanha pela anistia e pelas "Diretas Já" congregaram todos os opositores ao regime, de diferentes matizes ideológicos. Por que Marilena Chauí prefere simplesmente dizer, referindo-se ao PT, que "fomos o principal construtor da democracia nesse país"? Nenhum partícipe dessa luta tem o direito de se colocar acima dos demais. O PT não provoca mais medo nem ódio. Provoca sim, um grande desaponto. A descrença e a desesperança substituem a mítica presença da sonhadora estrela em nossos horizontes. A arrogância, sempre marca de muitos representantes do Partido dos Trabalhadores, e a postura "blasé" de donos da verdade e da pureza parecem ainda permanecer, apesar de toda a lama que transbordou de dentro do partido, repetindo, da forma mais explícita, os vícios dos partidos mais fisiológicos. E o mais surpreendente: a arrogância aparece nas palavras de Marilena Chauí, que tem tudo para não ser arrogante. O PT, que não foi, absolutamente não foi, o principal construtor da democracia, mas coadjutor de sua edificação ao lado de outras tantas forças políticas e de tantas lideranças, revela agora, depois que se apresenta a falência moral de sua estrutura maior, ser o maior destruidor da esperança de uma democracia autêntica para o Brasil. Talvez por isso o silêncio de Marilena devesse ter sido mantido, como outros importantes intelectuais próximos ao PT estão preferindo ficar calados, num eloquente silêncio marcado pela mágoa e frustração.

2º TEXTO

“LULA: PT VAI SANGRAR MUITO ATÉ RECUPERAR CREDIBILIDADE”

Josias de Souza, 02/01/2006 às 00h39.

Folha Online

Lula disse há pouco que “o PT vai sangrar muito para se colocar de novo diante da sociedade com a credibilidade que conquistou”. Referindo-se à contabilidade clandestina de seu partido, sob investigação do Congresso, da Polícia Federal e do Ministério Público, o presidente afirmou que os erros cometidos pelo PT são de “uma gravidade incomensurável” e “de difícil reparação”.

Na opinião do presidente, “o partido tem consciência da enalacrada em que se meteu. E só a verdade vai dar ao PT condições de recuperar o prestígio que conquistou junto à sociedade.” As declarações de Lula, gravadas na última quinta-feira, foram veiculadas há pouco no programa “Fantástico”, da Rede Globo.

Trata-se daquela entrevista em que, num trecho já divulgado, Lula declarou que o escândalo do mensalão foi “uma facada nas minhas costas”. O presidente foi taxativo ao classificar de “erros” algumas das atitudes de dirigentes do PT que geraram a crise política iniciada em maio

“São erros. Tanto que foram punidos. O (José) Genoino saiu (da presidência do PT), Delúbio (Soares) saiu (da Tesouraria do partido), o Silvinho (Pereira, ex-secretário geral) já não está no PT, o (José) Dirceu perdeu o mandato.”

Lula foi além: “Para mim, a apuração tem que ser feita entre amigos do presidente e os que são adversários. Combate à corrupção não pode ter cor partidária, coloração ideológica. O que é preciso é que prevaleça a ética. O PT é muito grande, se três, quatro, 20 pessoas cometem erros, não significa que o partido todo cometeu os mesmos erros.”

Questionado sobre a alegação de que desconhecia as transgressões que produziram a crise, Lula disse: “Se eu tivesse condições de saber, não teria acontecido. Na medida em que

eu soube, as providências foram tomadas. Foram afastados os que tinham que ser afastados, foram punidos os que tinham que ser punidos. O PT também fez a sua parte. Na hora que, sobre qualquer cidadão brasileiro, pesar qualquer suspeita, quero que ele tenha direito de, antes de ser condenado à força, ter direito a uma investigação e a um julgamento.”

3º TEXTO

“situação de hoje é pior que a de Collor”

Roberto Busato

Fonte: OAB - Conselho Federal

20/12/2005 14h04

Um dos mais ferozes críticos do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Roberto Antonio Busato, foi um dos 52 milhões de brasileiros que votaram na plataforma petista em 2002. Hoje, ele é mais um a engrossar o coro dos decepcionados, mas faz questão de lembrar que não esperou a atual crise política e é crítico de primeira hora. “Tive as primeiras decepções em 2003, principalmente depois do episódio envolvendo o Waldomiro Diniz”, afirma. “Ali ele (Lula) deu um verdadeiro cheque em branco para a corrupção no país.” Waldomiro Diniz era subchefe de Assuntos Parlamentares da Presidência da República, ligado ao ex-ministro da Casa Civil, José Dirceu, e foi flagrado pedindo propina ao empresário de jogos eletrônicos Carlos Cachoeira. Mesmo diferenciando o presidente Lula do ex-presidente Fernando Collor de Mello, Busato afirma que as denúncias de hoje são mais graves que aquelas que acabaram por afastar o “caçador de marajás” do poder. “As denúncias do Collor são coisa de escoteiro, perto do que fizeram agora”, dispara. Busato não acredita na reeleição de Lula em 2006, e já prepara as armas para o caso de o governo abrir os cofres com fins eleitoreiros. O presidente da OAB, que também critica o “cheiro de pizza” no Congresso, prega mais moralidade e afirma que o orçamento da União “tem de ser executado e não usado politicamente”. “É preciso acabar com esta prática pavorosa”, diz. A entrevista é de autoria do repórter Heraldo Leite e foi publicada no jornal “O Tempo” (MG):

P - A OAB criou uma comissão para analisar um possível processo de impeachment. O senhor vê indícios que justificariam o impedimento do presidente Lula?

