

SANDRA REGINA DE BITENCOURT QUEIRÓZ

O PAPEL DO PROFESSOR PARA ORQUESTRAR
MEDIAÇÕES COMO ESPAÇOS DE LEITURA CRÍTICA.

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da
Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2009

SANDRA REGINA DE BITENCOURT QUEIRÓZ

O PAPEL DO PROFESSOR PARA ORQUESTRAR MEDIAÇÕES COMO
ESPAÇOS DE LEITURA CRÍTICA.

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 Professora Doutora Mara Sophia Zanotto.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2009

BANCA EXAMINADORA

Às pessoas mais importantes de minha vida: José Carlos, meu marido, pelo apoio incondicional e incentivo; meus pais por terem me estimulado e toda a minha família, minha base e sustentação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pelo dom de viver, pela saúde, pela sabedoria, pela proteção e fidelidade. Obrigada, Senhor, por estar presente em minha vida.

Em especial para a minha querida professora, Dra. Mara Sophia Zanotto, que com sua sabedoria me ensinou o verdadeiro ofício de ser professor. Um exemplo como pessoa e como profissional. Foi uma honra tê-la como orientadora.

Ao meu marido, companheiro fiel, que sempre partilhou, e partilha, de todos os momentos, valorizando meu trabalho nos menores detalhes. Obrigada pelo seu amor, pela sua paciência e compreensão, por suportar tantos momentos de ausência e por possibilitar meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha querida mãe, por estar sempre ao meu lado, torcendo pelo meu sucesso, apoiando-me e incentivando a não parar nunca. Obrigada pelos exemplos de força e superação.

À professora Dra. Sueli Fidalgo, que me incentivou a elaborar o projeto e tentar entrar no mestrado. Estou grata pelo incentivo e por ter sugerido a professora Mara Sophia para orientar minha pesquisa.

À professora Dra. Vilma Lemos, pela dedicação em ler o meu trabalho e pelas suas riquíssimas contribuições.

Aos colegas e direção da E.E. Professor José da Costa Boucinhas, pela paciência e disposição em alterar os horários de aula para que eu pudesse freqüentar os cursos do LAEL. Especialmente ao professor Júnior Teodoro, responsável pela elaboração do quadro de horário dos professores.

A toda a minha família (irmãos, cunhados, tios, sobrinhos, afilhado), pois, mesmo com a privação da minha presença, sempre me trataram com muito amor e carinho.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da Bolsa-Mestrado que tornou possíveis meus estudos e a minha pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo geral de investigar minha ação numa nova prática social de leitura proposta pelo grupo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), por meio da pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1993). A pesquisa está inserida na área da Lingüística Aplicada e discute dentro de uma perspectiva sócio-histórica cultural (Vygotsky, 1934), duas vivências de leitura orientadas pela técnica do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995, 1998, 2007). Desenvolvi a pesquisa-ação crítica (Kincheloe, 1993) com metodologia qualitativa, de natureza interpretativista (Erickson, 1984 e Moita Lopes, 1994a), focalizando minha ação como mediadora e orquestradora das vozes dos alunos pensando alto, em grupo, sobre a interpretação de textos no contexto de sala de aula. A pesquisa foi realizada com dois grupos de alunas da sétima série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a técnica do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995, 1998, 2007), o questionário retrospectivo e o diário reflexivo (Machado, 1998). A análise dos dados evidenciou os seguintes resultados: a) o pensar alto em grupo funcionou como um instrumento pedagógico importante, pois estimulou o desenvolvimento da argumentação e favoreceu o desenvolvimento da leitura crítica das alunas; b) o uso de perguntas foi um importante instrumento de mediação: estimulou a reflexão, incitou a participação e despertou o interesse; c) houve uma transformação da minha ação, que deixou de ser a de detentora do saber para ser a de mediadora, que não mais considerou o aluno como recipiente vazio (Freire, 1970), para entendê-lo como um agente na construção do significado.

Palavras-chave: formação de professor, leitura crítica, mediação, orquestração

ABSTRACT

This work aims to examine my own professional training in a new social practice of reading proposed by GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora – Group of Studies on Indeterminacy and Metaphor) in the form of a critical research-action (Kincheloe, 1993). This Applied Linguistics research discusses, according to a social-historic cultural perspective (Vygotsky, 1934) two reading experiences mediated by the technique of Group Think Aloud (Zanotto, 1995, 1998, 2007). I developed the critical research-action (Kincheloe, 1993) using a qualitative interpretivist research methodology (Erickson, 1986 and Moita Lopes, 1994), examining my action as voice mediator and orchestrator of pupils in Group Think Aloud, about text interpretation in the classroom context. Research subjects were two groups of female pupils of the 7th grade of primary education in a State public school. Resources for data collection were the Group Think Aloud technique (Zanotto, 1995, 1998, 2007), the retrospective questionnaire and the reflexive notebook (Machado, 1998). Data analysis showed as results (a) Group Think Aloud was an important pedagogic tool that encouraged pupils to argument and favored a critical reading activity by them; (b) the use of questions was an interesting mediation tool, encouraging reflection and participation and arousing interest; (c) my action was transformed, which stopped being that of someone who has the knowledge to be that of a mediator, not seeing pupils as empty recipients any more and beginning to understand them as being agents in the construction of sense.

Keywords: teacher's training, critical reading, mediation, voice orchestration

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Leitura: da decodificação à construção social do sentido.....	07
1.1 – As práticas de leitura na visão tradicional.....	07
1.2 – Os modelos cognitivistas.....	09
1.2.1 – O modelo ascendente <i>bottom-up</i>	10
1.2.2 – O modelo descendente <i>top-down</i>	11
1.2.3 – O modelo Interativo.....	12
1.2.4 – Abordagem interacionista.....	13
1.3 – A leitura como prática social.....	15
1.4 – Letramento crítico e pensamento crítico.....	18
1.5 – A leitura crítica e o discurso argumentativo.....	24
1.6 – Uma prática social de leitura: o pensar alto em grupo.....	30
Capítulo 2 – Formação docente: um processo em construção.....	32
2.1 – A prática pedagógica no ensino tradicional	32
2.2 – Construção de um olhar sobre a formação de professor.....	36
2.2.1 – Formação do professor reflexivo.....	39
2.2.2 – Formação do professor mediador.....	42
2.2.3 – Formação do professor orquestrador.....	45
2.3 – A importância da pergunta na prática docente.....	50
2.3.1 – Categorizando o ato de perguntar.....	52
2.3.2 – A pergunta como um elemento de mediação.....	55
Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa.....	58
3.1 – O paradigma qualitativo de pesquisa.....	58
3.2 – Pesquisa-ação crítica.....	60
3.3 – Os instrumentos de geração de dados.....	62
3.3.1 – O protocolo verbal em grupo.....	62
3.3.2 – O questionário retrospectivo.....	64
3.3.3 – O diário reflexivo.....	65
3.4 – Caracterização do contexto e dos participantes.....	66
3.5 – Os textos.....	68
3.6 – Normas para transcrição.....	72
Capítulo 4 – Análise de dados.....	74
4.1 – A primeira vivência.....	74
4.1.1. – Refletindo sobre a análise de dados da primeira vivência.....	82
4.2 – A sétima vivência.....	86

4.2.1 – Refletindo sobre a análise de dados da sétima vivência.....	105
4.3 – Comparação das participação nas vivências.....	106
4.4 – Tipo de Pergunta utilizada pela professora nas vivências.....	110
4.5 – O diário reflexivo.....	112
4.6 – O questionário retrospectivo.....	116
Considerações finais.....	120
Referências bibliográficas.....	129
Anexos.....	140
Anexo I – Texto “Retrato”.....	141
Anexo II – Texto “Tempo”.....	142
Anexo III – Texto “Canção do Exílio”.....	143
Anexo IV – Texto “Mapa”.....	144
Anexo V – Texto “Canção”.....	145
Anexo VI – Diários reflexivos	146
Anexo VII – Questionários retrospectivos.....	151

Figuras:

Figura 1. Diagrama: O que é orquestrar uma aula?.....48

Quadros:

1º Quadro - Quadro das alunas que responderam o questionário.....	64
2º Quadro - Quadro das alunas que elaboraram o diário reflexivo.....	66
3º Quadro - Quadro dos textos que foram lidos na vivência pedagógica do pensar alto em grupo.....	68
4º Quadro - Quadro quantitativo das participações na primeira vivência.....	107
5º Quadro - Quadro quantitativo das participações na sétima vivência.....	108
6º Quadro - Quadro comparativo das participações.....	109
7º Quadro – Quadro de perguntas de verificação de conhecimento.....	110
8º Quadro – Quadro de perguntas que estimulam o pensamento.....	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se da minha inquietação como educadora com relação ao ensino-aprendizagem de leitura. No decorrer das minhas aulas, percebia que os alunos apresentavam muitas dificuldades com a leitura e com a compreensão do texto, além de demonstrarem falta de interesse, pouca ou nenhuma motivação. Por mais que eu variasse o tipo de texto, o gênero ou a dinâmica da aula, nada os motivava a ler. Por diversas vezes eu lia o texto para eles, pedia para que eles lessem, elaborava exercícios variados, mas era tudo em vão. Normalmente, eles se dispersavam, falando sobre outros assuntos fora do proposto para a aula.

Ao resgatar minha memória de formação profissional, observo que eu, no curso de graduação, aprendi a utilizar métodos que não estimulavam nenhum tipo de reflexão. As aulas eram centradas no professor, tido como detentor do saber que ia transmitindo todo o seu conhecimento. Para Freire (1970), nessa prática

“o educador, (...) se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles [alunos] a razão da sua existência” (p.59).

Assim, o aluno é desconsiderado como se o conhecimento e o saber fosse mérito apenas do professor.

Devido à influência dessa formação, percebo agora que a minha prática seguia os mesmos padrões no ensino, principalmente no caso do ensino de leitura. A atividade de leitura partia do “pressuposto de que havia uma única maneira de abordar o texto, e apenas uma única interpretação a ser alcançada” Kleiman (1992, p.23), ou seja: a do professor ou a do livro didático.

Essa prática autoritária de ensino está centrada no paradigma tradicional. Silva (2003) afirma que essa prática no ensino de leitura segue rotinas mecanizadas e sincronizadas, executadas da mesma forma ano após ano, com seqüências do tipo: abrir o livro, ler o texto, responder as questões, repassar a gramática, redigir trinta linhas, entregar ao professor, repetir esses movimentos nas aulas seguintes

(p.11). Essa prática também se caracteriza pela atuação do professor segundo o padrão da seqüência IRA (iniciação, resposta, avaliação), que, segundo Wertsch & Smolka (1993), não é eficaz para a formação do aluno/leitor maduro, proficiente e crítico (Silva, 1998; Kleiman, 1989a). Essa prática encontra-se na metáfora do canal¹ e as conseqüências desse tipo de ensino aparecem nos resultados negativos² dos sistemas de avaliação como o ENEM, SAEB e PISA³ em relação à leitura.

Aranha (2007), em seu artigo “Um passo além de alfabetizar”⁴, afirma que “os alunos *aprendem a ler e a escrever palavras, mas não sabem interpretar textos e articular idéias*”(p.106). Kleiman (1992) atribui essa dificuldade ao ensino tradicional de leitura, que contempla atividades de “*decodificação e automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto*” (p.20)

Para Silva (2004) e Kleiman (1989b), essas atividades de leitura favorecem a formação de um “*leitor ingênuo e passivo*”, incapaz de questionar ou se posicionar diante das contradições sociais, e impedem a formação de um aluno/leitor crítico, que se caracteriza por um posicionamento crítico frente ao mundo contemporâneo, no qual está inserido.

Outro fator que contribui para a não formação do aluno como leitor crítico, afirma Silva (2004), é o uso inadequado do material didático, as chamadas *muletas do professor*, que servem de “*condicionantes que corroem a autonomia e a independência do professor*” (p.31). Os textos e os exercícios, nele contemplados, favorecem uma formação de alunos como “*meros repetidores de coisas prontas*” (p.26); pois são atividades de cópia, memorização, reprodução de sentido ou de paráfrase, e isto é uma forma mecânica, reprodutiva e sem reflexão de “ensinar a leitura”.

Ensinar, desse modo, é a simples transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Reddy (1979) explica esse processo através da metáfora do

¹ A metáfora do canal apresenta a idéia de uma leitura pronta e única. A mensagem é transferida do emissor para o receptor de maneira exata, sem qualquer modificação. Ela é a metáfora da transmissão.

² Melo, P. C. *País melhora em matemática e piora em leitura mostra OCDE*. O Estado de São Paulo. São Paulo. 5 dez.2007.

³ ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio; SAEB- Sistema de Avaliação de Educação Básica e PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

⁴ Aranha, Ana. “Um passo além de alfabetizar”. *Época*. São Paulo. 25 jun. 2007.p.106-107.

canal. Essa metáfora atua nas práticas educativas com a crença de que ensinar é pôr o conhecimento na cabeça do aluno.

Ler, portanto, consiste em tirar os significados colocados no texto pelo autor. Ao aluno, segundo Nunes (1998), será dada orientação quanto à interpretação e à transmissão de uma mensagem, e ele deve ter a *“sensibilidade de encontrar, de recuperar esses sentidos já prontos”* (p.32).

Seguindo esse perfil de prática educacional, as aulas de leitura tendem a “silenciar” e “engessar” os alunos, ou seja, basta *“ouvir e assimilar o que o mestre tem a dizer”* (Coracini, 1995, p.68). Esse perfil também está presente na concepção bancária de educação, criticada por Freire (1970), que define o educador como aquele que *“diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; o educador, sujeito do processo, os educandos, meros objetos”* (p.59).

Nesse processo, a leitura *“se concretiza sob o controle do professor, negando ao aluno uma participação efetiva no processo”* de aprendizagem e de construção de sentido (Bulamarque, 2006, p.84). Sendo assim, dificilmente o aluno poderia levar para a leitura seu contexto sócio-histórico-cultural e seu conhecimento de mundo, pois toda a sua experiência será ignorada e desvalorizada.

Percebo que, a partir do exposto, não foi difícil constatar que a metodologia que eu estava empregando mostrava-se ineficaz. A partir da reflexão sobre a minha prática e consciente da necessidade de mudança, busquei embasamento teórico para reformulá-la com a finalidade, também, de auxiliar meu aluno na construção do conhecimento, auxiliá-lo na construção de significados durante a atividade de leitura, partindo do pressuposto de que esse significado não é dado no texto, mas construído pela interação dos envolvidos no processo de leitura, que trazem seus conhecimentos de mundo, seus valores e suas experiências.

Sendo assim, tentei estabelecer interlocução com alguns teóricos que enfatizam a necessidade de mudança na área educacional, sobretudo no que diz respeito à prática do professor e ao ensino de leitura.

Kincheloe (1993) afirma que é necessário o professor *“olhar para trás para ver seu mundo e dar-se conta de como ele foi condicionado para vê-lo da forma como o faz”* (p.185). Dentro dessa orientação, decidi elaborar uma pesquisa-ação crítica, no

intuito de investigar, avaliar e transformar as minhas ações em sala de aula.

Ferreira (2001) argumenta que o professor pode olhar criticamente para seu trabalho, refletir sobre o que está fazendo, sair de sua posição de autoridade, perceber o que está à sua volta e mudar. Entretanto, essa postura reflexiva e crítica sobre a prática não é um processo simples e fácil. Para mim, inicialmente foi difícil, mas depois me senti segura para construir uma nova prática que tornasse possível a construção coletiva de sentido.

Notei que eu poderia seguir o mesmo caminho trilhado pelo GEIM (Grupo de Estudos de Indeterminação e da Metáfora) coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto. Esse grupo utiliza um método diferente de trabalhar com o texto: os alunos se reúnem em grupos e discutem o texto livremente, sem regras ou determinações do professor, construindo o chamado “*pensar alto em grupo*” (Zanotto, 1995, 1998, 2007). Essa metodologia, até então desconhecida por mim, mostrava-se como uma interessante possibilidade de mudança, tanto na forma de abordar o texto, inovando a aula de leitura, quanto na possibilidade de transformação de uma prática engessada do professor no tradicionalismo.

O pensar alto em grupo favorece, sendo um evento social de leitura, o partilhar de experiências e as interações entre os participantes, que pode ser realizado por meio da discussão e negociação dos sentidos de um texto. Esse evento de leitura é visto como construído pelos participantes enquanto interagem uns com os outros (Bloome, 1983), mediados pela linguagem.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1934) também concebe que o conhecimento é construído na interação, na ação do sujeito sobre o objeto, que é mediado pelo outro, através do uso da linguagem. Ela enfatiza a importância da experiência social no desenvolvimento do pensamento humano, pois, para Vygotsky, todas as funções psicológicas superiores (controle consciente do pensamento, atenção, lembrança voluntária, capacidade de planejamento) “*originam-se das relações reais entre indivíduos humanos*” (p.75). Segundo Daniels (2001), a teoria sociocultural “*tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados*” (p.9), além de “*investigar os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o funcionamento humano*” (p.9).

Esta pesquisa apresenta uma reflexão sobre a ruptura feita com o modelo

tradicional de ensino de leitura e a adoção de uma nova metodologia, na qual o professor não é mais um instrutor (Schön, 2000); um mero detentor do saber, no sentido de transmitir o sentido pronto e acabado do texto, e, sim,

- 1.) um profissional reflexivo (Schön, 1992), que faz a auto-reflexão constante sobre suas ações;
- 2.) um profissional mediador (Vygotsky, 1934), que irá dar suporte para o educando na construção do conhecimento e que permite ao aluno ser sujeito do processo educativo.
- 3.) um profissional orquestrador (Winkin, 1984), que sabe ouvir, dialogar, sabe trazer as vozes para a discussão, assegurando a participação de todos; que planeja com eficiência todas as ações, motivando seus alunos a falar, sendo flexível, aceitando as diferenças e construindo significados.

Há bibliografia de grande valor sobre a formação do professor e sobre o ensino de leitura (Nardi, 1999; Ferling, 2005; Peralta, 2007; Schettini, 2006; Ussene, 2006), porém, muito pouco se encontra sobre o papel do professor como orquestrador das práticas de leitura em sala de aula (Winkin, 1984). Parece-me que muito se discute sobre estratégias de leitura e formação de professor, mas pouco sobre como orquestrar a aula utilizando o pensar alto em grupo (Zanotto, 1995, 1998, 2007), pois uma restrita bibliografia é encontrada (Lemos, 2005; Vieira, 1999; Bárbara, 2007).

Portanto, acredito que esta pesquisa será relevante, como também outros trabalhos nesta linha, pois segue uma nova proposta de metodologia de trabalho e uma nova prática de ensino de leitura em sala de aula.

PERGUNTAS DE PESQUISA:

A partir do que foi exposto acima, apresento a seguir, as questões que nortearão este trabalho.

1. Como eu, professora, posso fazer a mediação e a orquestração das vozes dos alunos, na prática do pensar alto em grupo?
2. A prática do pensar alto em grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

OBJETIVOS:

- a) Prática docente- Analisar minha prática de ensino de leitura, ao procurar agir como mediadora e orquestradora das vozes no evento social de leitura, contribuindo para a reformulação do papel de professor.
- b) Pensar Alto em grupo- Investigar os processos interpretativos envolvidos na leitura e, como as participantes desenvolvem seu discurso argumentativo e a leitura crítica no decorrer das atividades, através da discussão coletiva sobre o texto.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO:

Este trabalho está organizado em quatro capítulos:

Capítulo 1, *Leitura: da decodificação à construção do sentido*, aborda a questão da leitura dentro do novo paradigma. Apresento a leitura na perspectiva tradicional e cognitiva, e a nova visão, escolhida para embasar minha pesquisa: a leitura como evento social.

Capítulo 2, *Formação docente: um processo em construção*. Discute o perfil de um novo profissional, reflexivo e orquestrador no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Capítulo 3, *Metodologia*, Descreve a caracterização da metodologia, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

Capítulo 4, *Análise e discussão dos dados*, apresentam os sentidos construídos pelos participantes da pesquisa por meio da utilização do pensar alto em grupo a partir da leitura dos textos: 1º) Fábula: “*A encantada Chapeuzinho Vermelho*”, das escritoras Edilene Pincinato e Elisabete M.G. Sereno e o 2º) Poema: “*O bicho*”, do escritor Manoel Bandeira. Mostram as transformações que ocorreram em minha prática pedagógica e a influência da mesma no desenvolvimento da leitura crítica e argumentativa das participantes. Revelaram a pergunta como um elemento importante para o desenvolvimento de papéis sociais.

E, finalmente, as considerações finais que apresentam as respostas às minhas perguntas de pesquisa e observações sobre a relevância do trabalho.

CAPÍTULO 1- LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SENTIDO.

Apresento, neste capítulo, a visão tradicional de leitura, os modelos teóricos de leitura, bem como de leitura como prática social, que fundamentaram esta pesquisa. Logo após, discorrerei sobre letramento crítico e pensamento crítico, leitura crítica e discurso argumentativo e o pensar alto em grupo como instrumento pedagógico.

1.1 - As práticas de leitura na visão tradicional

Na visão tradicional, as práticas de leitura comumente desenvolvidas em sala de aula consistem em desenvolver exercícios e atividades que contemplam a cultura da decodificação de signos lingüísticos (Kleiman, 1989b; Silva, 2003). É comum no trabalho com a leitura o professor restringir-se a ler o texto e, em seguida, o aluno *“responder algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos”* (Solé, 1996, p.35).

Para Silva (2003), na visão tradicional, a leitura é composta por um tripé (cópia, paráfrase e memorização), ressaltando, ainda, que este tripé está muito presente nas escolas brasileiras. O autor define esse tripé afirmando que *“ao copiar, o leitor reproduz as mesmas palavras e o mesmo sentido do texto; ao parafrasear, o leitor reproduz o mesmo sentido com outras palavras; ao memorizar, o leitor reproduz respostas com sentidos já esperados”* (p.23).

Segundo o autor (op.cit), muitos professores e grande parte dos livros didáticos definem com antecedência o sentido que deve ser fornecido pelos alunos a partir da leitura do texto; logo, *“a chave da interpretação já vem pronta e acabada e cabe ao aluno apenas imitá-la para efeito de avaliação e nota”* (p.24)

Kleiman (1992), Terzi (1995), Bulamarque (2006) e Silva (2003) concordam que as atividades de leitura, apenas com a finalidade de decodificar informação, são reconhecidas como estafantes, áridas, tortuosas, não sendo de forma alguma prazerosas; pelo contrário, são atividades desmotivadoras, perversas, sustentadas por um entendimento limitado.