R - A Ordem dos Advogados do Brasil está com um procedimento administrativo em

andamento. O relator declarou, na última sessão de dezembro, que delitos existem, já comprovados, e a parte jurídica tem embasamento. Mas entende que não há uma melhor oportunidade, neste momento, para intentar qualquer tipo de medida nesse sentido, em função da própria motivação dentro do Congresso. E há a falta de um clamor popular mais intenso, o que existia muito nitidamente quando a Ordem, através de seu presidente, entrou com o pedido de impeachment de Collor. Paralelamente a isso, estamos com uma comissão trabalhando no Congresso, procurando encontrar dados e conversando com congressistas para interpretar melhor essa possibilidade. Mas, no momento, nós deliberamos que não é o caso de se entrar com a medida. O relator se manifestou que a Ordem deve promover a medida, se for necessária, independentemente do período que falta para terminar o mandato do presidente. O que nos cabe é tomar um posicionamento adequado em favor da cidadania.

P - O senhor acredita que a situação possa piorar e que o clamor popular ganhe força no ano que vem, de eleições?

R - Se aparecer um fato mais agudo em relação ao presidente da República, eu tenho a impressão de que o povo está numa expectativa de que isso possa ocorrer. Essa crise ficou muito espraiada, a discussão durou um tempo muito grande e houve uma certa anestesia na consciência do povo. Os focos foram se modificando, os focos sempre foram atraindo a atenção para um determinado ponto. O último foi o ex-ministro José Dirceu. Pode-se notar que quando chegou o final do problema do José Dirceu, começou-se a levantar problemas contra o ministro da Fazenda, Antonio Palocci. Parecia que, se continuasse alguma coisa mais aguda, o foco ficaria totalmente direcionado para o ministro Palocci. Parece que se procura evitar de qualquer maneira, custe o que custar, a qualquer preço, que a crise focalize o presidente da República.

P - O senhor disse que a OAB entrou com o pedido de impeachment do ex-presidente Collor. Dá para fazer uma comparação entre aquela situação e a de hoje?

R - Para mim, a situação de hoje é muito mais grave que a de Collor. Da parte jurídica, a crise que nós atravessamos é a pior crise moral e ética que o país já passou até hoje. Aquela do Collor é coisa de escoteiro perto do que fizeram agora. Porém, o figurino dos dois presidentes é muito diferente. Enquanto Collor já assumiu o governo sob uma grande contestação em relação à sua figura, o presidente Lula tinha todo um passado ético, uma bandeira de moralidade defendida pelo seu próprio partido. São 25 anos de vida pública, várias campanhas para presidente. Representava um renascer do país, uma clara disposição de que o eleitor brasileiro afastava a elite política e colocava um operário na Presidência da República. Portanto, a “gordura” dele como líder carismático era muito grande, muito maior do que o Collor. Isto

acabou por segurar um tanto quanto a sua figura, preservando-a. Mas hoje nós vemos um presidente totalmente enfraquecido moralmente, eticamente e como administrador. Ele está totalmente aniquilado. O que falta talvez seja exatamente um ponto mais agudo, direto sobre o presidente da República, para justificar um pedido de impeachment.

P - Este ponto chegaria se aumentasse o envolvimento do ministro Antonio Palocci?

R - Não. Acho que foram levantados todos esses problemas com o ministro, que não são de hoje - a grande maioria é de quando ele estava na Prefeitura de Ribeirão Preto. São assuntos recorrentes. Por exemplo, aquele problema de licitação, o famoso caso da ervilha com tomate. Isto já vinha havia muito tempo. Por que se levanta tudo isso agora? Talvez até mesmo por parte dos grupos de sustentação do presidente, para criar um novo foco.

P - O senhor avalia que a CPI dos Correios está num bom ritmo de trabalho ou está lenta?

R - Evidentemente que as CPIs estão num ritmo lento. Mas eu justifico principalmente a dos Correios, pela amplitude da corrupção que ela encontrou. Se ficasse apenas em um ponto isolado, tenho certeza que já teria chegado ao final. Mas a CPI dos Correios abarcou uma série de pontos de corrupção e não ficou apenas nos Correios. Nós fomos para o Banco do Brasil, estamos agora discutindo os fundos de pensão. A denúncia que originou a CPI dos Correios apontou, por exemplo, além desta instituição, a Petrobras, que até agora não foi investigada em nada. Tem a parte do Instituto de Resseguros do Brasil (IRB), do Departamento Nacional de Infra-estrutura de Transportes (DNER) e tantos outros órgãos que foram denunciados pelo deputado cassado Roberto Jefferson (PTB). A gama de corrupção pela qual esse país acabou passando por ocasião do governo Lula é que transformou esta CPI numa coisa muito complexa e num ritmo menos acelerado do que seria desejável.

P - O senhor espera que outras investigações por parte do Ministério Público e da Polícia Federal também possam punir os responsáveis?

R - Não tenha dúvida. Pelo que já está apurado - isso a Ordem já detectou -, delitos existem às escâncaras. Delituosos existem às centenas. Evidentemente que o Ministério Público e a Justiça terão um longo trabalho, pois, além do crime político, há que se afastar o delito penal e tributário e apenar essa verdadeira quadrilha que causou um grande rombo, tanto financeiro quanto moral na imagem do Brasil, principalmente junto ao mercado internacional.

P - O senhor quer dizer “cadeia neles”?

R - A coisa vai terminar por aí. Vai terminar em processos criminais e eu tenho absoluta certeza que algumas pessoas deverão ser recolhidas, a bem do patrimônio público e a bem da moralidade pública.

P - O senhor acredita que vão ocorrer mais cassações?

R - Acredito que sim. Mas essas cassações terão atingido um mínimo. O Congresso vai se retraindo, talvez entendendo que entregando a cabeça dos dois maiores personagens desta cena terrível demonstrada pelos políticos estaria resolvido o problema: Roberto Jefferson e José Dirceu. Mas é evidente que vão cassar mais alguns. E isso será o mínimo da faxina moral que deveria haver dentro do Congresso. Pensávamos que chegaríamos a uma purgação exemplar por parte do Congresso, mas pelo jeito nós só vamos tirar a sujeira grossa do cenário político nacional.

P - No episódio da cassação do ex-ministro José Dirceu, o senhor considera que houve interferência por parte do Supremo Tribunal Federal (STF)?

R - Não. O Supremo não agiu de ofício, ele foi provocado pelo próprio José Dirceu para se manifestar e a Constituição brasileira garante ao Judiciário acesso a todas as, em tese, lesões de direito. Então não houve interferência dentro do processo legislativo. Isso é absolutamente normal dentro do Estado democrático de direito.

P - A Câmara está analisando algumas propostas de reforma eleitoral. Entre as mais polêmicas estão o financiamento público de campanha e a votação em listas fechadas de candidatos. Como o senhor avalia estas mudanças?

R - O problema político foi tão grave - e ele advém do sistema eleitoral brasileiro - que um ou dois pontos isolados não resolvem toda a situação. Nós temos que procurar o conjunto do sistema eleitoral para aperfeiçoar a representação política do povo brasileiro. Não acredito que o financiamento público, neste momento, seja razoável, por causa da insegurança com que as pessoas vêem esse lamentável episódio de caixa dois. É um crime, um delito que é coisa para bandidos e tentou-se colocar como uma situação absolutamente normal. E aí o dinheiro público entraria como uma interferência indevida em campanhas eleitorais. Portanto, acho que neste momento essa medida não seria muito bem aceita por parte da população brasileira. Nós estamos trabalhando, também, com outras medidas dentro da OAB. Estamos com um fórum permanente pró-moralidade eleitoral, procurando estabelecer alguns anteprojetos. Um deles é a revogação do mandato daquele parlamentar que não se houve bem, dentro de seu mandato, na parte ética. Se nós podemos eleger um deputado, também temos que ter um instrumento para interromper o mau exercício desse mandato. Este é um ponto que nós podemos, por exemplo, estabelecer em colaboração com o Congresso Nacional. A própria Justiça Eleitoral está fazendo um grande esforço em apresentação de idéias e projetos ao Congresso, para melhorar o sistema eleitoral. Alguma coisa vai acontecer, mas nós temos que pensar no conjunto da situação.

P - O assunto merece uma discussão mais ampla?

R - Sim, merece. Mas o problema é que está acontecendo dentro de um cenário absolutamente fragilizado. O Congresso Nacional está hoje completamente fragilizado, porque grandes figuras foram pegas com a boca na botija. Até um ex-presidente da Câmara, o João Paulo (Cunha, do PT de São Paulo), está envolvido em denúncias. Então o Congresso está fragilizado para ter a estatura moral e isenção para regular a legislação que dá acesso aos cargos eletivos.

P - O senhor concorda com a tese de que a crise só vai terminar em outubro do ano que vem?

R - Acredito que essa é a única segurança que a gente tem, que as eleições do ano que vem serão o marco divisório de tudo isso. Tenho a impressão de que o povo, mais uma vez, será o maior sábio dessa nação, mostrando àqueles que não merecem o mandato que devem ser retirados da vida pública.

P - O senhor votou no Lula?