Para esses autores, a leitura proposta nas escolas não é desafiadora, pois as respostas são de fácil identificação, restando aos alunos apenas decodificá-las e localizá-las no texto escrito. Logo, não oportuniza aos alunos vivenciarem

concepções diferentes de leitura, ficando restritos a uma única forma de ler e interpretar o texto.

A leitura considerada como unívoca ou leitura com sentido único, entendida pela concepção tradicional, vai ao encontro do que Reddy (1979) chama de metáfora do canal (ou “*conduit metaphor*”). Essa concepção trata a mensagem como algo que se transfere do emissor para o receptor de maneira exata, como se a mensagem, quando fosse recebida, estivesse igual e imutável, sem qualquer modificação, inferências ou alterações.

Podemos dizer que a metáfora do canal está relacionada à concepção bancária a que se refere Paulo Freire (1970), na qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Da mesma forma, o sentido da leitura é transmitido pelo professor ao aluno; este apenas recebe, sem questionar, refletir ou indagar sobre o texto.

Segundo Freire (op. cit.), a concepção bancária consiste em:

- √ educador que conduz o educando à memorização mecânica de conteúdos;
- √ educador é aquele que sabe e o educando, aquele que não sabe;
- √ uma educação que reflete a “cultura do silêncio”⁵ e a ênfase na permanência;
- √ considerar o aluno “recipiente” a ser preenchido pelo educador.

Nessa concepção, o aluno não teria o direito à voz, nem oportunidade de expor sua subjetividade, sua opinião ou pensamento sobre o texto. O aluno não teria coragem de desafiar, de contrariar a interpretação do professor, ou a resposta orientada e determinada pelo livro didático, o que torna a leitura uma atividade mecânica e o leitor, passivo e incapaz de construir a sua própria leitura.

É possível afirmar que a concepção tradicional e bancária compromete a prática do professor, pois o transforma em autoridade interpretativa do significado do

⁵ Cultura do silêncio é uma expressão usada por Paulo Freire. Ele utiliza este conceito para enfatizar que o processo de dominação se efetua porque aos dominados é negado o direito de conquistar sua palavra, o direito de dizê-la. Negar a alguém a palavra é escamotear sua condição humana, o direito de ser.

texto. Isso traz severas conseqüências ao aprendizado do aluno, pois castra o raciocínio crítico, a reflexão e o prazer na leitura. Dessa forma, os alunos não “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como verdadeiros transformadores” (Freire, 1970, p.60).

A compreensão da leitura também fica comprometida, pois o aprendizado centra-se no resultado da leitura e não no processo da leitura (Solé, 1996). A compreensão limita-se à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto, e o leitor limita-se a receber e reproduzir essas informações. Portanto, podemos dizer que aluno que apenas decodifica textos sem construir sentido, torna-se passivo e não-crítico, ou seja, os alunos serão “*meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham que ser sujeitos*” (Silva, 2004, p.26).

A leitura no paradigma tradicional, portanto, é dissociada do sujeito, como se não houvesse interação entre leitor e texto, como se o leitor não levasse para a interpretação sua história de vida e seu conhecimento de mundo. Os conteúdos são desconectados da realidade do aluno, não há diálogo entre eles, e a idéia de negociação de sentidos e de diferentes interpretações é descartada. O texto é visto como um produto acabado e, na maioria das vezes, serve de pretexto para o ensino de aspectos estruturais da língua, como a gramática, por exemplo.

Após abordar a leitura na visão tradicional de ensino, abordarei, a seguir, os modelos teóricos de leitura. Esses modelos serão importantes para a pesquisa, pois, por meio deles, tentarei explicar o que acontece no ato de leitura e investigar os mecanismos cognitivos usados pelas participantes para o processamento do texto.

1.2 - Os modelos cognitivistas

Os modelos cognitivistas de leitura, segundo Kato (1985) e Kleiman (1992) contemplam dois tipos de processamento de informação: o *bottom-up*, denominado ascendente e o *top-down*, denominado descendente. Estes modelos teóricos apresentam visões distintas, segundo Kleiman (1992); eles não são completos, porque o modelo ascendente enfatiza o texto, e o modelo descendente enfatiza o conhecimento prévio do leitor.

Em complemento a estes dois modelos de processamento surge outro modelo, denominado de interativo. Este modelo é visto como a interação entre os dois processamentos, ascendente e descendente (Kleiman, 1992). Nas seções seguintes, abordarei com mais detalhes os modelos acima mencionados.

1.2.1- O modelo ascendente *bottom-up*

O modelo ascendente *bottom-up*, de base cognitiva, proposto por Gough (1976) concebe a leitura como um “*processo seqüencial, linear e indutivo de processamento do input visual, indo da palavra para a sentença, das partes menores para as maiores*” (Kato, 1985, p.50).

O processamento *bottom-up* ou ascendente é aquele dependente do texto; é a partir dos dados do texto que se inicia o processo de compreensão. O texto é focalizado de forma a não considerar uma participação ativa do leitor, cujo papel restringe-se a decodificar as informações visuais. Segundo esse modelo, as operações realizadas para a apreensão do significado apóiam-se basicamente nas pistas lingüísticas do texto.

Kleiman (1989b) apresenta alguns eventos que são focalizados no modelo proposto por Gough (1976), que são a identificação e mapeamento das letras e palavras, o armazenamento de itens lexicais e a utilização de informação fonêmica, sintática e semântica. O tipo de leitor que faz uso desse modelo de leitura constrói o significado basicamente nos dados presentes no texto, detectando também erros de ortografia (Kato, 1985).

Esse modelo é bastante utilizado por leitores iniciantes, o que traz para eles algumas conseqüências no seu aprendizado, pois o leitor torna-se vagaroso, lendo sílaba por sílaba e, conseqüentemente, apresenta muita dificuldade para se lembrar do que estava escrito no início da linha quando ele chega até o fim, além de apresentar grande dificuldade de sintetizar idéias (Kato, 1985).

Para Solé (1996), as propostas de ensino que contemplam o modelo ascendente “*atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente. É o modelo centrado no texto*” (p. 23). Sendo assim, o aluno não seria capaz de dar uma interpretação diferente da que é dada pelo professor, o que

tornaria a leitura uma atividade mecânica, na qual o aluno teria engessada sua capacidade de raciocinar, de construir sua própria leitura.

1.2.2- O modelo descendente *top-down*

Diferentemente do processo ascendente *bottom-up*, que tem como foco o texto, o modelo de processamento descendente *top-down* coloca a ênfase no leitor, sendo que a leitura flui do leitor para o texto. Esta é a concepção defendida pelos teóricos Goodman (1967) e Smith (1978), que têm como proposta a abordagem de uma leitura não-linear. No modelo descendente *top-down*, o leitor

“(...) faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O leitor apóia-se basicamente em seu conhecimento de mundo para formular hipóteses sobre o sentido do texto” (Kato, 1985, p.50) (grifos meus)

Durante o processo de leitura, Goodman (1967) postula que o leitor utiliza mecanismos que operam no processamento do texto, ou seja, é um “*jogo de adivinhação*”, em que o leitor escolhe pistas presentes no texto para, a partir delas, predizer, criar expectativas ou formular hipóteses. Nesse modelo, a leitura é um processo pelo qual o leitor constrói o sentido da mensagem e, para isso, ele utiliza alguns mecanismos, tais como: testagem, aplicação, construção, confirmação, predição ou refutação de hipóteses. Esses mecanismos desenvolvidos pelo leitor servem para tornar a leitura mais eficiente.

Para Goodman (1967) e Smith (1978), a predição é um dos mecanismos que o leitor utiliza no ato da leitura. Os autores acreditam que a predição ou adivinhação é fundamental numa leitura significativa. A predição ocorre, porque a leitura não envolve apenas *input* visual, mas, também, informações não-visuais do universo cognitivo do leitor.

É possível dizer que essas informações não-visuais estão presentes no conhecimento de mundo ou enciclopédico que o leitor adquire formal ou informalmente durante a vida e, de certa forma, estão armazenadas em sua mente. Com a finalidade de explicar melhor esse fato, Rumelhart e Ortony (1977) elaboram a teoria dos esquemas.

A teoria dos esquemas é uma teoria da representação do conhecimento da mente humana. Seriam estruturas de dados (“pacotes”) que representam os conceitos genéricos armazenados na memória. Esses esquemas podem representar conceituação de objetos, situações, seqüências de eventos, ações ou seqüências de ações. Os autores acreditam que, ao ler, um leitor constantemente avalia hipóteses sobre o texto, e a sua compreensão se dá quando ele é capaz de encontrar uma configuração de hipóteses que forneça uma explicação coerente para os diversos aspectos do texto.

A ativação dos esquemas explica como os leitores são capazes de inferir aspectos de uma situação não explicitada pelo autor, ou seja, no ato da leitura eles acionam modelos cognitivos de conhecimento presentes em sua memória. Ainda sobre os esquemas, Smith (1989) afirma que todos os esquemas são

“scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações (...) possibilitam-nos prever quando lemos e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos”. (p.269)

Esses esquemas, que estão presentes na mente do leitor, podem ser ampliados ou modificados de acordo com sua experiência de vida e de leitura. No entanto, quanto mais exposto a situações reais e atividades de leitura, maior será o conhecimento prévio armazenado em esquemas e maior será a facilidade de compreensão (Kato,1985).

Portanto, a reflexão sobre o conhecimento e o controle dos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor crítico que percebe relação com um contexto maior. Assim, o texto escrito não deve ser considerado apenas um ato cognitivo como visto no modelo descendente, pois a leitura é também um ato social, entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem obedecendo a objetivos e necessidades socialmente construídos (Kleiman, 1989a).

Para concluir a explicação sobre os modelos cognitivistas de leitura, na seção seguinte vou discorrer sobre outros modelos: o interativo e o interacionista.

1.2.3 O modelo interativo

No modelo interativo, a leitura apresenta-se, segundo Kleiman (1992), como uma atividade essencialmente construtiva. A interação nesse modelo não é aquela

que se dá entre o leitor determinado pelo seu contexto e o autor, por meio do texto: “há o interrelacionamento do processamento ascendente e descendente. Esta interação se refere especificamente ao interrelacionamento, hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo utilizado pelo leitor” (Kleiman, 1989b, p.31).

Para Kato (1985), o processamento interativo é utilizado pelo leitor maduro, pois é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos, ascendente e descendente, complementarmente. O primeiro tipo de processamento assegura que o leitor estará sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto. O segundo ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar, entre várias, as possíveis interpretações do texto.

Coracini (1995) denomina o modelo interativo de *concepção intermediária*, vista como a interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor portador dos esquemas (mentais) socialmente adquiridos e seus conhecimentos prévios que, ao serem acionados e confrontados com os dados do texto, “construiriam”, assim, o sentido. O leitor, então, é visto como um sujeito ativo, pois cabe a ele fazer as devidas inferências, acionando seus esquemas, e interagir com os dados do texto. Dessa forma, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (Solé, 1996, p.24)

Estabelecendo uma comparação entre o modelo descendente e o ascendente com o modelo interativo, percebe-se que o papel do leitor, enquanto sujeito cognitivo, mudou significativamente. Passou de um analisador de *input visual* a um reconstrutor de significado. No entanto, as relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre o sujeito e o objeto. É esta a relação que continua sendo foco de investigação, porém com um fator inovador, pois surgem na área reflexões baseadas na pragmática sobre a relação entre leitor e autor, através do texto, gerando novas maneiras de entender a leitura que começam a ser percebidas, como será exposto na seção seguinte.

1.2.4. Abordagem interacionista

O conceito de interação derivado de teorias pragmáticas mostra-se mais abrangente na descrição da atividade da leitura. Nessa abordagem, a ênfase passa do conteúdo proposicional do texto para as intenções do autor (Kato, 1985).

Nessa perspectiva, para que haja a compreensão do texto, considera-se não apenas o conhecimento prévio, mas também o aspecto social da leitura, enquanto interação leitor e autor através do texto. Cabe ao leitor utilizar processos de negociação de sentidos para encontrar coerência no texto. Para isso, o leitor recupera os pontos salientes no texto, através dos itens lexicais chaves, que interagem com as informações significativas para o leitor durante a atividade de leitura (Cavalcanti, 1989).

Kleiman (1989a) argumenta que, mediante a leitura, se estabelece uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos. Dessa forma, o autor detentor da palavra deve deixar pistas suficientes no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. O leitor, por sua vez, deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto e tentar (re) construir o sentido e estabelecer a coerência, recuperando as pistas lingüísticas.

Nardi (1999) afirma que

É ele, o leitor, que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto. A leitura, compreendida como co-enunciação, faz surgir todo o universo do leitor e assim constrói caminhos inéditos. (p.24)

Orlandi (apud Kleiman, 1989b) afirma que essa abordagem de leitura implica *“estabelecer uma relação não entre o objeto e o leitor, mas entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável”* (p.33)

E tendo como base as palavras de Orlandi, por tratar-se de um *processo dinâmico e mutável*, a concepção interacionista não apresenta a leitura como uma atividade mecânica, mas como uma interação ativa entre leitor, texto e contexto.

Kleiman (1989b) afirma que, no momento em que lemos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças, atitudes pertencentes ao nosso grupo social, pelo qual fomos socializados ou no qual fomos criados. E é na relação

entre o texto, contexto, sistema de valores e os vários níveis de conhecimento do leitor que se dá a construção do sentido.

Portanto, é na interrelação entre o contexto situacional do leitor e do autor e a subjetividade do leitor que se abre espaço para a proposta de leitura como evento social. Tal abordagem constitui a rota norteadora desta pesquisa, que tem como pressuposto o fato de que produzir sentidos é uma atividade social e dialógica que ocorre através e pela linguagem e que será discutida a seguir.

1.3 - A leitura como prática social

Nesta seção, discuto a abordagem de leitura como prática social (Moita Lopes, 1996) e evento social (Bloome, 1983), e a sua relação com o amplo contexto sócio-histórico em que o leitor e texto estão inseridos.

A abordagem de leitura como prática social supõe que há mais significados na leitura do que idéias expressas por um escritor, ou seja, as pessoas se engajam na leitura por outras razões. Assim ela deve ser entendida como ação múltipla realizada com diferentes objetivos, em diversos contextos e por meio de vários recursos que se entrecruzam.

Moita Lopes (1996) afirma que *“a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social. É uma forma de ação através do discurso, no qual as pessoas co-participam”* (p.1). Ela é um ato social, é uma forma de agir no mundo social através da linguagem.

A leitura como uma prática social permite ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta. Nessa interação, o leitor pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento a momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças, pois as experiências pessoais e a realidade dos leitores sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo são diferentes. Assim, o leitor tem a função de co-produtor do sentido do texto, e para isso, utiliza aspectos sociais, ideológicos, culturais, históricos e afetivos da sua vida.

Para Moita Lopes (1996), ler é se inserir numa prática social. O autor chama a atenção para o fato de que há relações de poder implícitas no uso da linguagem.

Assim, ao ler o texto, o sujeito deve adquirir postura crítica para desvelar significados, ou seja, *“a compreensão da leitura como prática social envolve a consciência sobre os embates discursivos na definição de significados e, conseqüentemente, sobre como resistir a significados hegemônicos”* (p.3).

Pensar as práticas sociais de leitura requer considerar a necessidade de articular o uso de diferentes textos em torno de aspectos comuns à vida do aluno. Além disso, este conhecimento precisa estabelecer relação com o cotidiano, desafiando a pensá-lo como parte do processo educativo que acontece durante toda a vida. Nessa visão, *“o leitor [aluno] passa a se ver como agindo no mundo através da linguagem ou da construção social do significado nas práticas sociais de leitura em que está envolvido”* (Moita Lopes, 1996, p. 7); o aprender será uma forma de estar no mundo social.

A concepção de leitura como prática social iniciou-se com Street (1984)⁶, na Inglaterra. Esta concepção alinha-se a concepção de leitura de Bloome (1983), que consiste em verificar como o sentido é construído a partir da discussão e negociação de sentidos possíveis de um texto sob o ponto de vista dos *“leitores/participantes”* (Ferling, 2005), que têm como mediador o próprio diálogo.

O evento social de leitura é aquele que possibilita a pluralidade de leituras, diferente do ensino tradicional dos modelos cognitivos em que *“... o professor conduz o aluno para a sua leitura (...) única possível e, portanto, a única correta”*. (Nardi, 1999, p.36). A esse respeito, Bloome (1983, p.169) assinala algumas distinções entre a perspectiva tradicional e a atividade de leitura como evento social.

O autor coloca que, na visão tradicional, a ênfase do processo de leitura está no processo de decodificação do material impresso a fim de obter um sentido e que, freqüentemente, restringe-se ao texto. Já na perspectiva de leitura como evento social, o sentido da leitura é construído pelos participantes enquanto interagem uns com os outros.

É na relação entre o texto, contexto, sistema de valores e os vários níveis de conhecimento do leitor que se dá a construção do sentido. Dessa forma, a leitura é concebida como *“uma prática social”* (Kleiman, 1989a). Pois no momento em que

⁶ Street, Brian V. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

lemos um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças, atitudes pertencentes ao nosso grupo social pelo qual fomos sociabilizados ou no qual fomos criados.

Bloome (1983) afirma que todo ato de leitura, mesmo individual, é uma prática social e cultural, pois pode ser visto como *“um processo pelo qual as pessoas (...) comunicam idéias e emoções, controlam a si e a outros, adquirem status, obtêm acesso a recompensas sociais e privilégios e engajam-se em vários tipos de interação social”* (p.187). A leitura é uma forma de ação social que permite a constituição dos sujeitos em agentes da vida cotidiana.

Para Nardi (1999), o objetivo mais importante de um evento assim configurado pode ser muito mais *“estabelecer relações sociais, posicionar-se socialmente, do que atribuir significado ao texto-base”*. (p.38)

Zanotto (1995) propõe uma prática de leitura, o pensar alto em grupo, alinhada com a concepção teórica de leitura como evento social. Ela esclarece que, em suas pesquisas sobre o processo de compreensão da metáfora, fazendo uso do pensar alto em grupo, os leitores partilham, através de diálogos interativos, os sentidos que são construídos coletivamente. Dessa forma, a leitura é uma prática social, com o objetivo de socializar significados.

O pensar alto em grupo também pode ser alinhado à proposta de Maybin e Moss (1993) e Mattos (2002) que retratam em suas pesquisas, a importância das interações sociais na “conversa sobre o texto”. Para elas, através do diálogo acerca do conteúdo do texto, o leitor construirá o sentido; assim, o diálogo servirá de mediador na atividade de leitura. Dessa forma, ao longo das “conversas sobre o texto”, das negociações e interações, os alunos irão construir o sentido do texto coletivamente. É como tecer um tecido, na metáfora criada por Lajolo (1984)

A leitura (...) parece constituir um tecido, ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, ele foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada livro a história das suas. (p.5)

Assim também pensam Barros & Fiorin (1994). Para os autores, o texto é um tecido organizado socialmente, e *“... a produção de seu sentido depende muito da*

visão do contexto sóciohistórico que os leitores apresentam. Texto é conjunto, é social”. (p.1)

Para esses autores, o texto é considerado um tecido, algo composto de fios interligados que formam o todo (tecido inteiro). A meu ver, o texto é composto de muitos fios, muitas vezes distantes e diferentes e, à medida que os leitores se envolvem na discussão, por meio do diálogo e da conversa, abrem-se muitas possibilidades de negociação e interação social e cultural e, na partilha de conhecimentos, vai sendo construído de forma coletiva o “todo”, que é o sentido do texto.

Isso nos permite afirmar que não cabe mais a visão de leitura como um produto acabado e determinado, e sim uma visão de leitura como construção de significados, uma vez que *“o evento de leitura é visto como construído pelos participantes enquanto agem e reagem uns aos outros e ao texto”* (Nardi, 1999, p.39).

Após discorrer sobre a concepção de leitura como uma prática social, abordarei, na seção seguinte, dois temas importantes para esta pesquisa: (1) letramento crítico e pensamento crítico e (2) leitura crítica e discurso argumentativo. Em seguida, apresento o pensar alto em grupo como um instrumento pedagógico.

1.4 - Letramento crítico e pensamento crítico.

A palavra “letramento” é um termo que vem sendo discutido desde a década de 40. A origem desse termo, afirma Soares (1998), é da língua inglesa: “literacy”, palavra esta que se refere à capacidade de ler e escrever em diversas situações sociais.

Inicialmente, os órgãos governamentais, através do Censo⁷ definiam o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado. Se o indivíduo soubesse ler e escrever um bilhete simples, ele era considerado alfabetizado, e se não soubesse, era considerado analfabeto. Mais tarde, nos documentos oficiais da UNESCO aparecem as definições de indivíduo letrado e iletrado,

⁷ Censo: “pesquisa que visa à coleta de dados estatísticos de um determinado lugar; é a coleta exaustiva de informações realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)”.

“É letrada a pessoa que consegue tanto ler quanto escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre a vida cotidiana. É iletrada a pessoa que não consegue ler nem escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 1978, apud Soares, 1998, p.4).

A partir dos anos 80, passa a haver uma grande preocupação com o processo de alfabetização. Surge, então, o conceito de letramento que passou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto da escrita, dos estudos sobre alfabetização. Britto (2003) explica que

“a formulação e a aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento” (p.51)

Em muitas pesquisas, aparece a definição de letramento como sendo práticas de leitura e escrita. Kleiman (1995) afirma que *“podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”* (p. 19). Em texto posterior, a autora declara entender letramento, não simplesmente como práticas de leitura e escrita, e sim, *“como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”* (idem, 1998a, p.181).

Mortatti (2004) afirma que o letramento é um fenômeno social, por isso, pode ser concebido como *“um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”* (p.105).

Soares (1998) observa que o letramento apresenta duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo, desde o domínio do código até a construção do significado de um texto. Já na dimensão social, letramento é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades que demandam o uso da escrita.

Soares (1998, 2003) também dá destaque a dois modelos de letramento propostos por Street (1984): o autônomo e o ideológico. O modelo de letramento

autônomo pressupõe que há apenas uma forma (a prática de uso social da escrita da escola) de desenvolver o letramento que está associado ao progresso, à civilização, à mobilidade social.

Moita Lopes (2002) afirma que esse modelo anula a vida social do sujeito e, por conseguinte, separa a linguagem da sócio-história. Isso significa dizer que o indivíduo não existe socialmente além dos limites cognitivos necessários para a leitura de um texto. Não se leva em conta tudo o que é relacionado à sua existência como ser social, como se isso não influenciasse e/ou não fosse relevante para os processos que envolvem seu letramento. Em outras palavras, o modelo autônomo considera a leitura *“um processo neutro, independente de considerações contextuais e sociais”* (Kleiman, 1995, p.44).

Já no modelo ideológico as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Segundo Kleiman (1995), o modelo ideológico *“não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.”* (p.21)

Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas de letramento torna o indivíduo capaz de *“questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais”* (Soares, 1998, p.75). Desse modo, é possível afirmar que o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social.

Para Soares (1998), o letramento não pode ser considerado como um “instrumento” neutro a ser utilizado nas práticas sociais. Ela defende que o letramento é essencialmente

Um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (p.75).

Assim, é possível dizer que o letramento oferece uma consciência sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade, fazendo com que a pessoa se torne um indivíduo diferente na sua condição de ser social.

A pessoa letrada passa a ser socialmente e culturalmente diferente, afirma Soares (1998) que

“ela passa a ter outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente. (p.36)

Tornando-se letrada, a pessoa tem a possibilidade de participação social. Ela passa a ter o acesso, o manejo de conhecimentos dos bens culturais que pertencem ao mundo da escrita. Ela tem a possibilidade e condições de participar do mundo de forma efetiva e digna; ela sabe fazer uso da habilidade de leitura e escrita para a participação em sociedade e para o sucesso pessoal.

Portanto, para que as práticas sociais em que os sujeitos se envolvam sejam realmente instrumentos de desenvolvimento e transformação, é necessário que as habilidades de letramento tenham sido aprendidas e apreendidas. Esse aprendizado é que propicia ao sujeito, pensar criticamente sobre fatos e situações que o mundo lhe impõe. Por esse motivo, passo agora a explanar sobre o conceito de pensamento crítico, importante para a análise de dados desta pesquisa.

O pensar crítico tem sido, atualmente, assunto de muitos trabalhos que analisam seus diferentes significados encontrados na literatura. Uma descrição interessante sobre o pensamento crítico foi dada por Fisher (2001/2005)⁸ em sua obra *Critical Thinking: An Introduction* (apud Ninin, 2006).

“ (...) o pensar crítico não ocorre porque alguém assim o deseja, nem tampouco ele é científico por opção do pensante, mas que estão relacionadas a um princípio ativo que move o indivíduo em direção a encontrar relevância e razões para o pensamento, imbricadas em seu arcabouço de conhecimentos. Tais relevâncias, no entanto, surgem na

⁸ FISCHER, A. (2001/2005) *Critical Thinking: An Introduction*.

medida em que o indivíduo torna-se capaz de questionar sua forma de pensar (metacognição), de avaliar e selecionar informações que permitam a ele reorganizar suas estruturas mentais, estando esse processo relacionado não somente às características lingüísticas da argumentação, mas também à maneira como se estabelece o confronto entre esse pensar e as condições sócio-histórico-culturais do indivíduo". (p.27)

Pensar criticamente significa questionar, analisar e explorar formas existentes de pensamentos, normas e procedimentos, com finalidade de se conseguir um profundo entendimento sobre determinado assunto, para depois propor diferentes alternativas de enfoque visando à simplificação, adequação ou aprimoramento deste assunto (Camargo e Silva, 2004).

De maneira geral, pode-se dizer que uma pessoa possui pensamento crítico quando se mostra capaz de encontrar, em sua experiência prévia, informações e técnicas apropriadas à análise e solução de situações ou problemas novos. Isto exige do indivíduo uma análise e compreensão da situação problemática; uma bagagem de conhecimentos ou métodos que possam ser utilizados e, ainda, certa facilidade em discernir as relações adequadas entre experiências prévias e a nova situação. Assim, na resolução de problemas que exigem habilidades intelectuais, o indivíduo deve organizar ou reorganizar o problema, identificar os conhecimentos necessários, relembrar esses conhecimentos e utilizá-los na situação problemática (Camargo e Silva, 2004).

O pensador crítico é aquele que está voltado a situações de questionamentos e suposições. Carraher (1999) afirma que

"o pensador crítico não é livre de valores nem pretende ser. Ele pode ter convicções e assumir compromissos fortes. Mas a diferença entre ele e o pensador comum é que o primeiro atua para que sua visão não seja embaralhada pelos valores. Ele valoriza a coerência, a clareza de pensamento, a reflexão e a observação cuidadosa, porque deseja compreender melhor a realidade social, sem o que a ação responsável é condenada ao fracasso. (p.135)

Para Navega (2005, p.208), o pensar crítico engloba uma série de ações, entre elas, saber decidir no que acreditar de forma racional, saber julgar

proposições, argumentos e opiniões. Ele afirma que pensar criticamente é ter a capacidade de

- a) Substituir a “memorização de fatos” pelos procedimentos ativos de investigação e resolução de problemas; para ele, o pensamento é movido por questões, e não por respostas.
- b) Criticar não como sinônimo de fazer oposição e, sim, quando a pessoa for capaz de dizer por que pensa de forma diferente.
- c) Ter mente aberta e capacidade de ouvir e ponderar argumentos.

Por meio do pensar crítico, somos capazes de decidir racionalmente sobre diversos assuntos, podemos fazer julgamentos e proposições, argumentar e dar opiniões, obter justificativas para nossas opiniões e decisões:

“decidir racionalmente no que acreditar ou não acreditar. É usar nosso pensamento racional e ponderado para obtermos melhores resultados nas atividades que desenvolvemos no mundo. É saber julgar proposições, argumentos e opiniões e, através de investigação ativa, obter justificações para nossas decisões e crenças”. Navega (2005, p.206)

Além das características acima, o pensamento crítico pode evitar que sejamos manipulados; ele pode orientar e ser um suporte às nossas alegações e argumentações, como também nos ajudar a identificar quando um argumento é tendencioso ou não. Pensar criticamente é ser capaz e estar apto a dialogar com os diversos contextos em que se está envolvido, as inúmeras formas de representação das informações, colocando em prática as diversas maneiras de interpretar, processar e racionalizar as mensagens.

Daí a importância da leitura como uma *prática social*. A leitura como prática social é aquela em que o leitor constrói o sentido do texto inserido em um contexto sócio-histórico cultural.

Quando construímos o sentido da leitura trazemos as representações do mundo e construímos as múltiplas leituras, pois trazemos para a leitura o conhecimento de mundo, crenças e valores_ e podemos reconstruí-los a partir de novas idéias.

Góes (2006) afirma que as palavras não podem ser consideradas isoladamente e fora de um acontecimento concreto; elas devem fazer parte das múltiplas variações de contextos com que os sentidos são produzidos de forma ilimitada e inacabada. Para ela, *“o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade”* (p.38).

Soma-se a isso a interação com outros sujeitos pautados por critérios construídos a partir da compreensão de questões sociais, históricas e culturais. Assim, o sujeito terá capacidade e facilidade de questionar e refletir de forma mais crítica sobre as situações e os problemas que são intrínsecos à sociedade.

Nessa direção, ressalto a importância do desenvolvimento da criticidade. E para que ela seja alcançada pelos alunos, no período em que freqüentam a escola, é fundamental o papel do professor, como mediador dos processos de interação voltados às questões sociais e às práticas com as quais os alunos se encontram envolvidos em seu dia-a-dia. Isso, no entanto, só poderá ocorrer se o professor, conscientemente, propuser atividades que estimulem esses alunos. Por isso, apresento a seguir a leitura crítica, considerada nesta pesquisa como uma atividade estimuladora do pensamento crítico e do desenvolvimento argumentativo dos alunos.

1.5 - A leitura crítica e discurso argumentativo

Início esta seção, com uma citação de Ezequiel Theodoro da Silva (2004, p.27): *“o primeiro grande desafio do ensino-aprendizagem [é ensinar a] ler criticamente o mundo contemporâneo”*. Isso consiste, não no sentido de ler como um movimento mecanizado e sincronizado (abrir o livro; ler o texto; responder as questões; repassar à gramática entre outros), mas ler para compreender a sociedade, ler para produzir sentidos, que resultem na transformação, na emancipação e na libertação do leitor.

Dessa forma, a perspectiva de leitura que se apresenta é a concepção de leitura crítica, ou seja, leitura como uma ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade.

Zanotto (1984) apoiando-se em Raths (1977) afirma que a leitura crítica é aquela que pressupõe um confronto do texto lido com os dados do conhecimento prévio do leitor, que servirão como referenciais para a atividade crítica. Esta definição traz a idéia do leitor crítico como um ser pensante, maduro e ativo, não dominado pelo texto. Nesta mesma linha, Cavalcanti (1984) define que

“A leitura crítica refere-se, portanto, à prontidão do leitor para abordar um texto de modo ativo, sem ser dominado pelo 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.” (p.107)

A posição das autoras prevê a possibilidade de o leitor não ser totalmente dependente do dizer do autor expresso no texto. O leitor deve ter uma atitude consciente diante do texto, não cabendo mais a postura passiva diante de um texto escrito. O leitor que faz uso da leitura crítica tem a capacidade de entender com clareza as idéias do autor, podendo avaliar e questionar os argumentos postos por ele, como também tem a capacidade de formar e justificar as suas próprias opiniões, enquanto leitor.

Solé (2003) afirma que, quando o leitor consegue mobilizar mecanismos (processar, criticar, contrastar, avaliar, aprovar ou rejeitar uma idéia, conceito ou opinião do autor), ele é capaz de dar sentido ao que lê; isso significa que ele é um leitor ativo. E, também, um leitor maduro, considerado por Silva (1998) como *“aquele capaz de dominar ao mesmo tempo a quantidade e a diversidade de objetos portadores de textos que a vida social propõe (...) é eclético, movimenta-se com desenvoltura nas diversas situações funcionais da leitura”* (p.35-36).

A leitura crítica faz com que o leitor compreenda as idéias veiculadas por um autor, como também leva-o a posicionar-se diante delas. Dessa forma, o leitor crítico é aquele capaz de ler nas entrelinhas, como bem apresenta Wallace (1996, p.59) *“reading between the lines”*. Segundo a autora, ler nas entrelinhas é saber revelar as ideologias que mantêm as relações sociais e as diferenças de poder vigentes em nossa sociedade, como também revelar os fatores que desencadeiam a reprodução e a conservação, conformismo e a ignorância, gerados pelo poder e pela ideologia da classe dominante.

Silva (1998) concorda com a leitura “nas entrelinhas”, porém, vai além. Na sua explanação o leitor crítico precisa “ler para além das linhas” (p.34). Isso significa, segundo o autor, que no ato da leitura, um leitor crítico precisa

“ir além do reconhecimento de uma informação, ir além da interpretação da mensagem; ir além, nesse caso, significa adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social a que esse texto remete e chegar ao cerne do projeto de escrita do autor. Mais especificamente, o leitor crítico deseja compreender as circunstâncias, as razões e os desafios sociais permitidos ou não pelo texto”. (p.34)

Esta definição apresenta um leitor não só capaz de ler o texto, mas também capaz de fazer a leitura do mundo em que está inserido, fator essencial para uma educação libertadora⁹ (Freire,1970). Assim, o processo da leitura não deve se limitar pura e simplesmente à mera decodificação do signo escrito; ele deve ser parte da própria formação do pensamento crítico e reflexivo do sujeito.

Nesse sentido, Freire (1992, p.11) afirma que a “*leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*”. A leitura, aqui, é vista num macrocosmo onde o leitor recorre à leitura do mundo antes mesmo da leitura da palavra. É sob este prisma que Freire fundamentou sua proposta de alfabetização; e a leitura crítica foi um componente fundamental para a leitura conscientizadora e transformadora, ingredientes necessários para a democratização de uma cultura.

Moita Lopes (2002) considera que, por meio da leitura, o leitor consegue agir no mundo e, também, permite a interação com os outros, discutindo e analisando fatos que ocorrem à sua volta. Esse autor concebe o discurso como um processo de construção social, como uma forma de ação no mundo, afirmando que a investigação do discurso significa analisar como os participantes envolvidos na construção dos significados estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão,

⁹ Educação libertadora- significa recusar quaisquer procedimentos que induzam à obediência cega às autoridades e expressem relações opressivas. Os libertários questionam todas as relações de opressão, expressão das relações de dominação que envolve todas as esferas sociais: família, escola, trabalho, religião etc.

assim, construindo a sua realidade social e a si mesmos. O autor pontua que a interação é a unidade básica de análise, pois é por meio dela que os sujeitos constroem seus significados, suas identidades.

Esta idéia apóia-se na concepção bakhtiniana que concebe a linguagem como um instrumento de interação. Para Bakhtin (1992), a verdadeira substância da língua é constituída pelo *“fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”* (p.122).

A enunciação diz respeito ao contexto interlocutivo, o qual leva em conta os objetivos dos interlocutores, as relações existentes entre eles, o assunto, o local e o tempo em que se processa a interlocução. Todos esses fatores contribuem para o sentido do enunciado. Logo, é a enunciação que vai indicar por que um determinado enunciado é proferido desta ou daquela maneira, revelando a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz.

A linguagem, para Bakhtin (1992), constitui o produto da interação entre locutor e ouvinte. Ela é um fenômeno profundamente social e histórico, existe como uma criação coletiva, resultante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, é um complexo sistema de diálogo que nunca se interrompe.

Vygotsky (1934) entende que a linguagem tem a função de promover a relação do homem consigo mesmo e com o outro; é um meio de influência sobre a conduta do outro. Quando a linguagem se dirige aos outros, o pensamento torna-se passível de partilha. É através da linguagem que o sujeito entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano durante sua história social, assim transformando-se.

A linguagem é instrumento de mediação do homem com o mundo. Na relação com o outro, o homem usa a linguagem como um mecanismo de ação, carregado de intencionalidade; consegue negociar pensamentos, vontades, experiências e, muitas vezes, tenta envolver o outro em seu discurso. Essa intencionalidade, muitas vezes, é realizada por argumentos.

O ato de argumentar vem sendo muito discutido ao longo da história, por teóricos e filósofos que acreditam que precisamos argumentar e colocar nossas idéias à prova.

No senso comum, argumentar é vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade. Abreu (1999) afirma que essa definição é errada. Baseado em Von Clausewitz, o autor afirma que argumentar é *“saber integrar-se no universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro”*. (p.10)

Argumentar é *“a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER COM O OUTRO (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro”*. (Abreu, 1999, p.25)

Nesse sentido, convencer é construir algo no campo das idéias. Quando isso ocorre, alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir algo no campo das ações; quando isso ocorre existe a realização de alguém sobre algo que desejamos.

Os argumentos são, de acordo com Navega (2005), uma dentre as várias formas de comunicação lingüística. O autor define o argumento como *“um conjunto de proposições¹⁰ que usamos para promover suporte (justificar, levar a crer) na veracidade de uma conclusão (uma outra proposição)”* (p.31).

Em muitas situações da vida cotidiana, argumentamos e, de certa forma, conseguimos levar o outro a crer no que foi dito; por isso, a argumentatividade é considerada uma ação, pois tem o poder de convencer mediante a apresentação de razões, de provas e de um raciocínio coerente. Ela é a sustentação das idéias no diálogo entre os sujeitos.

Dolz e Schneuwly (2004), no livro *“Os gêneros orais e escritos na escola”*, apresentam a proposta de trabalhar com a diversidade de gêneros como possibilidade de desenvolvimento da argumentação. Para tanto, os autores, elaboraram o quadro de agrupamentos de gêneros, classificados em: narrar, relatar, expor, descrever e argumentar. Essa última classificação será importante para a

¹⁰ As proposições têm carácter de *alegar* ou *proponer* uma idéia ou conceito.

presente pesquisa. Para os autores, argumentar é promover a discussão de problemas sociais controversos e exige sustentação, refutação e negociação na tomada de posição, no ato do discurso.

Segundo Breton (1999), o homem pratica a argumentação desde o momento em que se comunica. Ou ainda,

“a partir do momento em que tem opinião, crenças, valores e que tenta fazer com que os outros partilhem destas crenças e valores. Isto é, desde sempre, na medida em que o homem se identifica, ao contrário dos animais, com uma palavra, com um ponto de vista próprio sobre o mundo no qual ele vive” (p.23)

É na produção de argumentos, idéias e tomadas de decisão, que o leitor, em análises e reflexões sobre as diversas questões sociais, torna-se um leitor crítico, ou seja, faz a leitura crítica do texto escrito ou do mundo que o cerca.

Argumentar, portanto, é raciocinar, propor uma opinião aos outros, dando-lhes boas razões para aderir a ela. Supõe, também, que o outro que se envolve na argumentação reconheça que ela implica uma relação de comunicação.

Desse modo, é possível dizer que o pensar alto em grupo¹¹ (Zanotto, 1995) propicia um “contexto de recepção” (trata-se do conjunto das opiniões, dos valores, dos julgamentos que são partilhados por um auditório¹²) cujo objetivo é buscar a integração das opiniões e idéias que serão partilhadas uns com os outros (Breton, 1999).

Durante o pensar alto as pessoas são livres para expor seus argumentos. E é nessa exposição, afirma Breton (1999), que surge o desejo de modificar o contexto de recepção (as opiniões) do outro. Ao argumentar acrescenta-se uma opinião “a mais” sobre o que o outro pensava, portanto, é possível também, que haja mudanças no *“seu ponto de vista ou até sua visão de mundo, ao menos parte desta visão que estão ligadas ao argumento apresentado”* (p.35). Assim, podemos

¹¹ Embora o conceito de protocolo verbal seja mais conhecido, O GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora) e eu estamos adotando a expressão “pensar alto em grupo”.

¹² Auditório- refere-se a quem o orador quer convencer a aderir à opinião que ele propõe (Breton, 1999, p.29).

entender que argumentar é agir sobre a opinião do outro; é construir uma interseção entre os universos mentais nos quais cada indivíduo vive.

O pensar alto é um instrumento pedagógico importante que propicia a pessoa espaço para expor suas opiniões e argumentos. Para Breton (1999) *“a opinião (...) que designa aquilo em que acreditamos, aquilo que guia nossas ações e que alimenta nossos pensamentos. (...) são estas opiniões que fazem um homem e sobretudo sua identidade social”* (p.36).

A seguir, apresentarei o pensar alto em grupo, como um instrumento pedagógico para uma nova proposta de trabalho com a leitura.

1.6 – Uma prática social de leitura: o pensar alto em grupo

O pensar alto em grupo tem sido utilizado nas pesquisas feitas pelo grupo G.E.I.M¹³. Zanotto (1995), Nardi (1999), Lemos (2005) e Ferling (2005) utilizam o pensar alto em grupo, que tanto pode ser um instrumento pedagógico, ao ser utilizado em sala de aula, quanto um instrumento de pesquisa, utilizado para a coleta de dados.

De linha introspectiva, o pensar alto em grupo é um “pensar alto” colaborativo para a construção dos significados do texto, ou seja, é um evento social de leitura no qual os leitores, em uma interação face-a-face, podem interagir, partilhar seus conhecimentos, negociar e construir seus sentidos com base em suas opiniões, experiências e crenças (Zanotto e Palma, 1998).

Por ser considerado um instrumento introspectivo, o pensar alto é visto como uma ferramenta para evidenciar os processos cognitivos, uma vez que tais processos não são passíveis de observação direta. É um instrumento de dados que favorece ao professor ou pesquisador observar o processo cognitivo, através da exteriorização verbal do pensamento, durante a atividade de compreensão do texto.

Na prática do pensar alto em grupo, cada participante recebe um texto, que será lido em silêncio, para depois iniciar a discussão em grupo. No momento da discussão, cada um pode falar livremente sobre a sua leitura. Segundo Zanotto

¹³ G.E.I.M (Grupo de Estudos sobre a Indeterminação da Metáfora) - Coordenação- Profª. Drª. Mara Sophia Zanotto.

(1995), o pensar alto *“consiste na verbalização do pensamento no momento em que é desempenhada uma tarefa, no caso a leitura”* (p.244).

O pensar alto em grupo possibilita que as pessoas envolvidas na discussão da leitura participem com maior informalidade na tarefa e na interação entre os participantes (Zanotto e Palma, 1998). E, também, fornece dados para o pesquisador que podem ser utilizados para a análise e reflexão de sua prática. Constituiu-se, dessa forma, um rico instrumento pedagógico, pois possibilita o acesso a processos cognitivos e metacognitivos do aluno/participante antes, durante e após a leitura.

O professor/pesquisador, ao participar do grupo, abre mão do seu papel de autoridade interpretativa e se concentra em orquestrar as vozes e coordenar a discussão. O pensar alto em grupo é um instrumento pedagógico, no qual o professor não será mais o único detentor do saber, ou da resposta correta sobre determinada leitura, como acontecia tradicionalmente. Esse instrumento permite que as vozes dos alunos apareçam no processo interpretativo do texto. Durante o pensar alto, os participantes negociam sentidos, manifestam-se criticamente, estabelecendo relações sociais (Bloome, 1983).

Como afirma Vieira (1999), não há mais um monólogo em sala de aula; pelo contrário, a sala de aula, será um lugar de investigação, um espaço privilegiado para analisar o que acontece quando alunos e professor se reúnem para discutir um texto.

Afinada com a proposta do “pensar alto em grupo” do Grupo GEIM, Mattos (2002) apresenta a proposta da “conversa sobre texto”, que, segundo ela, é um processo social de leitura no qual os participantes interagem a partir de um texto escrito, buscando a construção de sentido. Para Mattos, a conversa sobre texto e o pensar alto consistem em *“um evento de leitura entre sujeitos que, ao buscarem a construção do significado, estabelecem também relações sociais, formação de grupo e posicionamento social”* (p.94).

Assim, a leitura será compartilhada por todos, através do diálogo, da conversa coletiva sobre o texto, com a finalidade de revelar o sentido, às vezes “oculto” pelo autor e, no confronto de idéias e pensamentos, os alunos refletem e constroem os sentidos que são válidos.

CAPÍTULO 2- FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.

Este capítulo tem como objetivo discutir a formação do professor e a sua prática. Início o capítulo discutindo sobre as implicações da prática docente no ensino de leitura, quando pautada em uma conduta tradicional de ensino. Em seguida, teço algumas considerações sobre um novo olhar para a formação do professor como mediador, reflexivo e orquestrador. Segue-se, então, uma explanação sobre o papel da pergunta como elemento de mediação no ensino de leitura.