R - Votei. E me frustrei já no primeiro ano da sua gestão. Isso eu disse desde o meu discurso de posse na OAB. Já vinha fazendo críticas. Desde o primeiro dia da minha gestão, não fiz nada mais que criticar a postura do presidente da República, que já deu uma visão no campo ético e moral quando do episódio Waldomiro Diniz. Ali foi uma carta branca, um verdadeiro cheque em branco para a corrupção no país. Ele fez isso quando não teve qualquer interesse em apurar aquele acontecimento e acabou disseminando a corrupção dentro do seu governo.

P - O senhor acha que o Lula tem chances de ser reeleito?

R - As pesquisas que estão sendo divulgadas demonstram que ele não tem condições de se reeleger. Está caindo vertiginosamente, a sua rejeição aumenta assustadoramente. Lula, em pouco tempo, jogou fora tudo aquilo que ele construiu na sua vida política.

P - Mesmo se ele abrir o cofre, como tem sinalizado?

R - É a prática, mais uma vez, da imoralidade. Se ele fizer isso com fins absolutamente eleitoreiros, é uma prática que nós temos que banir de uma vez da vida pública nacional. Vimos por ocasião da eleição da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, a farra que foi feita com dotações orçamentárias. Em cada momento em que o país passa por alguma decisão do Congresso, é essa farra que tem que acabar. O orçamento da União tem de ser cumprido efetivamente e não ser usado politicamente. Se o governo fizer isso no ano que vem, nós seremos os primeiros a denunciar esta prática pavorosa.

4º TEXTO

“FIM DE FESTA”

Março 28, 2006

Eliane Castanhêde

FOLHA

BRASÍLIA - A queda de Palocci confirma uma combinação explosiva do governo Lula: desconhecimento, inexperiência e arrogância. Jogar o peso do Estado contra um caseiro que ousou desmentir um ministro já raiava a loucura. Como foi o presidente da CEF quem violou o sigilo bancário e quem entregou em mãos o troféu para o ministro da Fazenda, é pura loucura. Mas tem a ver com um governo que achava que podia tudo: calar a boca de procuradores, da imprensa e dos funcionários públicos, expulsar um jornalista estrangeiro e estimular borbulhantes casas de lobistas. Antes, tudo era explicado como reação a um "golpe das elites" contra o operário que chegou à Presidência. Desta vez, não colou. Francenildo é um mero caseiro piauiense de 24 anos-pobre e eleitor de Lula. A paciência e as opções estão minguando. Os homens do presidente, Dirceu, Gushiken, Genoino e Palocci, caíram, um a um, e só sobraram o senador Aloizio Mercadante e o presidente do BNDES, Guido Mantega.

Mercadante virou três-em-um: foi um dos dois nomes lembrados para a Fazenda, mas tem de negociar com PFL e PSDB e conter os arroubos do PT no Senado e é quem está melhor para o governo de São Paulo, apesar do risco de perder para o tucano José Serra no primeiro turno. Deu Mantega na Fazenda. Foi igualmente voz econômica do PT durante muitos anos, mas passa a impressão de que Lula tem de pescar no segundo escalão para concluir minimamente o primeiro mandato. Já era voz corrente que os melhores ministros não são do PT, como Márcio Thomaz Bastos, Celso Amorim, Roberto Rodrigues e Luiz Fernando Furlan. Se houver novas baixas, a situação ficará crítica. Como hipótese: se Henrique Meirelles saísse, quem assumiria o BC? Lula, ao assumir, ainda com todo o gás e se comportando como se tivesse chegado para ficar 20 anos, tentou seis nomes, sem sucesso. Chegou ao tucano Meirelles por exclusão. Imagine hoje. Melhor: imagine um segundo mandato.

5º TEXTO

“ESCANDÂLO DO CASEIRO DERRUBA PALOCCI DA FAZENDA”

Folha On Line

Dia 28-03-2006

Desgastado por denúncias de corrupção e pela quebra do sigilo do caseiro Francenildo, Antonio Palocci deixa o ministério após 39 meses no cargo. Ministro pede afastamento para ter foro privilegiado no supremo.

Brasília- O presidente Lula demitiu ontem o ministro da fazenda, Antonio Palocci Filho, e escolheu o presidente do BNDES (Banco Nacional de desenvolvimento Econômico e Social), Guido Mantega, para substituí-lo no cargo. Sondado na semana passada diretamente pelo presidente, que pediu segredo, Mantega recebeu determinação de Lula para manter o rigor fiscal e monetário do antecessor e afastar eventuais temores do mercado financeiro de alterações desse rumo.

Na prática, Lula viverá o fiador da política econômica, papel desempenhado por Palocci desde a campanha de 2002. O ministro da fazenda caiu porque mentiu até para o presidente da República. Lula se diz “chateado” com Palocci, segundo relato de auxiliares que estiveram com ele ontem à tarde.

Motivo: Palocci chegou a dizer anteontem a Lula que não tinha tido participação na quebra ilegal do sigilo do caseiro. Admitia apenas a possibilidade de que um assessor tivesse vazado o segredo à imprensa. O presidente, porém, já tinha a informação de que o ministro recebera do presidente da caixa, Jorge Mattoso, o sigilo de Francenildo. Disse, então, que não era mais possível que continuasse a ser ministro e acertou a saída para o dia seguinte. Ontem de tarde, o presidente da Caixa, Jorge Mattoso, também demitido por Lula, apesar de ter recebido a gentileza de enviar carta pedindo a saída, carta enviada ontem às 9h, disse à Polícia Federal que entregara o sigilo de Francenildo a Palocci.

Na manhã de ontem, em reunião no palácio do planalto enquanto Lula estava em Curitiba, Palocci ainda fez uma última pressão sobre o presidente da Caixa. Queria que

Mattoso o isentasse da violação do sigilo, mas ele se recusou. Disse que conteria a verdade em depoimento à Polícia Federal e que entregara a quebra de sigilo nas mãos do próprio ministro da Fazenda. Palocci, então, enviou carta a Lula pedindo afastamento do cargo. O presidente, informado do que dissera a Mattoso na PF, disse que a solução seria a demissão.

A carta de afastamento foi divulgada após o fechamento do mercado financeiro. Uma nova carta, na qual o ministro explicaria as razões para ter enviado a primeira, ainda não havia chegado ao gabinete de Lula até as 19h de ontem. O presidente então pediu que o líder do governo no senado, Aluizio Mercadante (PT-SP), anunciasse a saída do ministro e a substituição por Guido. Enquanto voltava de Curitiba, Lula pediu a Mantega que viesse do Rio, onde o BNDES tem sede, para Brasília. Chegou a dizer que deveria ser mandado um avião do governo se Mantega tivesse dificuldade para vir.

Antigo assessor de Lula, Mantega foi escolhido pela intimidade com Lula. Mercadante tinha preferência de parte da cúpula do governo e do PT, mas Lula avaliou que enfrenta guerra pesada no Senado (CPI dos Bingos) e que seria conveniente a permanência do líder do governo na casa. O presidente também achou que Mercadante foi ansioso ao ler nos jornais de hoje que se considerava “pronto” para substituir Palocci. Segundo expressão ouvida pela reportagem no Palácio do Planalto, “Lula será o ministro da Fazenda” a partir de agora. Ou seja, auxiliar antigo e que respeita muito o presidente, Mantega seguirá a determinação para manter a economia.

Pesou contra Mercadante a avaliação de que o PT terá complicações para lançar a ex-prefeita de São Paulo Marta Suplicy ao governo paulista. Ela indicou Mattoso e Ricardo Schumman, assessor especial do presidente da caixa, para os cargos. Os dois foram responsáveis pela violação. O caseiro disse que Palocci freqüentou casa alugada em Brasília por ex-auxiliares para fazer lobby e dar festas com garotas de programas.

6º TEXTO

“DEU NO OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA”

JORNAL DA COPA

Por Alberto Dines em 27/06/2006

Escrito por Juca Kfoury às 09h11

Foi indevido o longo pedido de desculpas da TV Globo ao técnico Carlos Alberto Parreira e interpretado pela apresentadora Fátima Bernardes (Jornal Nacional, segunda, 26/6). Parreira irritou-se com um quadro da última edição do Fantástico no qual três jovens especialistas decifraram seus comentários durante o jogo contra o Japão, captados por poderosa teleobjetiva e inaudíveis para os comuns mortais. Leitura labial não é invasão de privacidade.

David Beckham foi flagrado pelos fotógrafos quando vomitava durante o jogo contra o Equador. Não poderia alegar que as câmeras quebraram sua intimidade. Beckham e Parreira estavam num evento público, sujeitos ao escrutínio de câmeras, gravadores ou especialistas em todos os tipos de linguagem – corporal, gestual ou labial. É compreensível que a direção da TV Globo não queira prejudicar as suas excelentes relações com a Comissão Técnica e a seleção.

Está preocupada com os próximos jogos e as próximas exclusivas. Mas este pedido de desculpas é descabido, mesmo que transmitido com o charme de Fátima Bernardes. Uma cartinha seria mais do que suficiente. Do jeito que saiu, revela uma inadmissível submissão do veículo a fonte. A Globo precisa de Parreira, mas Parreira precisa da Globo.

7º TEXTO

A “TEORIA DA CONSPIRAÇÃO”

Juca Kfoury

Data: 28/06/2006

Para aplacar a curiosidade de muitos blogueiros e para explicar, de uma vez por todas, porque tenho dito que não deixarão o Brasil ser hexacampeão -- sem prejuízo da simples constatação de que com o futebol que a Seleção está jogando nem mesmo merece o título. Que fique claro, portanto, que não é uma desculpa antecipada para eventual derrota, até porque não estou nem nunca estive entre aqueles que imaginam que roubaram o Brasil na final de 1998. A Seleção perdeu ali porque a França jogou muito melhor e se o time brasileiro estava traumatizado -- e estava -- a culpa foi de quem pôs Ronaldo para jogar sem condições. O próprio Zagallo, por sinal, ontem, em entrevista à ESPN-Brasil, disse que Ronaldo não estava bom naquele dia e que Zidane estava, mas que, agora, será diferente porque ambos estão bem e o brasileiro é mais decisivo, mais goleador.