2.1- A prática docente no ensino tradicional.

Muitos pesquisadores e estudiosos enfatizam a necessidade de mudança, sobretudo no que diz respeito à formação de professor, como discutem Schön (1992), Pérez Gomez (1992), Nóvoa (1992) e Kincheloe (1993), entre outros. Muito embora esteja havendo esforços dos órgãos oficiais para oferecer programas de capacitação, parece que ainda não são suficientes para sanar os problemas da formação, que deveria ser contínua, dos professores. Apesar das várias propostas, percebe-se que os resultados continuam insatisfatórios, pois escolas e professores permanecem parados no tempo, repetindo as mesmas práticas de décadas atrás, deixando de olhar a evolução do mundo que os rodeia.

Isso acontece em virtude de uma formação herdada da concepção positivista, que salienta a formação de um profissional técnico, voltado à solução de problemas da prática, com base em teorias e técnicas. A ênfase do ensino recaía sobre a teoria, como verdade inquestionável, e o professor era considerado um aplicador de teorias. Na concepção positivista, segundo Pérez Gomez, apud Magalhães (2002), o professor

“é visto como um aplicador de técnicas enfatizadas como verdades absolutas e, portanto, passíveis de serem aplicadas em qualquer contexto, como se a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômico ou processual.” (p.41)

Sendo o professor um aplicador de teorias investidas do papel de verdades absolutas, é inegável que a voz do outro (o aluno) é desconsiderada. Instaure-se, assim, o poder autoritário do professor e uma postura passiva do aluno. Pensando dessa forma, o aluno será um “robô”, em que é preciso apenas acionar teclas e

comandos, para ele aprender. Desse modo, o que se pretende formar, segundo Trivelato (1993), são

“indivíduos que aceitam regras, que não questionam pressupostos, que aceitam a autoridade de outros “mais competentes” e que encaram como natural a distribuição cultural combinada com as diferenças econômico-sociais(...)”.(p.122)

Schön (2000) afirma que esse tipo de trabalho do professor baseia-se na postura de um profissional instrutor, que demonstra e comunica a aplicação de regras e operações a serem usadas na prática. Assim, dos alunos espera-se que assimilem o material através da leitura, da escuta e da observação. Aos professores, cabe o acompanhamento da atuação do aluno, detectando erros e apontando respostas corretas.

Esse processo é denominado por Wertsch e Smolka (1993) de padrão interacional (IRA), formado pela seguinte seqüência: Iniciação pelo professor, Resposta dada pelo aluno e Avaliação do professor. Essas estruturas usuais e convencionais de

“seqüência de pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor_ respondem, sobretudo, ao objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Esse tipo de interação verbal não é feito para favorecer a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista.” (Pontecorvo, 2005, p.67) (grifos meus)

Com esse padrão tradicional de ensino, dificilmente o professor conseguirá despertar o interesse do aluno sobre a atividade proposta, pois logo após o aluno responder, ele será avaliado. Assim, o aluno não conseguirá se manifestar de forma espontânea frente à atividade de leitura, pois a sua opinião poderá ser descartada pelo professor, que avalia a resposta dada no caderno destinado ao professor. Dessa forma, a atitude do professor não estimula o aluno a pensar, suas opiniões ficam reprimidas, uma vez que ele precisa responder de acordo com o que foi determinado, para depois ser avaliado.

Wertsch e Smolka (1993) e Pontecorvo (2005) afirmam que a função desse padrão estaria na *transmissão de informações* do professor ao aluno e do aluno ao

professor. Assim, todo o trabalho cognitivo estaria a cargo do professor e ao aluno caberia apenas seguir o direcionamento e orientações do professor. Dessa forma, o aluno não faria esforço algum no processo de sua aprendizagem. Apenas aceitaria o que foi proposto pelo professor, sem indagações, conforme anseia o modelo dominante, ou seja, a construção de um sujeito “obediente e a-crítico”, que não participa, não opina e nem constrói o seu saber.

McLaren (1997) enfatiza que tanto os programas de educação, quanto os docentes em suas práticas criam indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado, cuja função principal é manter o *status quo*. Segundo o autor, quando os docentes agem em função da transmissão de conteúdos e habilidades, descomprometem-se com a igualdade e a justiça social.

As práticas pedagógicas tradicionais perpetuam atividades de reprodução e modelos decodificadores. Mais especificamente, os leitores são levados a repetir e até mesmo a memorizar, sem compreender os sentidos preestabelecidos pelo professor, geralmente na forma de cópias literais a partir da convivência alienada com os livros didáticos ou com textos sem nenhuma significação social para eles.

Essas atividades são mecanizadas e centralizadas em códigos gráficos, um exercício intensivo de decodificação de signos lingüísticos. E a postura do docente reflete procedimentos e atitudes de décadas passadas, quando, basicamente, se esperava

“levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada”.
(Soares, 1998, p.54). (grifos meus)

Essa atuação não possibilita aos alunos refletirem, porque o professor age de forma a não dar oportunidades de compartilhamento de sentidos, não há troca de saberes; portanto, não há construção de sentidos, mas uma atuação que privilegia a decodificação e a reprodução. Segundo Kincheloe (1993), essa prática “*gira em torno de competência técnica, ou seja, aprendizagem de habilidades pré-definidas de ensino*” (p.21).

Um exemplo típico da centralização do saber na pessoa do professor como par mais experiente é o fato de ele passar para os alunos a interpretação da leitura de forma única, ou seja, a sua interpretação ou a do autor do livro didático. Essa idéia de extração de sentido é explicada por Reddy (1979) como metáfora do canal “*the conduit metaphor*”. Essa metáfora revela a crença de que a comunicação humana acontece com o sentido sendo transmitido do emissor para o receptor sem qualquer alteração, excluindo, assim, qualquer possibilidade de indeterminação e intersubjetividade (Cavalcanti, 1992). A isso, Mey¹⁴ (1994) chama de “forma congelada de pensar”.

Lakoff e Johnson (1980) afirmam que a metáfora do canal mascara o processo comunicativo, como também mascara o processo de leitura, uma vez que independe do sujeito, suprimindo sua voz e a sua subjetividade. Quando o professor em sua prática é guiado pela metáfora do canal, isso implica ter

- a) uma visão simplista da educação e do ensino de leitura;
- b) uma concepção enganosa do processo comunicativo, ao considerar a mente como um recipiente de idéias a serem transmitidas, sendo as idéias (ou os sentidos) consideradas como objetos;
- c) trabalhar com a leitura como algo já determinado, como uma atividade engessada e sem reflexão, ou seja, leitura com significados unificados;
- d) o entendimento de que comunicar é enviar. Os alunos são tratados como recipientes a serem preenchidos com o depósito (conteúdo) do professor.

Essa metáfora atua nas práticas educativas com a crença de que ensinar consiste basicamente em pôr conhecimento na cabeça do aluno. No ensino de leitura, especificamente, ler consiste em tirar os significados propostos pelo autor e colocados no texto. “*O texto é, portanto, focalizado como objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, não havendo, assim, um espaço para a subjetividade do leitor*”, conforme aponta Cavalcanti (1992, p.224).

¹⁴ Mey (1994) foi citada em Zanotto (2002:16).

Diante do exposto, acredito que a prática inserida no paradigma tradicional de educação não condiz com uma prática que deseja ensinar a ler para enxergar melhor o mundo, ler para compreender a sociedade e para compreender-se criticamente dentro dela, ou seja, ler para descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida.

Portanto, acredito que se faça necessário buscar novas práticas, redimensionar a função do professor, buscando superar a velha prática cristalizada no poder e transmissão do saber. A nova prática pressupõe uma nova postura do professor, visto como um intelectual crítico, reflexivo e produtor de conhecimento, que avalia constantemente o seu agir em sala de aula.

A seguir, discorrerei sobre a formação do professor mediador, orquestrador através do processo reflexivo, aspectos importantes para a explicitação do perfil do professor de leitura, discutidos pelos pesquisadores do grupo GEIM¹⁵. Esses pesquisadores, em seus trabalhos, buscam fazer a investigação crítica da prática docente, como também, investigam os diferentes processos de construção do sentido da leitura, destacando a co-construção entre os pares e a mediação do professor.

2.2 – Construção de um olhar sobre a formação de professor.

Conforme apresentado na seção anterior, a prática docente presente nos modelos tradicionais não poderia se perpetuar para sempre nas escolas. Por isso, a mudança e a transformação na prática e no pensar do professor são fundamentais para a constituição de um novo profissional que atua na educação.

É bastante comum vermos cursos de formação, os conhecidos cursos de “reciclagem” ou “formação continuada”, oferecidos, na maioria das vezes, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A meu ver, esses cursos poderiam trazer alguns ganhos importantes: a) possibilitar o aprofundamento dos saberes disciplinares e procedimentos científicos; b) trabalhar a formação

¹⁵ GEIM¹⁵ (Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora) cadastrado em 1995 no CNPQ é sediado na PUC-SP e é coordenado pela Prof^a. Dra^a. Mara Sophia Zanotto e Prof. Dr. Heronides M.M.Moura, que é vice-diretor.

pedagógica da prática do professor; c) propiciar discussão teórica e práticas de natureza interdisciplinar; d) formar os professores para o domínio e a utilização das diversas tecnologias, como meio de acesso à informação, de construção do conhecimento e troca de experiências.

Entretanto, o que acontece é que esses cursos de formação não acrescentam muito na vida profissional dos professores, pois essa suposta “nova” formação implica quase sempre na superposição de saberes e conhecimentos já adquiridos. Nada de novo se acrescenta, somente acontecem atividades de “recordação” de conteúdos que já foram em algum momento da nossa vida aprendidos. Outro fator bastante relevante é que esses programas de formação são descontextualizados, não levando em conta, nem discutindo problemas do cotidiano escolar, além de serem oferecidos para uma minoria de professores.

Em tese, a formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além de reflexão sobre a prática. Gurgel (2008)¹⁶ no seu artigo “*A origem do sucesso (e do fracasso) escolar*” afirma que a Secretaria da Educação aborda temas que já foram discutidos na faculdade, em virtude de a formação do professor ser deficiente. Para a autora, durante a formação, pouco valor se dá à prática, as disciplinas são fragmentadas; o estágio é apenas *pro forma*; a realidade é alheia à sala de aula¹⁷. Dessa forma, a retomada de assuntos já discutidos anteriormente torna os cursos de formação continuada repetitivos e exaustivos.

Diante dessa realidade, muitos são os pesquisadores (Perrenoud (1999, 2002); Nóvoa (1992); Schön (1992); Pérez Gómez (1992); Kincheloe (1993)), que se empenham e apontam para a necessidade de investimento na formação, seja no âmbito teórico, seja no prático. Em todos os estudos, é apontada a necessidade de que os professores revejam sua prática. O que se deseja é que o professor passe a ter um papel importante na prática social de construção de conhecimento na sala de aula, e que esta não seja um lugar de mera aplicação de um conhecimento já pronto

¹⁶ Thais Gurgel “*A origem do sucesso (e do fracasso) escolar*”.

Site: <http://revistaescola.abril.com.br/> acesso em: 16 de outubro de 2008.

¹⁷ Fonte INEP

e imposto, mas um lugar para novas descobertas e para desenvolver o conhecimento.

Em relação à mudança e transformação da prática, gostaria de reportar-me a Perrenoud (2002). Para o autor, quando alguém decide mudar, precisa renegociar seus costumes e também sua relação com os outros. É necessário, ancorar a prática sobre uma base de competências profissionais construída a partir de uma prática reflexiva e da participação crítica do professor.

A formação docente, nesse sentido, significa o desenvolver-se do profissional dando atenção a todos os aspectos que envolvam a sua prática. Supõe a compreensão da realidade educativa como um todo, bem como um pensar, repensar e o recriar competente do fazer, em suas complexas relações (Coelho, 1996).

Dessa forma, é imprescindível que o professor tenha a consciência das finalidades e implicações das suas ações e a reflexão constante sobre os fundamentos do seu trabalho, pois *“ser professor (...) é trazer uma contribuição à descoberta do mundo pelos alunos, é proporcionar crescimento e alegria com a construção e a reconstrução do conhecimento”* (Rios, 2001, p.131)

A formação docente, nesse sentido, é muito mais do que uma práxis que contempla o domínio de conteúdos de sua área, conforme diz Rios (2001):

“Para que a práxis docente seja competente, não basta, então, o domínio de alguns conhecimentos e o recurso a algumas ‘técnicas’ para socializá-los. É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, pelo compromisso com as finalidades, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo pela presença da sensibilidade, da criatividade” (p.96).

Freire (1996) já se referia a essa visão, quando afirmava que *“transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador”*. (p.37)

Tendo em vista o carácter formador presente na prática do professor, Alves (2006) nos alerta, então, para a necessidade de um novo *fazer pedagógico* que

consiste na possibilidade de transformação. Desse modo, há a necessidade de o professor

“rever sistematicamente sua prática no cotidiano, não reproduzir situações do senso comum que já não têm validade e implementar alternativas em uma sociedade que se altera num ritmo muito grande com as novas tecnologias de informação são posturas desejáveis no profissional deste novo século (Lemos, 2005, p.59).

Esse novo fazer consiste, também, na possibilidade de o professor em sala de aula *“promover atividades compartilhadas, oportunidades de diálogo entre os indivíduos, troca de informação, divisão de tarefas, colaboração, debates, oferecendo ao aluno meio de se tornar um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento”* (Bárbara, 2007, p.23). Esse fazer do professor está na capacidade de compreender-se e compreender seu aluno, sendo consciente e responsável por sua ação e atuação.

A seguir, discorrerei sobre a formação do professor reflexivo, mediador e orquestrador no processo do ensino-aprendizagem. Essa prática docente tem sido objeto de pesquisa do grupo do GEIM (Nardi, 1999; Lemos, 2005; Barbara 2007; Cavalcanti, 1992; Vieira, 1999).

2.2.1 – Formação do professor reflexivo.

Um dos conceitos, atualmente mais abordados no âmbito da formação docente, é o conceito de reflexão. É possível afirmarmos, que uma grande parcela das pesquisas em educação que envolve a formação do professor tenham a reflexão como elemento estruturador.

Um dos primeiros teóricos a discutir o conceito de ação reflexiva foi Dewey. Para o autor, a reflexão seria uma forma de pensar sobre a prática, de maneira rigorosa e voluntária, ou seja, *“o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”*(Dewey,1933, p. 25).

Outro autor de peso na difusão do conceito de reflexão foi Donald Schön. O autor propõe o conceito de reflexão-na-ação. Este conceito é definido pelo autor como *“o processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os*

professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade (...), ou seja, é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contato com a prática” (1992, p.60).

Dessa forma, a reflexão implica a imersão consciente no mundo da sua experiência, incluindo-se a análise rigorosa dos conhecimentos científicos, intelectuais, políticos, afetivos, entre outros. É um verdadeiro exercício de auto-reflexão de suas ações, que, segundo afirma Magalhães (1996), é o único caminho para a transformação do contexto escolar.

Para Kemmis (1987), a reflexão é entendida como um processo de auto-avaliação do sujeito inserido na história, como um participante consciente e sujeito da construção, compreensão e transformação da ação. O autor refere-se à reflexão crítica como um processo que envolve dois enfoques: um relacionado à auto- formação, que nos leva a defender determinadas idéias; e outro, que enfatiza as contradições sociais e institucionais, que englobam as interações sociais e educacionais. Para ele, relacionar esses dois enfoques é tarefa fundamental da reflexão crítica.

Estamos diante de outra maneira de conceber a formação docente, baseada na reflexão do professorado sobre sua prática, centrada, portanto, na atividade cotidiana da sala de aula. Esse tipo de pensar a prática distancia-se muito dos atos rotineiros presentes na concepção tradicional de ensino, uma vez que os atos eram guiados por hábito, tradição e submissão à autoridade.

No entanto, o professor reflexivo precisa ter como ponto central a compreensão da prática como um local de construção e não mais um local de aplicação de teorias (Magalhães, 2002).

Perrenoud (1999) afirma que a prática reflexiva e a participação crítica destacam-se como fatores importantes na formação do professor; são como *fiões condutores* do conjunto da formação.

A prática reflexiva é entendida não apenas como o simples ato de resolver problemas, mas de fazer parte do problema, necessitando de disciplina, métodos

para observar, memorizar, escrever, analisar e, após compreender, escolher opções novas, entre outras. A prática reflexiva acontece quando o profissional

“reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes. (Perrenoud, 1999, p.11)

O processo reflexivo, dessa forma, aparece pela interação entre os fatos e as idéias; significa pensar sobre o objeto que se quer compreender (a própria ação), analisando, assim, suas experiências profissionais, seus mecanismos de ação, os fundamentos que o levaram a agir, além de refletir sobre conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, sobre o envolvimento no processo, sobre as razões de ser professor, sobre as posições assumidas.

Magalhães (2002), com base em Schön (1992) e Pérez Gomez (1992), afirma que ser um profissional reflexivo

“implica admitir conflitos e incertezas na compreensão das ações da sala de aula, desenvolver uma prática sistemática de análise na e sobre a ação como base para a tomada de decisões e, entender o papel do aluno como o de um colaborador na construção do conhecimento”. (p.47)

Sobre a participação crítica do professor nas várias esferas sociais, Perrenoud (1999) afirma que ela acontece quando o professor é capaz de questionar as ideologias existentes na sociedade, ao perceber as práticas discursivas inseridas na escola. E também quando consegue refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem, conteúdos, valores e representações que são veiculadas na escola. Essas indagações e questionamentos trazem uma possibilidade de sucesso na comunidade escolar. Através deles, novos significados políticos e ideológicos são aprofundados na comunidade escolar e na comunidade, num sentido mais abrangente.

O professor que tem uma prática reflexiva e crítica busca a ocorrência entre a ação e o pensamento. Pensa no seu fazer diário, sempre comprometido com a profissão e com os envolvidos no processo, procura compreender os fatos que ocorrem na sala de aula. É um profissional capaz de tomar decisões e ter opiniões, no sentido de valorizar sempre a construção de conhecimento e o diálogo.

Podemos dizer que é um profissional consciente do seu papel político, de seu agir na constituição de si e de outros com quem interage.

2.2.2 – Formação do professor mediador.

Um aspecto muito pertinente para a formação docente é o conceito de mediação proposto por Vygotsky (1934). Ao estudar os fenômenos psíquicos, Vygotsky fundamenta sua teoria de forma que a relação sujeito-objeto se dê por meio do acesso mediado, ou seja, a relação não é mais reduzida aos limites da relação estímulo-resposta, e o conhecimento não é mais visto como uma ação do sujeito sobre a realidade. Pelo contrário, o sujeito não tem acesso direto aos objetos e, sim, é mediado por sistemas simbólicos de que dispõe e, portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias ações do sujeito sobre a realidade.

Os instrumentos, para Vygotsky, são ferramentas de que os indivíduos dispõem para tornarem-se indivíduos ativos no seu próprio desenvolvimento. A ferramenta pode ser psicológica, servindo para dirigir a mente e o comportamento e influenciar a si mesmo e ao outro; ou técnica, utilizada para modificar objetos. Podemos dizer que as ferramentas são “meios auxiliares”, pelos quais as interações são mediadas, tendo o sujeito no papel principal da atividade, e o objeto, como o motivador.

Ao se interessar pela maneira como tais ferramentas (artefatos) são construídas pelos sujeitos, Vygotsky enfatiza a importância da linguagem e o papel constituidor do sujeito, dando-lhe função social e comunicativa. É através da linguagem que o homem se relaciona com o mundo e com outros homens. Em torno de atividades práticas, através das relações, o homem entra em contato com o conhecimento e adquire novos conceitos sobre o mundo. É a linguagem que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Nesse aspecto, é pela linguagem que as funções psicológicas superiores (FPS) se desenvolvem. Vygotsky esclarece que a linguagem exerce função organizadora e planejadora do pensamento, fator importante para o desenvolvimento mental do sujeito. O sujeito faz uso da linguagem como um

instrumento de mediação, pois ela *“carrega em si os conceitos generalizados pela cultura humana”* (Rego, 1995, p.42).

Nesse processo de mediação, o sujeito não é um sujeito passivo regulado por forças externas; pelo contrário, o sujeito é ativo em seu desenvolvimento regulado por forças internas. É um sujeito interativo, pois participa da atividade social em comunicação com outros sujeitos, compartilhando significados.

A idéia a ressaltar aqui é a de que através dessas trocas o sujeito vai internalizando os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a construção de conhecimento e da própria consciência. As funções mentais superiores (como a percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se nessa relação entre o sujeito e o meio sociocultural, mediados pelos signos. E a capacidade desse sujeito de conhecer o mundo e de nele atuar na construção social depende das relações que ele estabelece com o meio em que vive.

Daniels (2001) relata que o conceito de mediação é considerado um conceito-chave que abre caminho para o desenvolvimento de uma explanação não determinista, em que *“mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”* (p.24-25). O uso de mediadores (instrumentos ou artefatos culturais: sinais, símbolos, objetos, instrumentos materiais) aumenta a capacidade de atenção e memória e permite maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade.

O sistema de representação do mundo é mediado pelos sistemas simbólicos, especialmente pela linguagem. Ela funciona como um elemento mediador que

“permite a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo social, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica” (Rego, 1995, p. 55)

Esse entendimento se concretiza com o apoio do outro. Este outro pode ser um adulto, o professor ou uma criança mais experiente. Para Freitas (1997, p.321) *“Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter-se em mediação*

significativa, em signos; e, sem estes, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores”.

A presença do outro na vida do sujeito é imprescindível, pois, sem ele, o sujeito não mergulha no mundo dos signos, não penetra na linguagem, não ascende para suas funções superiores, não forma sua consciência e, portanto, não se constitui como sujeito.

Assim, podemos afirmar que a aprendizagem é mediada por nossas ações sociais no plano da intersubjetividade, ou seja, no plano de relações com o outro, em que as ações são internalizadas não por reprodução e, sim, por ações externas do sujeito que são negociadas socialmente. Portanto, o sujeito não é um ser somente passivo ou ativo, mas, sim, um sujeito interativo.

Nesse aspecto, o professor mediador é aquele que acredita no desenvolvimento do aluno como um todo, não somente no que diz respeito ao domínio dos conteúdos programáticos, mas, principalmente, quanto a atitudes que o conduzam ao crescimento pessoal.