Mas vamos à "teoria da conspiração".

Quem cria tais teorias é maluco e eu não ainda não fiquei doido.

Durante anos ouvi que eu via corrupção em tudo e que exagerava na dose.

Até que vieram as CPIs da CBF/Nike e do Futebol e a opinião pública pôde constatar que a coisa era muito pior do que eu revelava.

Em nenhum momento eu disse ou escrevi que a Copa de 2006 está vendida.

Disse, escrevi e reitero que tenho bons motivos, e informações, de que a FIFA não quer o hexa.

Não quer para não fortalecer Ricardo Teixeira que aspira ao posto de Joseph Blatter nas eleições de 2007.

Blatter se sente traído pelo cartola brasileiro e por isso até já começou a falar que há outros candidatos para sediar a Copa de 2014 - Copa que era dada como favas contadas de que seria no Brasil.

Quem viu o sorteio da Copa de 2006 há de ter percebido que Blatter e Teixeira mal se cumprimentaram quando dividiram o mesmo palco.

E Blatter não poupou, recentemente, Teixeira em conversa, em off, com pelo menos um jornalista estrangeiro.

Mas há mais: a FIFA teme que o hexa se converta em octa, caso a Copa seja mesmo no Brasil, pois não passa pela cabeça de ninguém que se perca outra Copa em casa.

O hepta viria na África do Sul, porque o Brasil ganhou suas cinco Copas anteriores em países que não tinham tradição no futebol - Suécia, que até tinha um pouco, em 1958; Chile, em 1962; México, em 1970; Estados Unidos, em 1994 e Japão/Coréia do Sul, em 2002.

Na Inglaterra, em 1966, na Alemanha, em 1974, na Argentina, em 1978, na Itália, em 1990 e na França, em 1998, não ganhou.

Como não ganhou, é verdade, em outras ocasiões semelhantes à Copa na África do Sul.

E o octacampeonato seria ruim para o negócio das Copas, que perigam ficar monótonas.

É claro que o perigo começa agora, nas quartas-de-final, semi-finais e final, porque antes disso também não interessava à FIFA ver um campeão cair -- e não caiu nenhum.

Mesmo assim, tenho dito e escrito, que se a Seleção jogar o que sabe pode frustrar a FIFA, ao ganhar de seus adversários e das arbitragens.

Mas que, DIFERENTEMENTE, do que tem sido tradicional, desta vez, daqui para frente, em dúvida, os árbitros apitarão contra o Brasil.

Não aceito, apenas, que, como fez o próprio Ricardo Teixeira, se diga que não existe mais manipulação no futebol, que isso é coisa do passado, folclórica, história de boitatá.

Porque houve escândalo de arbitragem nos últimos três anos simplesmente nas três maiores potências do futebol mundial -- na Alemanha, em 2004. No Brasil, em 2005 e na Itália, neste ano, seja por causa de apostas, seja para fazer um time campeão.

E se existe manipulação no futebol, por que a Copa do Mundo, seu maior evento, estaria fora de risco?

Isso sim é conversa para boi dormir.

8º TEXTO

“A melhor CPI”

São Paulo, quarta-feira, 23 de agosto de 2006

Folha de São Paulo
FERNANDO RODRIGUES

BRASÍLIA - A Câmara dos Deputados abriu ontem processos de cassação contra 67 deputados sanguessugas. Trata-se do caso mais rápido, abrangente, inédito e justo de punição de congressistas na história. Esse desfecho só é possível por causa da maneira minimalista como foi conduzida a CPI dos Sanguessugas. Sem perder tempo com depoimentos inúteis de todos os citados, os dirigentes dessa investigação se concentraram na coleta de evidências. Uma vez concluído o trabalho, votaram um relatório com os nomes dos 69 deputados (dois já renunciaram) e dos três senadores mais encrencados. É verdade que agora começa um arrastado ritual que impossibilitará a votação das punições antes da eleição de 1º de outubro. Mas esse é outro problema. Os nomes dos deputados e dos senadores já foram devidamente divulgados. Os eleitores podem fazer o serviço. A celeridade dos trabalhos da CPI dos Sanguessugas poderá estabelecer um padrão para próximas investigações. A função principal do Congresso não é ser uma delegacia de polícia. Se alguns de seus membros cometem irregularidades, a apuração deve ser rápida e restrita aos deputados e senadores. O Ministério Público e a Polícia Federal ficam com o restante. A CPI dos Correios, como comparação, durou quase um ano. Quando o caso explodiu, o grande acusador, Roberto Jefferson, falava em algumas dezenas de deputados envolvidos. No final, a comissão apresentou denúncia contra apenas 19. Os investigadores se perderam com a convocação de depoimentos tão longos quanto inócuos. O Congresso ganhará se os procedimentos da CPI dos Sanguessugas forem adotados como norma.