Para elucidar melhor, a seguir, elencarei algumas competências e habilidades (Perrenoud, 1999; Méndez, 2002) do professor mediador:

- a) facilitar o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, ou seja, ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que, pouco a pouco, possa resolvê-las de modo independente;*
- b) elaborar questões relacionadas com situações de convivência social, em que os alunos tenham capacidade de refletir e respondê-las por si mesmos; ir em busca de meios para potencializar o processo de aprendizagem do estudante;*
- c) não priorizar a memorização de conteúdos e, sim, a construção de conhecimento;*
- d) observar, colaborar, orientar (não pode ser o fornecedor das soluções ou respostas), problematizar, participar e, também, ser um dos que estarão construindo o conhecimento;*

- e) *ter a consciência de que não existem pessoas ignorantes ou dominadoras do conhecimento e, sim, que todos os seres humanos são ignorantes, uma vez que não há como dominar todo o conhecimento e informação produzida, e entender que cada ser tem o domínio de um determinado conhecimento e de uma determinada informação;*
- f) *ter humildade para aceitar a possibilidade de o aluno apresentar novas informações ou conhecimentos;*
- g) *participar, integrar, discutir, problematizar, construir e interagir;*
- h) *criar condições para que o aluno possa pesquisar, fazer leitura, enriquecer o vocabulário, produzir textos, contemplar a comunicação, a troca de experiência e vivência;*
- i) *acolher e buscar compreender o caminho que o aluno está demonstrando seguir através de suas respostas.*
- j) *estimular o sentimento de competência do aluno, não através de elogios, mas, fundamentalmente pela ação mediada que busca adaptar o desafio às necessidades e possibilidades do aprendiz.*

O conceito de mediação, de base vygotskyana, é abordado nesta pesquisa, como também, pelo grupo do GEIM, como um conceito central no trabalho com a educação, seja em relação à formação do aluno, seja na do professor, pois está diretamente relacionado a questões de aprendizagem e desenvolvimento.

Após termos apresentado o conceito de professor mediador, discorrerei na seção seguinte sobre o conceito de professor orquestrador no processo de ensino de leitura.

2.2.3 – Formação do professor orquestrador.

O professor, além de ser um profissional reflexivo e mediador, precisa também ser um orquestrador. Saber orquestrar é garantir a participação de todos os envolvidos na discussão, ouvindo atentamente o que cada um tem a dizer, organizando a atividade, de forma que haja o envolvimento e a busca constante do conhecimento.

Winkin (1984) faz uma discussão sobre a comunicação enquanto processo social e como um “todo integrado”. Para o autor, a comunicação é como uma orquestra, composta de vários elementos e que, para que seja realizado o trabalho e seja funcional, precisam estar em harmonia.

A analogia da orquestra, que é também chamada por Winkin de “metáfora da orquestra”, tem por objetivo mostrar como cada indivíduo participa da comunicação. Assim, cada um tem o momento de falar: são garantidos o tempo, espaço e valor a cada instrumento. Nesse sentido, o professor orquestrador rege democraticamente as vozes dos alunos, como numa sinfonia, em que todos têm o direito e o momento de iniciar e terminar a sua participação na aula, como a evolução de uma melodia. Saber orquestrar é saber coordenar a interação durante a discussão do grupo, de forma a alinhar uns com os outros e com o texto; é saber, também, coordenar os possíveis conflitos que surjam durante a discussão.

Orquestrar é também saber o momento adequado de fazer o *revoicing*. A técnica do *revoicing* é uma proposta de O’ Connor & Michaels (1996), traduzida por alguns estudiosos como técnica do *revozeamento*. Essa técnica tem por objetivo incluir o aluno em um determinado papel no grupo de discussão, dentro de quadros participativos (*participant frameworks*). Segundo as autoras, o *revozeamento* é uma espécie de reelaboração (oral ou escrita) de um aluno, baseado no que foi dito por um outro aluno durante a discussão. Assim, eles poderão ouvir um ao outro, questionar pontos de vista, complementar idéias, entre outras coisas.

Lemos (2005) afirma que “o *revoicing* deve ser intencionalmente promovido, partindo de um movimento conversacional do professor, interessado em engajar alunos na prática de discussão em grupo” (p.43). Através dessa técnica, o professor dá crédito à contribuição do aluno e, ao ouvir e entender a forma como os alunos construíram, articularam e expressaram seus pensamentos, o professor acaba por valorizar o que foi dito por eles.

A técnica do *espelhamento* também é uma forma de garantir a participação do aluno e uma possibilidade de superação da postura autoritária do professor (Pontecorvo, 2005).

A técnica do *espelhamento* é bem parecida com o *revoicing*. Ela consiste na intervenção pedagógica através da reelaboração, extensão ou repetição do

conteúdo expresso pelo aluno. Segundo Lumbelli (1985), apud Orsolini (2005), quando o adulto, neste caso o professor, repete, reformula ou estende a informação introduzida pelo aluno, influencia positivamente no desenvolvimento argumentativo, pois

“por meio de repetições e reformulações o falante comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, a oportunidade de esclarecer e elaborar posteriormente a mensagem precedente”. (p.128)

Através da reformulação operada pelo professor do que foi dito pelo aluno, torna-se mais compreensível a informação. E quando o aluno retoma o que falou anteriormente acaba por melhorar a sua argumentação, através de réplicas muito mais elaboradas. Essa prática de repetir e reelaborar o dito do aluno indica a valorização e a consideração por parte do professor do que foi expresso pelo aluno.

A reelaboração depende do *saber ouvir* do professor. Para Freire (2001) essa é a chave para o *diálogo crítico*, pois

“se não aprendermos como ouvir as vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem, falam. Aquelles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem, ao impor suas idéias” (p.58)

Ao ouvir atentamente o aluno, valorizar o seu ponto de vista, entendê-lo como um ser pensante, isso significa que o professor possui a capacidade de integrar os alunos, inovando e buscando meios de participação, de modo que eles se sintam parte da construção do seu aprendizado.

Freire (1970) e Giroux (1999) afirmam que a tarefa da educação e, portanto, do professor, é proporcionar aos alunos oportunidades de assumirem suas vozes com o objetivo de permitir-lhes sua inserção na sociedade, de forma que possam atuar na sua formação, com coragem para suportar as resistências e desafios da sociedade em que vive.

Para isso, possibilitar momentos em que os alunos falem é tarefa do professor. Esta fala pode ser espontânea, sem que o professor a solicite, ou requerida por meio de pergunta, no intuito de incluir o aluno na discussão.

Quando o aluno participa, expondo sua opinião ou idéia, ele entra em contato com o conhecimento e experiências do grupo, apropriando-se de novas informações. Dessa forma, assegurar essa participação e a externalização da sua palavra é um meio importante para que o aluno manifeste seu pensamento, passando a ser, não mais um ser receptivo e passivo e, sim, *“um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes”* (Freitas, 1997, p.322).

É no e pelo diálogo que os alunos se encontram e criam caminhos para ganhar significados e, nesses encontros, os alunos tornam-se solidários e reflexivos, no pensar e agir com os outros e sobre o mundo. O diálogo desempenha uma função formativa, na qual todos têm a oportunidade de

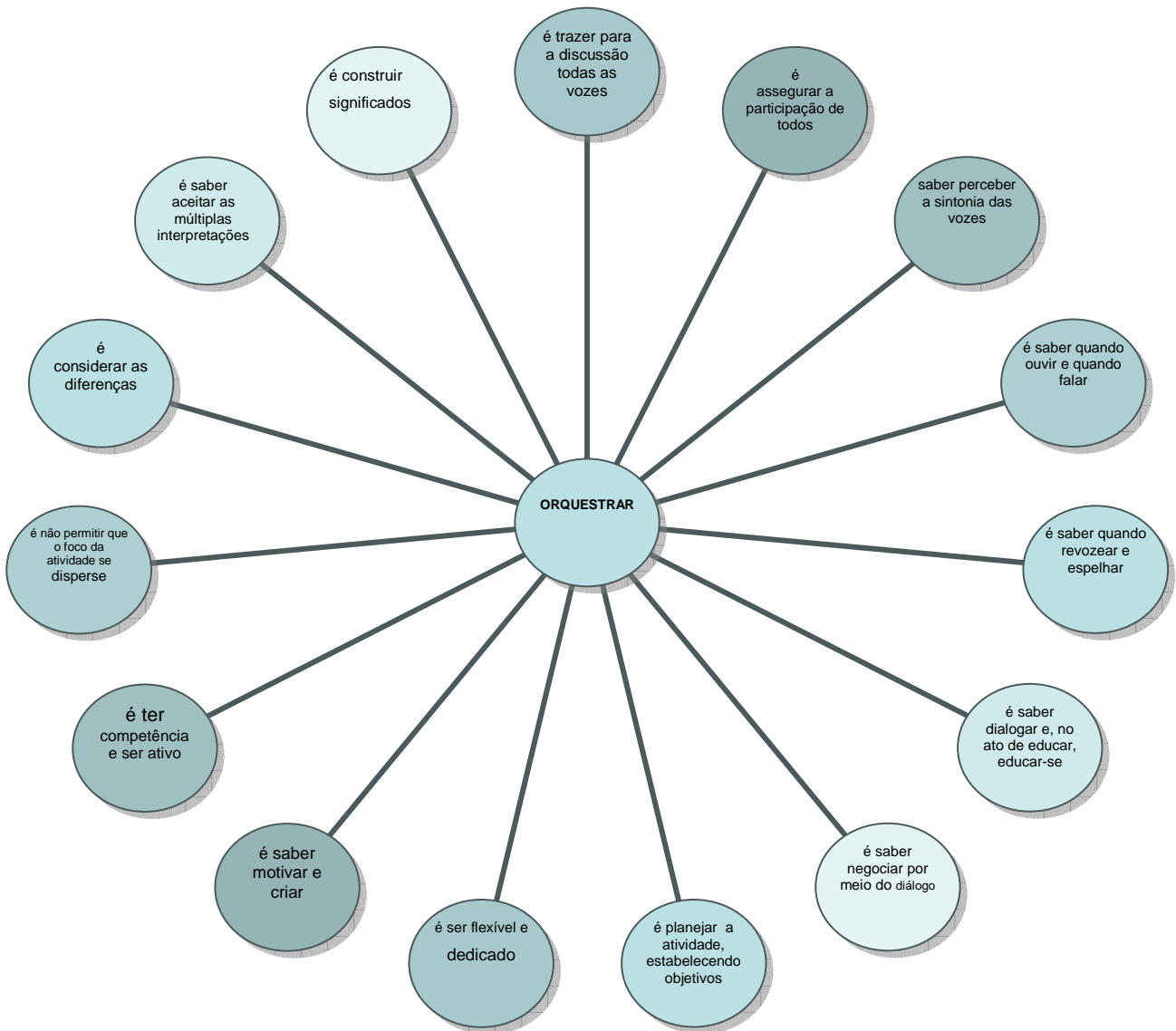
“escutar, contrastar, debater, criticar, contra-argumentar, expor dúvidas, afirmar certezas, divergir fundamentadamente e valorizar (avaliar) as próprias propostas e as demais que são dadas pelos demais componentes do grupo de trabalho” (Mendez, 2002, p.120)

Para que a participação do aluno seja efetiva, o professor precisa saber orquestrar as vozes e fazer a mediação durante a aula. Portanto, é necessário saber tomar decisões, buscar soluções criativas, desenvolver a visão de conjunto e compartilhamento, agir de forma a solucionar e administrar os possíveis entraves que possam ocorrer na aula, gerenciar os vários questionamentos que poderão surgir ou conflitos (individuais e coletivos), orquestrar as vozes no intuito de não isolar os alunos tímidos ou outros que, por motivos quaisquer, deixem de se expressar.

Ter flexibilidade, dedicação no atendimento das necessidades dos alunos, clareza nas informações, sabedoria no falar e ouvir, saber quando possibilitar abertura e espaço para discussões, negociar e estabelecer acordos são também fatores importantes e necessários.

A seguir, apresento um diagrama explicativo sobre o conceito de orquestrar, baseados em Winkin (1984) e O’Connor & Michaels (1996).

Figura 1. Diagrama: O que é orquestrar uma aula?



Acredito ser necessário, para encerrar essa seção, fazer uma síntese sobre os conceitos de orquestração, revozeamento (revoicing) e espelhamento.

No meu entender, orquestrar é uma qualidade necessária para a prática do professor que deseja o bom andamento da aula. Orquestrar significa a coordenação das vozes durante a discussão de um texto ou de um assunto por meio do diálogo e da negociação.

Já os conceitos de revozeamento (revoicing) e espelhamento são métodos de trabalho que proporcionam ao professor a possibilidade de engajar e incluir o aluno na atividade em sala de aula. Através desses métodos, o professor reformulará, repetirá ou reelaborará o que foi dito pelo aluno. Dessa forma, o professor acaba por encorajar o aluno a prosseguir com o discurso, favorecendo, assim, a oportunidade para o aluno esclarecer suas idéias e elaborar suas argumentações. Assim, o

professor abre espaço para que ele fale, valorizando a sua voz e a sua subjetividade, e este acaba por sentir-se importante no processo de aprendizagem.

A pergunta, também, é um elemento que engaja e inclui o aluno. Por meio da pergunta, o aluno “participa do seu processo de conhecimento” (Freire & Faundez, 1985, p.51). Desse modo, podemos dizer que a pergunta é uma das formas de mediação, pois “estimula o outro a criar e produzir” (Romero, 1998). Sendo assim, para esclarecer melhor o papel da pergunta nesta pesquisa, na seção seguinte irei discorrer sobre a importância da pergunta na prática do professor.

2.3 – A importância da pergunta na prática docente.

Sabemos que, pelo questionamento, o homem vem evoluindo através dos tempos, buscando conhecer a si próprio e ao mundo que o cerca. A pergunta e/ou questionamento tem-se mostrado fundamental para o ensino, desde a Antiguidade greco-latina, quando se pretendia desenvolver no discípulo a capacidade de raciocinar e elaborar soluções racionais para as questões colocadas (Coracini, 1995).

A partir dos primeiros anos escolares, somos ensinados a dar respostas a questões formuladas por outras pessoas, freqüentemente, pelo professor, com o objetivo de responder algum exercício ou verificar conhecimentos, muitas vezes por um colega de classe, para esclarecer alguma curiosidade, entre outros casos.

Estar atento ao tipo de pergunta e como fazê-la é um fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. É através das perguntas que os alunos desenvolvem pensamentos e raciocínios. É no processo da elaboração de seus argumentos e suas respostas que o aluno mergulha na sua consciência, participando, assim, da discussão, através da formação de opiniões.

Mendez (2002, p.115) afirma que *“se realmente pretendemos desenvolver a consciência é necessário fazer perguntas que a estimulem, e não que a paralitem ou a limitem a tarefas que não exigem reflexão”*. Para o autor, o professor precisa elaborar perguntas que realmente façam o aluno pensar, que estimulem a sua criatividade e que ativem o pensamento e a imaginação, na busca por uma resposta; porém, não uma resposta pronta, previamente determinada e acabada.

Lançar perguntas problemáticas pode representar oportunidades para o aluno pensar e desenvolver autonomia. As perguntas devem estimular a capacidade de pensar, a fim de argumentarem com critérios mais personalizados. Através da pergunta, o professor irá oferecer ao aluno oportunidade para manifestar seu pensamento, fruto da sua visão de mundo, produto de sua experiência pessoal em diversos âmbitos: social, cultural e religioso.

Mendez (2002) chama a atenção para que o professor esteja atento para *“saber quando perguntar, o quê perguntar, perceber a relevância da pergunta. Assim, também o aluno perceberá a pertinência e elaborará reflexivamente uma resposta que desafie o seu pensamento”* (p.117).

Verificar se são perguntas que servem, apenas, para examinar e confirmar dados presentes no texto, não estimulando a curiosidade e nem impulsionando os alunos à aprendizagem e ao desenvolvimento crítico. Há também aquele tipo de pergunta cuja resposta é de repetições de trechos de texto lido, ou que os alunos buscam responder exatamente como o professor deseja. Essas perguntas *“limitam e paralisam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, além de serem atividades paralisantes, que tendem a esclerosar o pensamento”* (Mendez, 2002, p.117).

A pergunta, além de ser um ato de interrogar, propor, pedir solução, investigar, pedir esclarecimento, indagar, perguntar a si próprio com o intuito de eliminar dúvidas e hesitações, tem como objetivo a formação do pensamento crítico do aluno, autônomo e criativo, desenvolvendo assim a inteligência do pensar respostas que obedeçam a diferentes formas de posicionar-se, argumentar, pensar e mostrar o que cada um pensa, sabe, e como interpreta ou expressa suas próprias idéias.

A partir dessas considerações, nota-se a importância da utilização de perguntas no cotidiano escolar. Por isso, apresentarei a seguir algumas categorias do ato de perguntar. A elaboração destas categorias ocorreu no intuito de possibilitar a compreensão de como se organizaram as diferentes perguntas focalizadas nos registros analisados deste trabalho. A categorização das perguntas foi elaborada a partir das propostas de Ninin (2006), Coracini, (1995), Mackay (1980), Terzi (1995) e Méndez (2002).

2.3.1 Categorizando o ato de perguntar

Nos contextos escolares, ainda não foi elaborada uma pedagogia que contemplasse a pergunta como ferramenta de uma metodologia de trabalho. A meu ver, é impossível ignorar a importância da pergunta nesses contextos, porque é neste espaço de perguntas e elaboração de respostas que se constrói o conhecimento e se oportuniza aos alunos refletir e raciocinar.

Méndez (2002) nos oferece uma série de sugestões a respeito de como agir com relação à elaboração de perguntas.

1. Evitar perguntas que tenham a mesma resposta, pois requerem do aluno pouco esforço, apenas um único e simples pensamento.
2. Evitar perguntas cuja resposta os alunos podem copiar mecanicamente uns dos outros. Essas perguntas não exigem o desenvolvimento das capacidades do pensamento autônomo fundamentado.
3. Elaborar perguntas que obrigam à reflexão, que desafiam a capacidade de raciocínio. Perguntas que exijam a elaboração do pensamento e da argumentação.
4. Elaborar perguntas que estimulem e não que adormeçam, ou obriguem a um exercício de obediência a palavras emprestadas ou simplesmente transmitidas.

Embora não haja uma pedagogia específica sobre o ato de perguntar, vários são os pesquisadores_ Coracini, (1995), Mackay (1980), Terzi (1995) e Méndez (2002)_que se interessam sobre o valor e a importância da pergunta nos contextos escolares. Com base na categorização das perguntas desses autores, farei uma breve explanação sobre os tipos de perguntas que auxiliaram na análise de dados desta pesquisa. Para facilitar a compreensão do leitor, optei por relacionar os tipos de perguntas e suas respectivas características. Dividi os tipos de pergunta em dois grupos: o primeiro, de perguntas que, simplesmente, verificam o conhecimento; o segundo, de perguntas que estimulam o pensamento.

1.) Perguntas de verificação de conhecimento

- **Perguntas fechadas (Mackay, 1980)** são aquelas que permitem fornecer itens mais específicos da informação. As respostas são restritas e com pouca chance de desenvolvimento de raciocínio e, conseqüentemente, exigem muito

pouco esforço por parte de quem está respondendo. Tais perguntas são úteis principalmente na verificação de informações. Mackay (1980) caracteriza esse tipo de pergunta como aquela que exige como resposta sim / não. São consideradas como perguntas objetivas. Exemplo: O vestido da modelo está rasgado? () sim () não // O presidente está preocupado com a situação atual? ()sim () não

- **Perguntas conclusivas (Mackay, 1980)** dizem respeito à interpretação de alguma resposta. É usada para resumir, checar entendimento ou esclarecer os pensamentos do respondente. São também chamadas de perguntas “cristalizadas” ou “de confirmação”. Exemplo: Então, o que você está dizendo é...? / Você acha que devemos nos certificar....É isso?
- **Perguntas didáticas ou facilitadoras de aprendizagem (Coracini, 1995)** levam em conta a relação professor e aluno, tendo em vista o trabalho com um dado material didático. Essas perguntas são facilitadoras da aprendizagem, servem também para verificar os saberes dos alunos, desconsideram o raciocínio e levam-nos à dependência do saber do professor.
- **Perguntas encadeadas (Coracini, 1995)** referem-se a uma série de perguntas independentes, ligadas entre si pelo texto, tomado na sua linearidade e por um objetivo pedagógico determinado. Esse tipo de pergunta não exige reflexão por parte dos alunos, basta apenas prestar atenção no encadeamento das perguntas. Exemplo: Sobre o quê? / Eleições. / Que eleições? / Presidenciais. / Onde? / Na França. / Quando foi publicado? / Em 25 de setembro.
- **Pergunta e resposta pelo professor (Coracini, 1995)** refere-se à pergunta que é elaborada pelo professor e, em seguida, respondida pelo mesmo. Esse tipo de atitude não permite que o aluno elabore a resposta, não reflita e nem mesmo faça analogias. Exemplo: Você sabe o que é miocardia? Alguém tem idéia do que seja essa doença? É uma doença que atinge o sistema nervoso, né?

- **Perguntas livrescas (Terzi, 1995)** têm como objetivo reproduzir as palavras do texto; limitam-se a pedir informações explícitas e já prontas; também não exigem que o aluno raciocine ou integre informações. As perguntas livrescas preocupam-se com as habilidades de codificar e decodificar; há a ausência de qualquer atividade de compreensão, levando as crianças a fixarem a atenção em determinadas palavras ou partes do texto.

1.) Perguntas que estimulam o pensamento

- **Perguntas abertas (Mackay, 1980)**- as perguntas abertas permitem que a pessoa que está respondendo dê mais informações, “estimulam a pessoa a falar mais que monossílabos” (p.11). Elas têm como objetivo iniciar um assunto e explorar um ponto de vista. Normalmente, começam com “como”, “o quê”, “onde”, “quando”, “qual” ou “quem” e não podem ser respondidas com um simples “sim” ou “não”. Exemplo: O que o respondente, na verdade, está dizendo?
- **Perguntas investigadoras (Mackay, 1980)**- as perguntas investigadoras são próprias para “buscar informações a um nível maior de profundidade” (p.15). Algumas vezes são chamadas de perguntas de “acompanhamento” ou “focalizadas”, sendo que o principal objetivo desse tipo de pergunta é conseguir algo além de respostas (possivelmente) superficiais e investigar mais detalhadamente. A pergunta investigadora “está interessada exclusivamente em opiniões mais detalhadas e indicações de atitudes mais profundas” (p.21). Exemplo: Como você chegou a essa conclusão?
- **Perguntas fundamentadas (Mackay, 1980)**- as perguntas fundamentadas “servem para focalizar a atenção do respondente sobre um aspecto específico do tópico geral anteriormente exposto” (p.21). Elas “focalizam a atenção em áreas específicas dentro do assunto geral” (p.21). Exemplo: O que você pensa a respeito de...? (grifos meus)
- **Perguntas reflexivas (Mackay, 1980)**- as perguntas reflexivas dependem de como o entrevistador “está interpretando as entrelinhas emocionais do que está sendo dito” (p.23). A pergunta reflexiva é elaborada por meio de uma reflexão cuidadosa da interpretação do que foi dito, ou seja, ela é elaborada

após alguma resposta do respondente. Exemplo: Respondente: “Todos dizem que vai dar certo... Eu imagino que eles saibam sobre o que estão falando. Quero dizer... eles sabem, não sabem?”- Questionador: “Você tem suas dúvidas?”

- **Perguntas espelhadas (Mackay, 1980)** é uma forma de estimular o respondente a falar mais e uma forma útil de se extrair mais informações. Por exemplo, quando o respondente dá uma resposta curta, o questionador reformula a resposta como uma pergunta. Questionador: “E qual a sua profissão”_“Eu sou um engenheiro”_ Questionador: “Um engenheiro?”_ “Sim, eu construo pontes... eu sou o responsável pela garantia....”.

2.3.2 A pergunta como um elemento de mediação

A pergunta é um elemento de mediação e transformação, à medida que contribui para o deslocamento das pessoas de um patamar para outro. Por meio das perguntas, as pessoas saem da situação cômoda em que se encontram, e deslocam-se para outro plano de reflexão, pensamento e desenvolvimento.

Nesse momento, é possível afirmar que a pergunta é um elemento de mediação e atua na ZDP (zona de desenvolvimento proximal), pois, no esforço, por parte do aluno, para refletir e elaborar os argumentos sobre a sua resposta, ele avança a níveis mais altos de conhecimento.

A ZDP é definida como aquela área de funcionamento psicológico em que é possível ao sujeito ser auxiliado por formas de interação e de regulação fornecidos pelo outro, formas que sustentam e ativam aquelas funções que ainda não operam sozinhas e que precisam de apoio externo (Newman e Holzman (1993). Este apoio externo ocorre através da intervenção didática por parte do professor e por meio das perguntas. É pela elaboração de perguntas que o professor poderá contribuir para que os alunos encontrem possibilidades para passar de um nível de desenvolvimento para outro, mais avançado.

Pelas perguntas e questionamentos, os professores produzem conflitos e, assim fazendo, alteram, de certa forma, a qualidade mental de seus alunos. Isso acontece à medida que eles se esforçam para pensar, refletir e argumentar sobre determinadas respostas. Nesse sentido, Feuerstein (apud Gomes 2002) observa que

“o método interrogativo deve ser a utilização de uma cadeia complexa de perguntas que conduzam o aprendiz a um conflito e a uma possibilidade de mudança, tanto em seu conhecimento prévio quanto em seu padrão espontâneo de raciocínio” (p.232).

Lucioli (2003, p.10), comentando Romero (1998), reforça essa afirmação. Para ela, as perguntas, *“além de atuarem como estimuladoras, também exigem respostas cognitivas e ativas, e estimulam o outro a criar e produzir, auxiliando, assim, para que o desenvolvimento ocorra”*. O que se deseja, portanto, é que o trabalho por meio de perguntas constitua um espaço construtivo, para se entenderem as respostas dadas pelos alunos como estratégias de pensamento, que podem gerar novos significados e consensos.

O pensar alto em grupo (Zanotto, 1995) é também, uma forma de propiciar espaço para as respostas (vozes) dos alunos. Por meio do pensar alto, os alunos poderão explicitar, através de suas verbalizações, pensamentos e opiniões e suas respostas obedecerão a *“diferentes formas de argumentar, de pensar e de mostrar o que cada um realmente sabe ou interpreta, isto é, estilos distintos na expressão das próprias idéias”* (Pérez Gómez, 1992, p.118).

Para tanto, exige-se do professor e dos participantes da atividade um exercício constante do *“saber ouvir”* (Freire, 2001), pois de nada adianta uma boa pergunta ou uma boa resposta se os integrantes do diálogo não estiverem em interação, atentos e interessados.

O pensar alto possibilita momentos para falar e momentos para ouvir. Cabe ao professor saber orquestrar as vozes no momento da atividade, a fim de que todos possam ser ouvidos e compreendidos. Guedes (2006) afirma que escutar o aluno significa levar o aluno a fazer-se entender; sentindo-se ouvido, ele torna-se capaz de formular perguntas para preencher lacunas de seu entendimento; estimula-se a produzir argumentos, uma vez que estes serão respeitados e ouvidos. Para o autor,

“a produção da dignidade começa, portanto, no respeito e na atenção com que o professor ouve o que o aluno tem a dizer na língua em que é capaz de dizer. Cabe ao professor incentivar o aluno a falar, não para reproduzir o discurso que a escola lhe apresenta como o discurso a ser repetido na

*escola, mas para falar dele mesmo e de sua realidade social mais próxima”
(p.53) (grifos meus)*

Dessa forma, o pensar alto revela-se um “*instrumento pedagógico de grande potencial para dar voz ao aluno e, assim, permitir a construção das múltiplas leituras e a formação de um(a) leitor(a) mais auto-confiante, reflexivo(a) e crítico(a)*” (Zanotto, 2008, p.5).

Diante do exposto, entendo que a metodologia do pensar alto e o uso de perguntas na prática pedagógica do professor podem ser instrumentos mediadores muito eficazes para a construção do conhecimento do aluno. Portanto, não há condições de o professor manter-se limitado a exposições de conteúdo, transformando seus alunos em *participantes passivos*, pois, assim, nunca terá condições de saber o que o seu aluno está pensando ou como está construindo seu pensamento. Dessa forma, o uso do pensar alto como um instrumento pedagógico, o uso de perguntas e a habilidade do saber ouvir são boas ferramentas para o professor motivar e criar oportunidades para reflexões de seus alunos.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Apresentarei neste capítulo a metodologia que orientou o presente trabalho. Início com o paradigma qualitativo de pesquisa, a pesquisa-ação crítica, os instrumentos de geração e análise de dados: o protocolo verbal, o questionário retrospectivo e o diário reflexivo. Em seguida, apresento a caracterização do contexto, e das participantes, os textos e as normas de transcrição.

3.1 - O paradigma qualitativo de pesquisa

Este trabalho se situa dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, o que implica que o pesquisador acredite no mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social através da interpretação desses vários significados que os constituem (Moita Lopes, 1994a, p.331).

Nesse paradigma, os pesquisadores focalizam sua atenção na compreensão e explicação das ações e relações, explicitadas nas vivências e experiências humanas. Minayo (1993) coloca que a abordagem qualitativa

“se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um 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” (p.21).

Considero que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo porque foi feita em ambiente natural, com envolvimento e ações de todas as participantes inseridas no contexto de sala de aula. Procurei dar voz, analisar, compreender e interpretar os dados a partir dos processos cognitivos expressos verbalmente por elas. Dessa forma, foi possível conhecer os significados que elas construíram do texto no evento social de leitura.

O fato de levar em conta o contexto tal como o mesmo se apresenta, usando a minha subjetividade na análise e interpretação dos resultados, também caracteriza esta pesquisa como qualitativa. Para tanto, farei uso da minha subjetividade na interação com a subjetividade das alunas propiciando assim a intersubjetividade,

que, segundo Moita Lopes (1994b), é um fator de muita relevância. Para ele, na intersubjetividade que “os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais”. (p.332)

Esta pesquisa também se insere no quadro de metodologia interpretativista, que é um dos tipos da pesquisa qualitativa. A pesquisa interpretativista se preocupa com interesses práticos, o conhecedor e o conhecimento estão em relação intensa e direta. O conhecimento produzido é subjetivo e contextualizado; ele pode ser produzido, também, com base nos elementos de referência definidos pelos pesquisadores.

Mason (1998) citado por Grande¹⁸ (2007) afirma que a pesquisa qualitativa, ou interpretativa, está preocupada em como o mundo social é interpretado e experienciado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Para Mason, esse processo de geração de dados exige do pesquisador capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas conseqüências. Assim, os dados não são retirados prontos, não são algo dado e objetivo, pois essa metodologia pressupõe uma atividade de geração e interpretação por parte do pesquisador.

Trata-se de uma análise interpretativista porque, conforme destaca Moita Lopes (1994a), visa ao entendimento dos fatos sociais; tem como interesse os significados que os participantes constroem das práticas sociais investigadas. Neste caso, a escolha pela pesquisa interpretativista se justifica por estar buscando formas de auxiliar os alunos em suas reflexões sobre os processos de aprendizagem de leitura e também, para encontrar formas de refletir criticamente sobre meus próprios processos de ensino-aprendizagem. Buscarei entender a natureza da sala de aula, do ensino-aprendizagem e dos significados construídos.

¹⁸ GRANDE, Paula Baracat de. *Desafios da Pesquisa Qualitativa: Um Percorso Metodológico Inicial*. Língua, Literatura e Ensino – Maio/2007 – Vol. II.

A pesquisa interpretativista ajusta-se ao meu objetivo de pesquisa, que é contribuir para a formação leitora do aluno, por meio de novos instrumentos pedagógicos, como, também, refletir sobre a minha prática docente. Esta reflexão deveria ser objetivo de todo profissional que procura melhorar sua prática.

3.2 - Pesquisa-ação crítica.

Como já exposto na introdução deste trabalho, o que me levou a optar pela escolha da pesquisa-ação crítica é acreditar que posso, a partir de um estudo sobre a minha prática em sala de aula, refletir e detectar possíveis falhas na minha prática ao ensinar a leitura, e possibilidades ou caminhos para transformação da mesma.

Thiollent (1947) afirma que a pesquisa-ação focaliza ações e transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado. Na pesquisa-ação os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação. Os objetivos teóricos da pesquisa devem ser constantemente reafirmados e afinados no contato e no diálogo com os interessados.

Na visão de Thiollent (1947), a pesquisa-ação oferece possibilidade de ajudar o pesquisador a refletir sobre o que ocorre no ambiente em que está atuando, caracterizando-se, também, pela busca de novas soluções, mudanças e entendimento sobre o que ocorre na própria ação.

Cavalcanti & Moita Lopes (1991) afirmam que a pesquisa-ação é uma pesquisa que tem como objetivo a investigação auto-reflexiva realizada pelos próprios participantes, com o objetivo de melhorar as suas práticas. O professor que utiliza a pesquisa-ação estabelece relação com a realidade em que está vivendo, passa a pensar e refletir sobre ela, não para fugir do contexto e, sim, para melhorá-lo e transformá-lo. Sobre este aspecto, afirma Kincheloe (1993)

“quando a ação crítica dos pesquisadores desenvolve um sistema de sentido que os ajuda a delinear a pesquisa, selecionar métodos de pesquisa, interpretar suas pesquisas e agir com base nelas, suas formas de ver, suas formas de construir suas auto-identidades profissionais são alteradas para sempre” (p.181)

A pesquisa-ação crítica baseia-se num diálogo democrático, na redefinição do conhecimento, na consciência do momento teórico e no compromisso com a voz do oprimido. Este tipo de pesquisa oferece oportunidade de conhecer melhor a si

próprio, o aluno e o seu conhecimento, uma vez que ele terá voz dentro do seu contexto de estudo. Ela dará subsídio para um novo olhar para a sala de aula. Podemos dizer que, então, a pesquisa torna-se uma prática democrática, que permite a participação de professor e aluno, com liberdade para opinarem, discutirem e serem reflexivos e a voz do sujeito fará parte da construção da investigação.

Kincheloe (1993, p.179) esclarece que a pesquisa-ação crítica “*é sempre concebida em relação à prática*”. Por isso, a minha opção pela pesquisa-ação no paradigma qualitativo justifica-se porque pressupõe uma mudança de atitude na postura do professor, situação esta a que me propus desde o início da pesquisa, ao ter constatado falhas relativas ao ensino de leitura.

Para Kincheloe (1993) “*a pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma*” (p.186). A Teoria Crítica tem como alvo de seu programa criar nexos entre teoria e prática com a intenção de prover idéias e potencializar temáticas que auxiliem na mudança de circunstâncias opressivas; tem, também, como objetivo conquistar emancipação humana e construir uma sociedade racional que satisfaça as necessidades e capacidades humanas (Audi, 1998).

Nesse sentido, as idéias de Kincheloe (1993) podem ser reconhecidas dentro do programa da Teoria Crítica, pois visa compreender o “mundo da prática” para além da aparência e, principalmente, assumindo o compromisso de mudá-lo. Ele defende a necessidade da *pesquisa-ação* crítica como uma perspectiva investigativa voltada para a produção de uma “cognição metateórica” sustentada por reflexão e baseada num “contexto sóciohistórico”.

Ele concebe a pesquisa-ação como “extensão lógica da Teoria Crítica”, visto que, evidencia a importância da reflexão, da meta-cognição e da subjetividade, nesse processo de investigação, cria possibilidades de ver o mundo por novos ângulos, oferecendo “*o aparato para a espécie humana ver a si mesma*” (1993, p.186), o que proporciona inúmeros saberes e aprendizagens.

Afirma, ainda, que se o professor assumir-se como “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, ele terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza, como também transformações ocorridas

especialmente no âmbito cognitivo. Para Kincheloe (1993) o processo de transformação encontra-se no mundo das idéias. Nessa perspectiva, mudando suas consciências os sujeitos estariam necessariamente transformando o mundo.

Apesar de a pesquisa ação-crítica estar inserida no paradigma da Teoria Crítica, minha pesquisa pertence ao paradigma interpretativista, pois trabalha com aspectos críticos que surgem espontaneamente e não como fruto de intervenção dentro de uma perspectiva de construção conjunta.

3.3 - Os instrumentos de geração de dados

Para a geração de dados dessa pesquisa, eu utilizei os seguintes instrumentos: a) Pensar alto em grupo; b) Diário de leitura dos alunos; c) Questionário retrospectivo dos alunos. A escolha desses instrumentos se deu por serem considerados instrumentos introspectivos, pois investigam os processos que subjazem à compreensão e permitem as participantes da pesquisa a verbalização do “fluxo da consciência”; investigam os sentidos construídos e os fatores metacognitivos durante o processo de leitura.

Os instrumentos introspectivos compreendem registros verbais ou escritos, tais como protocolos verbais, diário reflexivos, notas de campo, entrevistas e questionários. Todas essas ferramentas envolvem uma forma ou outra de fluxo de pensamento (Cavalcanti e Zanotto, 1994).

Nunan (1992) afirma que esses instrumentos ou métodos introspectivos constituem os processos de que o pesquisador se utiliza para observar e refletir sobre os pensamentos, sentimentos, motivações, processos racionais e estados mentais das participantes, com o objetivo de investigar os caminhos que levam a determinados comportamentos do indivíduo. A seguir, descreverei cada um desses instrumentos em separado.

3.3.1 – O pensar alto em grupo.

Nesta pesquisa, o pensar alto em grupo teve duas utilidades: a primeira, como instrumento metodológico de coleta de dados, e a segunda, como instrumento pedagógico aplicado ao ensino de leitura. A utilização do protocolo verbal funciona na pesquisa introspectiva como um meio de acesso aos procedimentos internos de interpretação de dados.

Dessa forma, o pensar alto é visto como uma ferramenta para atingir os processos cognitivos, uma vez que tais processos não são passíveis de observação direta. Os protocolos verbais são utilizados, sobretudo, em atividades de leitura, aprendizagem de segunda língua, construção de significados em tarefas lingüísticas e relatos de situações de ensino-aprendizagem.

Para Ericsson & Simon (1984), Zanotto (1995) e Moita Lopes (1994b), o pensar alto ou protocolo verbal é um instrumento introspectivo que enfatiza o próprio processo; neste caso, a leitura. Ao solicitar que leitores verbalizem ou descrevam o que está ocorrendo durante a leitura de um texto viabiliza-se a oportunidade de observar como esses alunos constroem o sentido.

Brown e Litle (1988) afirmam que o pensar alto possibilita a interação e a observação dos sentidos construídos e negociados durante atividade de leitura. Os autores consideram o pensar alto como uma atividade essencialmente interativa, principalmente quando realizada coletivamente, já que há várias situações de compartilhamento para a tecitura do sentido.

No Brasil, o grupo GEIM – Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora_ sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Mara Sophia Zanotto (PUC-SP) caracteriza o protocolo verbal em grupo como um pensar alto em grupo¹⁹. Na situação do pensar alto em grupo, os participantes negociam, concordam, discordam, têm oportunidade de manifestar-se criticamente e até mesmo, descobrir ideologias subjacentes ao texto. Ele consiste em uma técnica ou “*uma discussão espontânea do texto, na qual cada um pode dizer livremente o que quer, a respeito do texto e da leitura que faz*” (Zanotto, 1992, p.237).

Por meio do pensar alto em grupo, é possível observar como as trocas e os conflitos ocorrem durante o processo de leitura. Essa “técnica” permite que o aluno tenha direito a voz, direito a expor suas idéias, trocar conhecimentos e experiências com os outros participantes do grupo e com o professor. Por outro lado, para que o pensar alto ocorra com eficiência, é necessário que o professor desautomatize a compreensão do texto (Zanotto,1995). Assim, fica claro que, com a metodologia do

¹⁹ O termo protocolo verbal é muito usado em pesquisas acadêmicas. Embora o termo seja muito conhecido, eu optei por utilizar nesta pesquisa a terminologia “pensar alto em grupo”, baseada nas pesquisas do GEIM.

pensar alto em grupo o poder sobre a interpretação do texto não estará mais nas mãos do professor e, sim, a interpretação e os sentidos do texto serão construídos conjuntamente pelo grupo.

Pontecorvo (2005) afirma que o protocolo verbal contribui para o desenvolvimento, à medida que o participante utiliza-se de algumas modalidades, como, por exemplo, repetir, confirmar, relacionar, delimitar, contrapor-se, argumentar, compor, generalizar, problematizar, reestruturar, referir-se a alguma experiência pessoal trazendo elementos novos ou quando faz relações de níveis mais elevados. Para a autora, essas modalidades coletivas e socialmente compartilhadas de pensar manifestadas pelo diálogo, possibilitam o “pensar em conjunto” como “co-construção do raciocínio”.

3.3.2 - O questionário retrospectivo

O questionário, nesta pesquisa, serviu como um “*instrumento de coleta de dados*” (Marconi & Lakatos, 1985). Ele foi aplicado retrospectivamente à última vivência de leitura e terá como objetivo entender o quanto a metodologia do pensar alto em grupo favoreceu ou não a construção da leitura.

Gil (1987, p.129) define o questionário como “*uma técnica de investigação (...) tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc*”. As perguntas que fizeram parte do questionário retrospectivo foram:

- 1.) O que é leitura para você?
- 2.) Você ou alguém da sua família costuma ler? E qual o tipo de leitura?
- 3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do “pensar alto em grupo” nas aulas de leitura?
- 4.) A atividade de leitura com o “pensar alto em grupo” contribuiu para o seu aprendizado?

Quadro 1: Alunas que responderam o questionário retrospectivo

Q1- (Questionário nº.1)	Nathalia
Q2- (Questionário nº.2)	Andressa

Q3- (Questionário nº.3)	Amanda
Q4- (Questionário nº.4)	Kelly
Q5- (Questionário nº.6)	Nayara

O questionário foi construído com questões abertas, chamadas também de livres, pois permite aos participantes responder “*livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões*”.

3.3.3 - O diário reflexivo

O diário reflexivo é uma outra técnica para coleta de dados na visão de Thiollent (1947); é muito utilizado na área da Linguística Aplicada, especialmente, em investigação de aquisição de segunda língua, na interação professor-aluno, na formação de professor e nas várias situações de ensino-aprendizagem.

Machado (1998) afirma que os diários reflexivos são instrumentos de pesquisa e também instrumentos de ensino-aprendizagem. Eles são instrumentos para a descoberta das próprias idéias, para o desenvolvimento da crítica e da auto-crítica, para a construção da autonomia do aluno e para o estabelecimento de relações mais igualitárias entre os participantes das interações escolares.

Para a autora (op.cit), a produção de diários não significa simplesmente a expressão do pensamento, “... *mas uma forma de descoberta dos próprios pensamentos, como instrumento de pesquisa interna*” (p.30). É uma forma de diálogo aberto com si mesmo, as vezes com “...*a função de testemunha de leituras e de reflexões que as leituras produzem*” (p.33).

O diário reflexivo de leitura, nesta pesquisa, servirá como uma técnica introspectiva e terá a função de recuperar o “*fluxo da memória*” iniciado pelo protocolo verbal. O diário de leituras, segundo Machado (1998, p.38) “*se constitui como verdadeiros instrumentos de desenvolvimento psicológico*”. A escolha desse instrumento justificou-se pela abertura de possibilidade de diálogo que o diário proporciona com a própria experiência do aprender.

Dessa forma, ele funciona como um verdadeiro mecanismo de reflexão sobre a própria aprendizagem, e na explicitação dos seus pensamentos sobre ela. O diário

é “um espaço legítimo no qual o aluno pode expressar, com sua própria voz, suas percepções e sentimentos sobre a vida na escola _ não meras teorizações, mas reflexões a partir de experiências concretas” (Soares, 2005, p.80).

Quadro 2: Quadro das alunas que elaboraram o diário reflexivo.

D1- (Diário reflexivo nº.1)	Nathalia
D2- (Diário reflexivo nº.2)	Andressa
D3- (Diário reflexivo nº.3)	Amanda
D4- (Diário reflexivo nº.4)	Kelly
D5- (Diário reflexivo nº.5)	Nayara

Com a elaboração dos diários de leitura feitos pelas alunas, observei: a) os sentimentos das participantes ao discutir o texto, com o pensar alto; b) como as alunas entenderam o texto, e qual o sentido que ele faz na vida prática delas, e c) a manifestação da fala das alunas e o sentido da vivência da leitura para elas.

3.4 - Caracterização do contexto e participantes.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de Guarulhos, São Paulo, a E.E. Professor José da Costa Boucinhas, composta por dois mil alunos, distribuídos em três períodos, manhã, tarde e noite. Participaram desta pesquisa eu, como professora-pesquisadora e dez alunas da sétima série do Ensino Fundamental II. A escolha dessas alunas deveu-se ao fato de demonstrarem um grande interesse pela leitura em sala de aula.