Lula tem 49%; Alckmin, 25%. A eleição está perto do final.

9º TEXTO

“Petrobrás superfaturou contrato com GDK”, diz TCU

São Paulo, quinta-feira, 31 de agosto de 2006

Folha de São Paulo

MARTA SALOMON

DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

**Tribunal ordena que estatal suspenda repasse de US\$ 5,3 milhões a empreiteira.
Empresa que teve supostos benefícios irregulares em contratos com estatal deu um Land
Rover a Silvio Pereira, ex-dirigente do PT**

O TCU (Tribunal de Contas da União) determinou ontem à Petrobras a suspensão do pagamento de pelo menos US\$ 5,3 milhões (mais de R\$ 11 milhões, no câmbio de ontem) à GDK, empreiteira baiana que deu um jeep Land Rover ao ex-secretário-geral do PT Silvio Pereira.

O valor representa uma parcela do maior contrato fechado pela GDK com a estatal no governo Lula, no valor de US\$ 88,1 milhões (cerca de R\$ 188,5 milhões), para a adaptação da plataforma de petróleo P-34 ao campo de Jubarte, no Espírito Santo. Após sucessivos atrasos, a plataforma deve ficar pronta no final do mês, diz a Petrobras. Segundo o TCU, os pagamentos suspensos referem-se a supostos superfaturamentos ou irregularidades no contrato. A Petrobras informou ontem que vai seguir a determinação do tribunal, mas avalia que novos esclarecimentos a serem encaminhados ao tribunal permitirão a liberação dos pagamentos à GDK. O diretor da área de serviços da estatal, Renato Duque, que ontem respondia pela presidência da empresa, nega que a Petrobras tenha tido prejuízo no negócio e disse que a estatal recorrerá da multa de R\$ 10 mil aplicada a quatro funcionários responsáveis pelo contrato. A decisão do TCU não prevê mais recursos. Segundo a equipe de auditoria do TCU, haveria indícios de superfaturamento no contrato com a GDK em mais de

US\$ 14 milhões. "Não bastasse isso, a equipe também aponta que as irregularidades no gerenciamento e fiscalização do contrato também teriam gerado pagamentos indevidos da ordem de US\$ 2,9 milhões, evidenciando, ainda, potenciais prejuízos a Petrobras", diz o texto votado ontem no plenário do TCU. A GDK já prestava serviços à Petrobras no governo Fernando Henrique Cardoso. Com a posse de Lula, os negócios entre a empreiteira e a estatal registraram queda, recuperada a seguir, supostamente com o apoio dos petistas Sílvio Pereira e Jaques Wagner, dizia relatório preliminar de auditoria enviado à CPI dos Correios. Sílvio Pereira foi denunciado pelo procurador-geral da República, Antonio Fernando de Souza, como um dos 40 integrantes da "quadrilha" destinada a garantir a permanência do PT no poder.

10º TEXTO

“Durante crise, ministros sugeriram renúncia”

DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

Segunda-feira, 30 de outubro de 2006

Folha de São Paulo

KENNEDY ALENCAR

Em agosto do ano passado, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva ouviu de alguns ministros a sugestão de renunciar ao mandato. Lula rejeitou a idéia, mas ela dá a dimensão de quão tensos foram os dias que se seguiram ao depoimento do publicitário Duda Mendonça à CPI dos Correios. Para Lula, aquele foi o seu pior momento, segundo apurou a Folha em conversas reservadas. Sem combinar versões ou estratégias de defesa com o PT, Duda decidiu depor à CPI, na qual chegou a chorar. Ele confessou que recebera do publicitário Marcos Valério, operador do mensalão, R\$ 10,5 milhões em pagamento a trabalhos para o PT nas eleições de 2002. Segundo Duda, a campanha de Lula teria sido quitada com dinheiro legal. Os R\$ 10,5 milhões seriam pagamento, via caixa 2, de outras campanhas do partido. Duda e o governo estavam sendo chantageados por Valério, que exigia proteção política e dinheiro para ficar calado. Naqueles dias, a cúpula do governo imaginava que um processo de impeachment poderia começar, ainda que não prosperasse, já que a base parlamentar do governo estava em frangalhos e as pesquisas de opinião indicavam queda em sua popularidade. Foi nesse contexto que alguns ministros sugeriram a Lula a renúncia. "Vocês são uns frouxos. "Vou resistir", disse o presidente, de acordo com relatos obtidos pela Folha. A oposição ajudou Lula. Um emissário do presidente ouviu do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e do então prefeito de São Paulo, José Serra, que eles não participariam de uma tentativa de impeachment. Os tucanos avaliaram que Lula sangraria politicamente e seria presa fácil na eleição do ano seguinte. Serra deixaria a prefeitura para concorrer ao Planalto, e o PSDB retornaria ao poder. Naquele momento, FHC chegou a sugerir publicamente que Lula não fosse candidato à reeleição. Novamente, alguns ministros do presidente discutiram o tema com ele. Lula