A geração de dados ocorreu em uma sala de aula que fica externa à escola, porém dentro do complexo CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), com dois grupos focais compostos de 10 e 5 alunas. O grupo focal foi utilizado como uma ferramenta para gerar dados em investigação durante as vivências de leitura.

O grupo focal pode ser definido como uma técnica de investigação que tem por objetivo extrair dados descritivos de um subgrupo populacional e sua base está na interação que ocorre entre os participantes, a qual se dá durante a discussão de um tema de interesse do investigador. O grupo focal, portanto, faz uso da interação grupal para produzir dados e apreender fatos que poderiam ser menos acessíveis

sem a interação encontrada no grupo (Bender e Ewbank, 1994; Morgan, 1988).

Pedi às alunas que chegassem duas horas antes do horário regular²⁰ de entrada e entreguei para elas uma autorização, solicitando a assinatura e ciência dos pais. Preparei lanche para cada uma delas, pois a vivência iniciava-se duas horas antes do horário do almoço.

O motivo de ser em outro horário e local teve relação com as dificuldades para a gravação de dados, pois o barulho interno e externo à sala de aula iriam prejudicar a qualidade do som.

Convém esclarecer que, o que chamo de vivência, corresponde aos encontros entre a professora-pesquisadora e as alunas participantes, para discussão e análise de texto. No decorrer desta pesquisa, foram feitas sete vivências de leitura, porém, para a análise de dados deste trabalho, eu utilizei, somente, a primeira e a sétima vivências.

a) Primeira vivência

A primeira vivência ocorreu conforme o combinado, todas as alunas chegaram no horário marcado e, aparentemente, estavam ansiosas para iniciar a aula. Entramos todas na sala de aula, nos acomodamos e, em seguida, iniciei a atividade. Entreguei uma cópia do texto, pedi para que elas lessem, individualmente e em silêncio. Após a leitura, por sugestão das alunas, sentamo-nos no chão, em forma de círculo, posicionei o gravador no centro e começamos a conversar.

O texto entregue para a leitura foi “*A encantada Chapeuzinho Vermelha*” de Edilene Pincinato e Elisabete M.G. Sereno. Este texto é uma outra versão da história da Chapeuzinho Vermelho, muito rico em intertextualidade, pois, contém muitos outros contos em seu *corpus*, como, por exemplo, “Os três porquinhos”, “Cinderela”, “A Bela Adormecida”, “João e Maria”, “O pé de feijão”, “Rapunzel” e a história original “Chapeuzinho Vermelho”.

As alunas que participaram desta primeira vivência foram: Ana Paula, Amanda Cabral, Amanda Meneses, Bruna, Joyce, Kaelem, Kelly Julian, Nathalia, Andressa, e Nayara. Utilizei na pesquisa os nomes reais das alunas, por opção

²⁰ Horário normal de entrada das alunas é 13:00 horas.

delas.

b) Sétima vivência

A sétima vivência ocorreu no mesmo local e horário onde ocorreu a primeira. Percebi que nessa sétima e última vivência, as alunas estavam bem descontraídas e tranquilas, talvez, por já terem participado de seis vivências gravadas e mediadas pelo pensar alto.

O poema eleito para essa vivência foi “O bicho” de Manoel Bandeira. A escolha desse texto deveu-se ao fato de ser um texto próximo da realidade das alunas e, também, por acreditar que, através dele, as alunas poderiam fazer uma leitura crítica da realidade social.

As alunas que participaram dessa vivência foram: Nathalia, Andressa, Amanda, Kelly e Nayara. Vale lembrar que as outras alunas não participaram desta sétima e última vivência, em virtude de não terem freqüentado assiduamente às vivências anteriores.

3.5- Os textos.

Os textos²¹ que foram objeto de leitura nas vivências desta pesquisa foram:

Quadro 3: Textos que foram lidos na vivência pedagógica do pensar alto em grupo.

Vivência 1	Fábula	A Encantada Chapeuzinho Vermelho	Edilene Pincinato e Elisabete Sereno
Vivência 2	Poema	Retrato	Cecília Meireles
Vivência 3	Poema	Tempo	Elias José
Vivência 4	Poema	Canção do Exílio	Gonçalves Dias
Vivência 5	Poema	Mapa	Roseane Murray
Vivência 6	Poema	Canção	Cecília Meireles
Vivência 7	Poema	O bicho	Manuel Bandeira

Para elaboração desta pesquisa foram selecionados os dados da primeira

²¹ Todos os textos foram gravados, mas somente, foram transcritos os textos da vivência 1, 3, 5 e 7. Observação: O texto referente à vivência 3 - Poema “Tempo” de Elias José, foi transcrito, analisado e apresentado no 16º Congresso de Leitura do Brasil (Comunicação), UNICAMP-SP.

vivência de leitura, a fábula “*A Encantada Chapeuzinho Vermelho*” e os dados da sétima vivência, na qual foi lido o poema “*O bicho*” de Manoel Bandeira. A seguir, transcreverei integralmente os dois textos.

a) Texto - primeira vivência

Texto: “A ENCANTADA CHAPEUZINHO VERMELHO”

Era uma vez uma menininha que morava numa floresta distante. Certa vez, ganhou de presente uma capa com capuz vermelho. Tanto gostou do presente que nunca deixava de usá-lo, e, por isso ficou conhecida por Chapeuzinho Vermelho.

Mas esta menina morava com sua madrasta, uma senhora má, e com suas duas filhas arrogantes. Elas faziam Chapeuzinho Vermelho trabalhar sem parar:

_ Chapeuzinho!
 _ O quê?
 _ Já para a cozinha, não esqueça de limpar o chão! _ dizia a madrasta.
 _ Está bem. _ respondia Chapeuzinho. Depois posso passear no jardim?
 _ Passear? Nem pensar! _ retrucava a madrasta.
 _ Ela pensa que é gente, esta menina horrorosa, sempre com essa capinha vermelha tão fora de moda! _ diziam sempre as filhas da madrasta, irreverentemente.
 E Chapeuzinho Vermelho trabalhava, trabalhava e trabalhava...

Um belo dia:
 _ Chapeuzinho, já aqui! _ gritou a madrasta.
 _ Sim, senhora.

Quero que leve esses doces a sua avó, a mãe de seu falecido pai, aquela velha sonsa _ dizem que está doente. Ela bem que podia morrer logo, assim eu ficaria com aquela casa também.

_ Que maravilha, mamãe, mais uma casa, mais dinheiro, mais vestidos, ficaremos mais bonitas!
 Bonitas, vocês! Nem vestidas de ouro! _ disse Chapeuzinho.
 _ Mamãe, dê um castigo para essa menina atrevida, faça-a passar todos os nossos vestidos em uma hora! _ pediram as meias-irmãs.
 _ Não meninas, já vou mandá-la para a floresta mais perigosa que existe, com muitos lobos e animais selvagens, é o suficiente _ disse a madrasta.

E lá se foi Chapeuzinho Vermelho pela floresta com sua cesta de doces.

De repente, Chapeuzinho ouviu vozes ao longe, parecia uma canção: “Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou, parará-tchim-bum, parará-tchim-bum, eu vou, eu vou...”.

As vozes sumiram aos poucos, e a menina continuou andando, observando as flores, os pássaros. Logo avistou um riacho de águas claras e límpidas. Parou para descansar:

_ Puxa! Que lugar bonito! Mas preciso me apressar, esta floresta é cheia de lobos.
 Quando se levantou para ir embora viu uma bruxa com uma cesta cheia de maçãs. Chapeuzinho assustou-se:
 _ Não fuja, menina, eu só quero uma informação _ disse a bruxa.
 _ Quem é você? _ perguntou Chapeuzinho.
 _ O quê? Você não me conhece? Eu sou a mulher mais linda do mundo, quer dizer, eu era até aquela menina ridícula crescer e aparecer.
 _ Quem?
 _ Ah! Eu odeio essa menina, não posso nem dizer o seu nome, mas tenho uma surpresinha para ela!

Nesse instante a bruxa deu um passo à frente, tropeçou, caiu e derrubou todas as maçãs.
 _ Droga! Minhas maçãs! _ gritou, enfurecida.
 Chapeuzinho focou encantada com tão belas maçãs e pegou uma, colocando-a em sua cesta, sem que a bruxa percebesse.
 _ Não! Não precisa me ajudar! Eu mesma recolho tudo! Só quero que me diga onde fica a

casa dos sete anões!

_ Mas eu não sei! _ respondeu Chapeuzinho.

_ Menina burra! Me dê licença que eu não tenho tempo a perder! _ disse a bruxa, empurrando Chapeuzinho para o lado.

Raiosamente a bruxa saiu andando pela floresta atrás de Branca de Neve.

Chapeuzinho ficou aliviada, pois estava com medo da bruxa:

_ Puxa! Pensei que ela ia me transformar em um sapo, dragão ou sei lá o quê. Ah! Mas que maçã linda esta que peguei, deve estar deliciosa!

Quando estava prestes a morder a fruta, ouviu uma voz:

_ Chapeuzinho!

_ Quem é? – perguntou a menina.

_ Sou eu!

_ Eu quem? Quem está falando comigo? Será que estou sonhando? Ou será um feitiço daquela bruxa?

_ Não, não é um sonho, sou eu, o Lobo!

_ Ah, não! Um Lobo!

_ Calma, menina, não vou lhe fazer mal, só quero saber onde vai e o que tem aí nesta cesta.

_ Não pode ser! Quando fico livre daquela madrasta e das suas filhas, encontro uma bruxa, ela vai embora e agora me aparece um Lobo! Ah! Que vida a minha!

_ Você não respondeu às minhas perguntas, Chapeuzinho!

_ Eu estou indo levar esses doces para minha avó, do outro lado da floresta, por quê?

_ Por nada, eu só queria saber. É que eu estou com muita fome e pensei se você não poderia me dar esses doces.

_ Ah! Não posso seu Lobo, minha madrasta me mata, se souber.

_ E esta maçã, parece deliciosa.

_ Também não posso te dar, é para minha avó! – mentiu Chapeuzinho, pensando em comê-la mais tarde.

Menina malvada e egoísta, pois então eu vou devorar sua velha vó! _ disse o Lobo saindo em disparada.

Chapeuzinho Vermelho muito assustada saiu correndo floresta adentro.

De repente, ouviu uma bela voz chamar por ajuda. Era uma linda donzela loura, com longas tranças que estava presa no alto de uma torre.

_ Me ajude, por favor! Estou presa aqui nesta torre, não posso descer, só um príncipe pode me salvar!

_ Perdoe-me, mas preciso correr, o Lobo Mau vai devorar a minha avó, mas, se eu encontrar um príncipe, mando vir aqui te buscar!

Enquanto isso, o Lobo corria por outra estrada para ver se chegava primeiro à casa da avó da menina.

E Chapeuzinho continuou pela floresta, até que chegou a uma casa toda feita de chocolate, biscoitos, balas e doces, onde morava uma fada madrinha, para quem, apressadamente, contou sua história.

_ Não chore, menina, eu vou ajudá-la a ir a casa de sua avó _ disse a fada.

E apontando com a varinha mágica, a fada transformou uma abóbora em uma bela carruagem, puxada por quatro cavalos.

Partiu assim em disparada para a casa de sua avó, a menina de capinha vermelha.

Finalmente chegou. Quando ia bater à porta, viu o Lobo que se aproximava rapidamente para alcançá-la.

_ Eu pretendia comer sua avó primeiro, mas já que você está aqui, vou te devorar agora! _ gritou o animal, lambendo os beiços.

A menina assustada correu, pulou a janela e trancou tudo.

A avó, quando viu a neta, ficou muito feliz.

_ Chapeuzinho, minha neta, que bom lhe ver, eu estava com saudades!

_ Fique quieta, vovó, o Lobo está aí fora e quer nos devorar!

_ O quê? Um Lobo? Ah! Minha netinha, eles vivem rondando minha casa.
 _ Não, vovó, eu encontrei esse aí no meio da floresta e ele está faminto!
 Nesse instante, o Lobo, nervoso por chegar atrasado gritou:
 _ Saíam já de dentro desta casa!
 _ Nós não vamos sair! – responderam as duas.
 _ Ah! Não vão sair! Eu estou com fome, e é melhor saírem imediatamente!
 _ Não, não vamos sair!
 Chapeuzinho e a avó estavam apavoradas.
 _ Vocês pensam que vão se livrar de mim? Vou soprar esta casa até derrubá-la. _
 esbravejou o Lobo repetidas vezes.
 A avó da Chapeuzinho estava prestes a desmaiar de medo.
 E o Lobo começou a soprar, soprar e soprar. A casa não caiu porque era feita de tijolos e
 então, cansado de tanto soprar, resolveu arrombá-la. Empurrou a porta com tanta força, que
 conseguiu arrebentá-la e entrar.
 Agora, definitivamente as duas estavam prestes a morrer!
 _ Eu não disse!? Agora vou devorá-las! – falou o bichano sorrindo de felicidade. Você não
 quis me dar esses doces, toma, eu lhe dou tudo, mas não nos coma por favor! – implorou
 Chapeuzinho.
 _ Ah! Agora você está ficando boazinha. Ah! Mas que maçã apetitosa essa!
 _ É toda sua, seu Lobo, pode pegar. - disse Chapeuzinho, empurrando a maçã para o Lobo.
 _ É, vou comer esta maçã como aperitivo, depois devorarei as duas.
 O que ele nem ninguém sabia é que aquela maçã era envenenada e estava reservada para
 Branca de neve.
 Mal o Lobo deu a primeira mordida, caiu desmaiado no chão.
 A avó e a menina choraram de tanta alegria.
 Em seguida as duas o pegaram e o jogaram dentro do rio.
 Ao voltarem para casa:
 _ Vovó, que susto!
 _ Nem diga, minha neta, pensei que íamos virar comida de lobo.
 _ Puxa, vovó, eu não sabia que aquela maçã estava envenenada, que bom que não tive
 tempo de comê-la.
 Não pense nisto agora, está tudo bem. - disse a avó.
 _ Vovó, o que é isso? – perguntou Chapeuzinho Vermelho, olhando para uma estranha
 máquina com uma agulha na ponta.
 _ Não mexa, minha netinha, disseram-me que é uma roca encantada. Um dia, certos
 guardas de um castelo longínquo trouxeram-na, porque o rei não queria nenhuma roca em
 seu reino. Eu nunca a usei porque fiquei com medo.
 Mas Chapeuzinho Vermelho, muito curiosa, colocou o dedo na roca.
 _ Ai! Furei o dedo!
 Nesse instante, Chapeuzinho Vermelho, dormirá por uns anos, até que cresça, e um dia um
 bravo príncipe, montado em um lindo corcel branco, venha despertar-lhe com um
 apaixonado beijo de amor.

Edilene Pincinato e Elisabete Sereno.

Programa de formação de professor alfabetizador. Letra e Vida. Módulo 3. São Paulo, 2006.

b) Texto - sétima vivência

O bicho

Vi ontem um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:

Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira. In: *Seleção em prosa e verso. Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971. p.145.*)

3.6 – Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavra ou segmentos.	()	Do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	E comé/ e reinicia
Entonação enfática.	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante.	:::podendo aumentar para::: ou mais	Ao emprestarem...éh:::
Silabação.	-	Por motivo tran-sa-ção
Qualquer pausa.	...	São três motivos...ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 388 EF e 331 D2, 1998.

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas.
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá.*
3. Números por extenso.
4. Não indicar ponto de exclamação (frase exclamativa)
5. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::::...* (alongamento e pausa)
6. Não se utilizam sinais de pausa, da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

No capítulo que se segue, procedo à análise dos protocolos verbais seleccionados, com o propósito de responder às perguntas desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é analisar os dados colhidos pelo pensar alto em grupo (Zanotto, 1995; Cavalcanti & Zanotto, 1994), se houve transformações em minha prática pedagógica e se estas influenciaram no desenvolvimento da leitura crítica (Silva, 1998) e argumentativa (Navega, 2005) das alunas participantes da pesquisa. Os dados obtidos estão conectados com minhas perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução deste trabalho e aqui retomadas:

- 1.) Como eu, professora, posso fazer a mediação e a orquestração das vozes dos alunos, na prática do pensar alto em grupo?
- 2.) A prática do pensar alto em grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

Dividi este capítulo em dois momentos, sendo o primeiro referente aos dados obtidos da primeira vivência de leitura. O texto escolhido para essa vivência foi a fábula “*A Encantada Chapeuzinho Vermelho*”. O segundo, referente aos dados da sétima e última vivência, teve como texto escolhido o poema “*O bicho*”. Optei pela primeira e pela sétima e última vivências, pois o distanciamento entre elas permitiu a avaliação crítica da minha atuação. Pude perceber, também, a evolução da argumentação e da leitura crítica das participantes.

4.1- A primeira vivência

Antes de iniciar esta seção, gostaria de salientar que o texto está transcrito integralmente no capítulo de metodologia e, por ser um texto longo, trarei para discussão apenas quatro recortes. Escolhi estes recortes para analisar como ocorreu a minha prática e como foi a participação das participantes mediadas pelo pensar alto na vivência de leitura.

Nesta vivência, estavam presentes dez alunas do Ensino Fundamental (7ª série). Orientei as alunas sobre o respeito às outras participantes e às opiniões de cada uma.

Inicialmente, as alunas fizeram uma leitura silenciosa do texto. Ao término da leitura sentamos todas no chão, formando um círculo, por sugestão delas. No início senti que elas ficaram um pouco inibidas por causa do gravador. Elas se olhavam, riam sem motivos e esperavam sempre que outra participante iniciasse a fala.

É importante relatar que as participantes não eram colegas de classe; somente se conheciam por estudarem na mesma escola, não existia nenhum grau de amizade entre elas; talvez este também fosse um dos motivos da vergonha e inibição. Eu também fiquei muito tensa e apreensiva, não deixei de me preocupar com o gravador um só instante; a todo momento olhava para ele, para constatar se realmente estava gravando. Isso influenciou na minha mediação e na orquestração das vozes das alunas.

Durante a vivência de leitura, um fato que me preocupou muito foi a ocorrência dos momentos de silêncio. Quando as alunas paravam para pensar sobre o texto, ou sobre alguma resposta, logo eu ficava angustiada, pois, naquele momento, eu estava muito preocupada com a gravação dos dados para a elaboração desta pesquisa. Este fato demonstra a minha inexperiência, inabilidade e insegurança no uso do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995). O que imagino ser bastante normal acontecer no início de qualquer experiência.

Para preencher os espaços de silêncio, eu elaborei uma série de perguntas para as alunas. Após transcrever os dados, eu percebi que ocupei um tempo muito grande da discussão, me surpreendi com a dominância da minha parte, dos turnos. Este fato será discutido mais adiante, quando eu fizer o comparativo da participação das alunas nas vivências.

Iniciei a primeira vivência, perguntando às alunas se elas já haviam lido ou ouvido alguma história parecida com o texto “A encantada Chapeuzinho Vermelho”.

Recorte 1²² -

Acionando o conhecimento prévio

1	Professora	Nós acabamos de ler um texto, e esse texto chama-se A encantada Chapeuzinho Vermelho. Alguém já leu ou já ouviram essa história?
2	Todas	já..já...já.
3	Professora	Essa história em específico ou alguma história que lembrou essa história?
4	Bruna	Uma história que lembrou.
5	Professora	É... Que história que você leu que parece com

²² Os trechos sublinhados por mim nos recortes, nos diários reflexivos e nas respostas dos questionários foram os que tiveram maior importância.

		essa?
6	Todas	<u>Chapeuzinho vermelho, Cinderela, Rapunzel</u> ((barulho))
7	Professora	O quê?
8	Ana Paula	<u>Sete anões</u> ((falas))
9	Professora	Não ouvi?
10	Amanda Cabral	<u>Rapunzel, Sete anões, Branca de Neve.</u>
11	Professora	Branca de Neve?

Percebe-se que as alunas acionaram seu conhecimento prévio, uma vez que o texto lido as fez lembrar de outras histórias, como por exemplo, a história original da Chapeuzinho Vermelho e as histórias da Cinderela, Rapunzel, Sete anões, Os três porquinhos e a Branca de Neve.

Kleiman (1989a) afirma que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, “*pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente*” (p. 25). Neste momento inicial da discussão do texto, o meu objetivo foi que as alunas descobrissem a intertextualidade presente no texto lido. Este fato ficou mais visível no recorte 2.

Recorte 2²³

Prática tradicional do professor ao desconsiderar a voz do aluno

14	Amanda C.	A madrasta, porque é assim, no começo <u>fala sobre a Chapeuzinho Vermelho e também mistura</u> com a história da Cinderela.
15	Professora	Ah é, <i>uhn</i> . E em que parte?
16	Amanda C.	A madrasta ela assim tem duas irmãs, a madrasta a madrasta dela era muito má, <u>então mistura com a Rapunzel</u> porque:::...ela mandava trabalhar trabalharem e ela sempre gostava assim ser melhor do que a menina.
17	Professora	Essa é a história da Cinderela?
18	Amanda C.	É.
19	Professora	<i>Ahn</i> . E nessa história tem isso? Alguém viu algo diferente?
20	Joyce	<u>Eu gostei bastante porque ela ensina a gente a não acreditar em gente estranho e não aceitar coisas de gente estranho.</u>

²³ No turno 20, a aluna Joyce cometeu erros de concordância, porém manteve a forma como a aluna falou.

Quando a aluna Amanda C. verbaliza no turno 14 e 15 sobre a mistura de histórias, ela está se referindo, mesmo que inconscientemente, à intertextualidade (referência explícita ou implícita de um texto em outro). Eu ainda não havia comentado com as alunas sobre o conceito de intertextualidade, portanto, perdi a oportunidade de ter aprofundado com o grupo. Acredito que, a explicação prática teria sido positiva.

Outro aspecto interessante neste recorte foi a respeito da minha prática. No turno 20, a aluna Joyce se manifesta dizendo que a história é interessante e que gostou bastante *“porque ela ensina a gente a não acreditar em gente estranho e não aceitar coisas de gente estranho”*. Após a fala da aluna, imediatamente, no turno 21, eu direciono a discussão através da pergunta *“O que mais vocês viram, além da Cinderela?”* Essa atitude desconsiderou por completo a voz e o pensar da aluna. Como se nota, eu não me preocupei em usar a voz da aluna e encaixá-la na discussão como parceira da construção do sentido, não acolhi a sua leitura, já que também poderia ter sido um sentido possível para ser discutido pelo grupo.