terminaria o mandato, a oposição não tentaria seu impeachment, e ele desistiria de concorrer. Mais uma vez, o petista resistiu. Auxiliares contam que o presidente chegou a chorar, mas nunca jogou a toalha. Ainda no fim de agosto, no dia 25, Lula afirmou, numa reunião reservada, que só seria candidato se tivesse chance de vitória, o que levou parte da imprensa a acreditar que ele poderia desistir da reeleição. Mas, imediatamente, falou algo contraditório: "Se o PT estiver muito mal, se o governo estiver apanhando de tudo quanto é lado, vou ser candidato para defender o PT e o meu governo. "Aí não tem jeito," disse Genoino. No início de julho, a revista "Veja" revelou que Marcos Valério avalizara empréstimos de R\$ 2,4 milhões do banco BMG ao PT. O documento também foi assinado por Delúbio Soares, então tesoureiro da sigla, e por José Genoino, à época presidente do partido. A primeira reação de Genoino foi negar a assinatura. Quando Lula viu a revista, chorou. "Não acredito que o Genoino tá nisso", disse. No dia 8 daquele mês, a Polícia Federal prendeu, no Aeroporto de Congonhas, um assessor do irmão de Genoino com R\$ 200 mil em uma mala e US\$ 100 escondidos na cueca. Lula também não acreditou na história na primeira vez. Confirmado o episódio, disse que parecia "um pesadelo". No dia seguinte, Genoino renunciou à presidência do partido. Para Lula, Genoino pagou caro por erros nos quais não teve participação.

11º TEXTO

“Senado aprova projeto de lei que cria 13º salário para Bolsa Família”

22 de novembro de 2006.

Folha de S. Paulo

FERNANDA KRAKOVICS

DA SUCURSAL DE BRASÍLIA

Base aliada decide não votar; governo tentará derrubar proposta na Câmara

Em uma derrota do governo, o Senado aprovou ontem projeto de lei que cria um benefício natalino para as famílias atendidas pelo Bolsa Família, que corresponde a um 13º salário. A matéria, de autoria do senador Efraim Morais (PFL-PB), foi encaminhada à Câmara. A base aliada preferiu não se expor e a votação foi simbólica, ou seja, sem identificação nominal no painel eletrônico e sem verificação de quórum. Esse procedimento geralmente é adotado quando há consenso. O líder do governo, senador Romero Jucá (PMDB-RR), afirmou que a base aliada não se empenhou em derrubar o projeto porque confia na sua rejeição pela Câmara e pretende, em último caso, recorrer ao Supremo Tribunal Federal. "Essa matéria é inconstitucional porque não se pode criar despesas permanentes sem a indicação de receita. É uma ação política da oposição", disse Jucá, segundo o qual a criação do 13º implicaria uma despesa de R\$ 800 milhões. PFL

O PFL queria constranger os aliados a votar contra o projeto para mostrar o que considera caráter eleitoreiro do Bolsa Família. Neste ano o número de famílias atendidas subiu de 8 milhões para 11 milhões. O valor do benefício foi reajustado em 33%. A base aliada não quis tomar a medida impopular de derrubar o projeto de lei, já que o Bolsa Família foi o carro-chefe das eleições deste ano. O programa de transferência de renda atende hoje 11,1 milhões de famílias e foi criado para unificar diferentes ações sociais já existentes, como

Bolsa Escola, Vale-Gás e Bolsa-Alimentação.

Maior partido da base, o PMDB liberou o voto da bancada e o líder Ney Suassuna (PB) declarou voto a favor da concessão do 13°. O PTB também orientou votação a favor do projeto, apesar do pedido contrário do líder do governo. A oposição aproveitou para constranger os aliados: "Ponderaria ao líder do governo que consultasse pessoalmente o presidente Lula se ele é contra essa iniciativa do senador Efraim. Quem ontem defendia em praça pública os beneficiados do Bolsa Família evidentemente não concordará com o parecer contrário de Vossa Excelência", disse o senador Heráclito Fortes (PFL-PI). O projeto foi proposto por Efraim na primeira quinzena de setembro. O objetivo era provar que a oposição não queria acabar com o Bolsa Família, como sugeria a campanha de Lula. A proposta, porém, rachou os partidos de oposição. O líder do PSDB no Senado, senador Arthur Virgílio (AM), é contra a iniciativa do PFL e se ausentou do plenário. Coube ao senador Álvaro Dias (PSDB-PR) orientar a bancada tucana a votar a favor do projeto. O PDT também ficou dividido. O líder do partido, senador Osmar Dias (PR) orientou a bancada para votar favoravelmente, mas o senador Jefferson Péres (PDT-AM) fez um discurso contrário à proposta. "Eu tenho dúvida quanto ao mérito tendo em vista o impacto nas contas do governo. Eu votarei contra", disse Péres.