Quando a aluna diz que o texto *ensinou a não acreditar em pessoas estranhas ou aceitar coisas de pessoas estranhas*, eu poderia ter aberto espaço para o grupo discutir a esse respeito. Kato (1985) afirma que *“nem toda informação que extraímos do texto está nele visualmente”*, ou seja, o leitor pode trazer informações extratextuais para a leitura e também pode inserir informações por conta própria a partir de inferências.

Certamente, foi o que ocorreu com a aluna Joyce no turno 20; ela trouxe aspectos do mundo real para a vivência, mas isso não foi levado em conta. O que me parece é que a aluna trouxe para a discussão a reprodução de outras vozes que a constituíram, como por exemplo, da mãe, do pai ou familiares, que aconselham, orientam a aluna, como medida de prevenção e cuidado (Bakhtin, 1992).

Ribeiro (2001) afirma que os enunciados proferidos pelas pessoas estão sempre em interação. Eles estão presentes nos discursos na forma de vozes. Para Bakhtin (1992), a multiplicidade de vozes presentes no discurso é chamada de polifonia.

A polifonia revela-se por meio de relações dialógicas e pode ser definida “como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutores, a terceiros ou à opinião pública em geral” (Koch, 1998, p.142).

Ouvir e ter dado atenção à fala da aluna Joyce teria sido uma forma de permitir que ela demonstrasse, com sua experiência e história de vida, como estava lendo.

Após a fala da aluna Joyce, desviei o turno através de uma pergunta “O que mais vocês viram, além da Cinderela...” no texto? Essa prática é uma ação proveniente do paradigma tradicional, que utiliza o texto como fonte de referência, descartando a opinião da aluna. É uma atitude típica de um profissional inflexível, que toma as decisões, conduz a discussão do texto ou da aula sob um único ponto de vista e que não está acostumado a trabalhar com inferências como a que Joyce construiu.

Posso dizer, que a minha atitude foi de um professor tradicional que supervaloriza o texto e desconsidera a voz do aluno. Foucambert (1989) e Possenti (2001) fazem críticas a essa prática, pois o professor não pode mais tratar o texto como um objeto a ser decifrado com sentidos e interpretações estáticas e definidas, e sim, como um gerador de sentidos múltiplos e variados.

Ao descartar a opinião da aluna, desconsiderando, assim, sua voz e a sua forma de pensar sobre o texto, acabei por desconsiderar a leitura como uma prática social, pois esta não descarta os aspectos ligados ao nosso “sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados”. Kleiman (1992, p.10).

Os autores Freire (1970) e Giroux (1997) afirmam que a tarefa do professor e da educação como um todo é proporcionar aos alunos oportunidades de assumirem suas vozes com o objetivo de permitir-lhes uma inserção na sociedade, a fim de resistirem aos problemas postos por ela e enfrentá-los de forma consciente e crítica. Nesse recorte, ao agir como uma professora tradicional, perdi a oportunidade de ter enriquecido a discussão com a manifestação da aluna Joyce.

Recorte 3

Prática voltada para a localização de informação

- 43 Professora *Ahan... Lá no começo então... quando vocês falando da senhora má... bem no segundo parágrafo “*senhora má com suas duas filhas*”... então... mas essa menina morava com sua madrasta na história original? Ela morava com a madrasta?*
- 44 Todas Não.
- 45 Amanda Morava com a mãe.
- 46 Menezes
- 46 Professora Morava com::::?
- 47 Todas Mãe.
- 48 Professora A mãe... Então vocês fizeram uma ligação com a história da Cinderela? que tinha uma madrasta... que tinha duas filhas... Não era? Aí... depois onde é que a gente encontra *ahn:::* que faz parte dessa história que nós tivemos... onde está inserido aí... onde foi colocado a história da Branca de Neve... em que trecho vocês perceberam?
- 49 Todas ((silêncio))
- 50 Professora Se eu não me engano é na página dois... né?
- 51 Todas *Éh:::*
- 52 Amanda Que ela encontra alguém cantando.
- 52 Menezes
- 53 Professora *Ah...éh... Onde que tá?*
- 54 Todas Bem no comecinho.
- 55 Amanda Fala no final... aqui *óh...* aqui *óh...* “*de repente chapeuzinho vermelho e ((barulho)) ao longe*”, parece uma canção eu vou, eu vou, pra casa (...)
- 55 Cabral
- 56 Todas Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou, pararatimbum, pararatimbum.
- 57 Professora Isso! E isso daí é da história dos::::...
- 58 Todas Sete anos.

Esse recorte serviu para mostrar a minha intenção de que as alunas identificassem a informação no texto. Por ser um conto rico em intertextualidade, o meu propósito foi que as alunas respondessem às perguntas de acordo com o texto e, também, que elas “adivinhassem” quais eram os outros contos que estavam inseridos no texto, pois os mesmos estavam implícitos.

Quando eu pergunto, por exemplo, “...*onde foi colocada a história da Branca de Neve?*”; “*Em que trecho vocês perceberam?*”; eu expesso o desejo de que as alunas localizem as respostas no texto. Esse tipo de pergunta é considerado por Terzi (1995) como perguntas livrescas, pois não viabilizam a reflexão, basta reproduzir e decodificar o que está expesso.

Quando eu pergunto às alunas, no turno 53, “*Onde que tá?*”, eu desejo que

elas me mostrem no texto onde está a informação, de imediato elas respondem no turno 54 *“Bem no começo”*. A leitura, neste caso, passa a ser uma atividade mecanizada e centralizada no texto, e o texto, por sua vez, torna-se um *“depósito de informações (...) e o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações (...) uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo”* (Kleiman, 1992, p.19).

No turno 48, após eu ter elaborado a pergunta *“Em que trecho vocês perceberam?”*, as alunas ficaram em silêncio. Esse fato causou um certo mal-estar e, por isso, em seguida eu preenchi o silêncio, apontando onde estava a resposta *“...é na página dois, né?”*. Coracini (1995) afirma que não podemos entender o silêncio como um espaço vazio e negativo entre as falas, mas como um espaço de significações, onde se encontra a *“presença de não-ditos no interior do dito”*(p.68).

A forma como eu direcionei as alunas para chegarem à resposta é algo importante a ser relatado. Quando eu verbalizo *“Lá no começo... então... quando vocês...”*; *“...bem no 2º parágrafo...”*; *“Se eu não me engano é na página dois...né?”* o objetivo da minha ação foi o de instruir as alunas, apontando para elas o caminho para encontrar a resposta, portanto, atuei como uma professora instrutora. Segundo Schön (2000), essa atitude instrutora e facilitadora não favorece a formação reflexiva do aluno e faz com que ele fique dependente do professor e do texto.

Nos turnos 46 e 57, eu pergunto *“Morava com...?”* e todas respondem *“A mãe.”* *“...é da história dos:...”* e todas respondem *“Sete anões.”* Com estas perguntas, noto que orientei o raciocínio das alunas para chegar à resposta, pois as perguntas foram decodificadoras com lacunas a serem preenchidas. Coracini (1995) afirma que a atitude de facilitar o caminho para o aluno através de perguntas de preenchimento de lacuna é uma atitude *paternalista*, devido à obviedade da resposta.

Segundo a autora, essa prática é herança do estruturalismo e tende a reforçar as desigualdades das relações entre os sujeitos. No estruturalismo a língua era considerada excluída do sujeito, ou seja, a língua teria um funcionamento independente do falante, anulando o sujeito / falante. Dessa forma, tem-se que a língua como auto-suficiente, nela e por ela, independente de seus usuários. Isso se reflete no ensino behaviorista em que o professor tem o poder da palavra, e o aluno

é o mero receptor passivo. A prática do professor, portanto, não contribui para a formação de um sujeito elaborador ou criador do próprio conhecimento.

Recorte 4

Decodificação da resposta

145	Professora	Ah. Que legal! Agora vamos fazer uma relação então, com essa história original com a releitura. Na história original a Chapeuzinho Vermelho quem, ela ganha o capus...
146	Todas	Ganha.
147	Professora	De quem?
148	Todas	Da avó.
149	Professora	E na encantada Chapeuzinho Vermelho? Que na chapeuzinho Vermelho quem fez o capus foi a mãe. Foi a mãe né ?
150	Todas	Foi.
151	Professora	Tá. E na encantada Chapeuzinho Vermelho? Porque ela é chamada de Chapeuzinho Vermelho?
152	Amanda Menezes	Porque ela usava capus vermelho
153	Professora	Porque ela usava direto chapeuzinho vermelho, Isso mesmo. Na Chapeuzinho original, ela morava com quem?
154	Todas	Com a mãe.
155	Professora	E na Encantada?
156	Todas	Com a madrasta e duas irmãs.
157	Professora	Na Chapeuzinho ela ia levar alguma coisa, ela vai levar o que? Pra quem?
158	Todas	Doces pra avó.
159	Professora	Pra avó dela que:::...
160	Todas	Tá doente.

Os turnos desse recorte são típicos de atividades e condutas reprodutoras do paradigma tradicional, que contempla respostas retiradas igual à do texto. Nota-se na formulação das perguntas 1) “...*ela ganha o capuz?*” (Turno 145). 2) “*De quem*” (Turno 147). 3) “*Por que ela é chamada de Chapeuzinho Vermelho?*” (Turno 151). 4) “...*ela morava com quem?*” (Turno 153). 5) “...*ela vai levar o quê? Pra quem?*” (Turno 157) que elas facilitaram a elaboração da resposta, bastou seguir corretamente a seqüência de perguntas, que refletem a seqüência de enunciados no texto. Perguntas deste tipo são facilitadoras e fazem com que o leitor percorra o mesmo e único caminho para chegar à resposta.

Para Solé (1996), a prática de pergunta e resposta apenas com o intuito de fornecer para o professor respostas retiradas do texto não proporciona a evolução na leitura, nem tão pouco ensina a compreendê-lo. Compreender um texto não é

simplesmente decodificar, mas supõe toda uma interação entre leitor e autor mediados pelo texto. A típica seqüência de pergunta do professor e resposta do aluno, sobretudo, serve para verificar os conhecimentos que ele possui, mas “... *não favorece a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista*” (Pontecorvo, 2005, p.66).

Quando eu pergunto, no turno 157, “...*ela vai levar o quê? Pra quem?*”, e elas respondem, no turno 158, “*doces pra avó*”, no turno 159, “*Pra avó que ta:::..*”, e elas respondem “*Tá doente*” percebo que fui bastante diretiva, elaborando uma seqüência de perguntas encadeadas (Coracini, 1995), cujo objetivo maior era que as alunas prestassem atenção na seqüência das perguntas, para respondê-las de acordo com o texto.

No turno 149, eu afirmo que, na história da Chapeuzinho Vermelho, quem fez o capuz foi a mãe e, em seguida, eu pergunto “*foi a mãe, né?*”, e elas respondem “*foi*”. Aqui, eu antecipei a resposta, primeiro eu respondi e depois eu solicitei a confirmação das alunas. Esse tipo de atitude não permite que as alunas elaborem a sua própria resposta e nem mesmo permite que elas pensem ou façam suas analogias.

Esta prática força as alunas a terem um comportamento passivo, com tendência a responder apenas o que foi perguntado, sem questionar ou refletir, dificultando assim o avanço no aprendizado, além de não estimular o aprofundamento da compreensão do que foi explícito. Assim, o aluno(a) transforma-se em pseudo leitor(a) “*passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência*” (Kleiman, 1992, p.20) da sociedade em que está inserido(a).

Apesar de pretender que o grupo construísse o sentido do texto, as minhas perguntas apresentaram uma preocupação em nivelar, homogeneizar a leitura, fruto da voz autoritária que detém o sentido do texto, que desconsidera a construção do sentido pelos alunos na interação (Koch, 2002). Minha atuação permitiu que as alunas falassem, porém, sem estabelecer possibilidades de co-construção e de negociações colaborativas.

4.1.1 - Refletindo sobre a análise de dados da primeira vivência

A análise dessa primeira vivência permitiu que eu refletisse e percebesse

como ocorreu a minha ação, a mediação e a orquestração das vozes na vivência de leitura e, também, como a minha prática acabou por impedir as alunas de participarem de maneira efetiva na construção do sentido do texto.

A minha prática docente no ensino de leitura seguiu bem os princípios do paradigma positivista e behaviorista, ao desconsiderar as vozes das alunas durante o processo de leitura e ao conceber a leitura como “*simples resposta passiva e mecânica*” (Silva, 2003, p.13). Nesse paradigma, não há espaço para a voz do aluno, pois “*o positivismo silenciou muitas vozes*” (Denzin & Lincon apud Zanotto, 1998, p.2) por não conhecer a importância da subjetividade na construção do conhecimento.

A leitura, neste caso, é dissociada do sujeito, como se não houvesse interação entre leitor e texto, como se o leitor não levasse para a interpretação sua história de vida e seu conhecimento de mundo. Os conteúdos são desconectados da realidade do aluno, não há diálogo entre eles, e a idéia de negociação de sentidos e de diferentes interpretações é descartada. Nessa vivência, o texto foi utilizado como um objeto a ser decifrado com sentidos e interpretações estáticas e definidas.

Contrários à visão de leitura que contempla o texto como um objeto a ser decifrado, Foucambert (1989) e Santos (2000) consideram que não é mais possível o texto ser visto desta maneira. Os autores não concordam com esse enfoque e afirmam que o texto deve ser um gerador de sentidos múltiplos e variados. Portanto, a leitura de um texto deve ser um processo “*dinamizador da produção de sentidos*” (Silva, 2003).

Freire (1996) critica a prática de memorização e decodificação mecânica do texto. Para ele, a capacidade de aprender implica a habilidade de apreender, porque a simples “*memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro (...) o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto, do que como sujeito crítico, curioso, que constrói o conhecimento ou participa de sua construção*” (p.77)

A minha prática pedagógica evidenciou no decorrer da vivência “*condutas reprodutoras de leitura*” ao solicitar das alunas respostas padronizadas sobre o texto. Essa conduta tende a fazer com que o aluno deteste a atividade de leitura e, quando ele fornece passivamente a resposta, é para, apenas, satisfazer as

exigências do professor (Silva, 2003).

Não consegui estimular as alunas ao diálogo, pois estava agindo pelo método tradicional. A esse respeito, Sacristán (2002) afirma que, no método tradicional, não se permitia em sala de aula a troca de experiências, o professor trabalhava e via a sala de aula de maneira global. Assim, a sala de aula e as relações sociais não eram valorizadas.

Posso dizer que a minha prática não valorizou as vozes; não possibilitei espaço para a convivência, diálogo e a troca de experiência entre as participantes. Tal fato evidencia-se pela quantidade de turnos²⁴ que foram monopolizados por mim. Nesta prática, o aluno é pouco participativo, pois não há tempo para se expor, simplesmente, ele passa a ser considerado um depósito que só recebe informações, segundo Freire (1970), como um ser passivo, que não discute, não tem capacidade de apresentar suas idéias e que fica limitado apenas ao que foi dito pelo professor.

Trabalhar a leitura como se o texto fosse um simples depósito de informações a ser extraído pelo aluno faz com que o aluno se torne dependente do texto e sem possibilidade de refletir. O trabalho com a leitura torna-se mecanizado, como diria Cardoso-Silva (1997), e o aluno não consegue manifestar-se; não desenvolve o hábito de leitura por não ser incentivado e muito menos desenvolve a reflexão e a crítica.

Percebe-se também, por parte das alunas, a aceitação pacífica da minha prática instrutora (Schön, 2000). Elas procuraram responder exatamente o que eu pedia, não assumiram respostas diferentes e nem ousaram discutir entre si sobre o texto. Isso caracteriza a presença de passividade na formação delas, pois não questionaram, não apresentaram opiniões, ficaram presas, somente, ao que foi perguntado por mim.

A argumentação delas foi pouco expressiva, talvez por eu não ter criado um ambiente propício para elas se manifestarem. A série de perguntas que fiz não permitiu que elas circulassem por outras direções; pelo contrário, exigia-se uma única resposta: eu perguntava, elas decodificavam e respondiam. É possível que

²⁴ Farei uma discussão sobre a quantidade de participações no segundo momento da análise.

essa prática tenha feito com que as alunas não se sentissem motivadas a contestar, a expor idéias, a empenhar-se em encontrar um argumento adequado para explicar o seu pensamento ou raciocínio.

A orquestração (Winkin, 1984) das vozes foi inadequada: percebe-se pela minoria de turnos individuais que não houve uma harmonia na comunicação, ou seja, o diálogo ficou restrito às minhas perguntas e às respostas coletivas das alunas. A participação não foi democrática, pois, a meu ver, elaborei muitas perguntas generalizadas, não definindo quem ia responder. Esse fato fez com que as alunas respondessem coletivamente a maioria das perguntas, e isso dificultou a averiguação das vozes, não consegui perceber quem falou e quem deixou de participar do diálogo. Somente me dei conta desse fato após ter transcrito os dados. Fiquei, simplesmente, no plano da pergunta determinada e as alunas no plano da decodificação.

Enfim, a primeira vivência possibilitou que eu refletisse sobre a minha prática, de acordo com Schön (1992), e percebesse que agi como uma professora instrutora e facilitadora do saber, prática esta que não incentiva os alunos a pensarem autonomamente, por ser uma prática centralizadora, que não viabiliza o diálogo, a troca de experiências e o crescimento intelectual por meio das interações.

Todas essas considerações sobre a minha prática em torno da análise da primeira vivência ratificam a minha postura diretiva. A minha ação foi caracterizada pela epistemologia da verdade única (Kincheloe, 1993). Essa epistemologia enfatiza a produção do conhecimento como algo pré-definido, *“um processo linear e pré-identificado num contexto de lógica adulta, é imposto para as crianças de um modo que focaliza a atenção do professor distante tanto da construção da realidade como do ponto de vista [delas]”* (p.13). Para Kincheloe (1993), os alunos são tratados como *“cavalos bem treinados”* (p.13) que não podem expressar seu ponto de vista, pois as respostas serão freqüentemente consideradas “erradas”.

Após esta primeira vivência foram realizadas mais seis, nas quais eu fui transformando minha ação e as alunas desenvolvendo a leitura crítica, a argumentação etc. Podemos perceber tais transformações nos dados da sétima vivência.

4.2 - A sétima vivência

O texto escolhido para a sétima vivência foi o poema “O bicho” de Manoel Bandeira. Elegi este texto porque, a meu ver, é um poema que apresenta um conteúdo que considero poder ser trabalhado por alunas do Ensino Fundamental e, também, por acreditar que ele poderia proporcionar uma discussão crítica sobre aspectos sociais. A seguir, vou transcrevê-lo integralmente, como já fiz no capítulo de metodologia.

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira. In: Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971. p.145.)

Nesta sétima vivência de leitura, contei com a presença das alunas Andressa, Nayara, Nathalia, Amanda e Kelly que já haviam participado das vivências anteriores. Convém dizer que por já terem tido um contato mais próximo com a metodologia do pensar alto, elas sentiram-se mais à vontade para falar e o gravador já não as inibia tanto. Eu também fiquei mais tranqüila quanto à gravação e quanto ao andamento da vivência.

As participantes e eu nos reunimos no local e horário combinados (o mesmo local onde ocorreram as seis vivências anteriores). Nessa ocasião, eu já havia solicitado autorização dos pais e preparado o lanche para elas. Entreguei para as alunas cópia do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, e solicitei que elas fizessem uma leitura silenciosa com o intuito de que se familiarizassem com o conteúdo do poema e depois nós o discutiríamos. Após a vivência, ouvi a gravação e transcrevi os dados coletados.

Iniciei a sétima vivência de leitura com uma pergunta aberta (Mackay, 1980), com o propósito de saber qual a opinião das alunas a respeito do poema lido.

Recorte1²⁵

Demonstração da indignação das alunas

- | | | |
|----|------------|---|
| 01 | Professora | Bom... Poema “O bicho” então... E aí... <u>o que vocês acharam do poema?</u> |
| 02 | Nathalia | Meio engraçado. |
| 03 | Amanda | Meio Marcante. |
| 04 | Nayara | Me preocupa. ((risos)) |
| 05 | Professora | Engraçado... |
| 06 | Nathalia | E ao mesmo tempo::: (...) |
| 07 | Nayara | Não tem mais graça. ((risos)) |
| 08 | Amanda | Marcante. |
| 09 | Professora | Marcante... Por que marcante, Amanda? |
| 10 | Amanda | Porque aqui... <i>éh:::</i> nesse texto mostra o bicho... como ele se alimenta entre os detritos...entre a sujeira... e depois quando a gente vai vê::: ele fala assim...“o bicho, meu Deus, era um homem” então eu acho assim...que ele tava com TANta FOMe que ele compartilhava a comida que tava lá com os outros animais... eu acho assim... |
| 11 | Professora | “Vi ontem um bicho, na imundície do pátio, catando comida entre os detritos.” Vocês já viram essa imagem em algum lugar? |
| 12 | Andressa | Já. |
| 13 | Amanda | Nos lixões. |
| 14 | Professora | Descreve pra mim, Nathália, essa imagem? “Vi ontem um bicho, na imundície do pátio, catando comida entre os detritos”. Você já viu alguma coisa parecida? |
| 15 | Nathalia | Já... a gente vai no centro de Guarulhos... vê aquele calçadão, né? Naquelas lojas fechadas têm vários:: mendigos lá, né? Qualquer coisa que eles encontram eles ficam procurando... o que se alimentar então... é uma descrição de tragédia que acontece não só no nosso país hoje... que é::: as pessoas que não têm nem moradia e nem com que se alimentar...têm que procurar comida nos lixos, né? |
| 16 | Professora | Ahn. E você, Nayara,... já viu alguma coisa assim parecida? |
| 17 | Nayara | É difícil::: mas... já... assim... não... mas assim... como no mundo hoje... assim. as pessoas não têm moradia não têm o que comer e vão assim para o lixão... catar assim... restos de comida pra comer... uma coisa triste, que me TOca... assim chegar onde estamos chegando hoje. |

A pergunta a principio parece ser apenas de checagem de opinião a respeito do texto lido, porém, através das falas “meio engraçado”, “me preocupa”, “não tem mais graça” e “marcante”, percebi que, mesmo sem discutir com profundidade sobre o texto, nesse primeiro momento, as alunas demonstraram indícios de reflexão quando apresentaram suas primeiras impressões, e seus comentários mostram que elas não

²⁵ As letras maiúsculas indicam que sílabas foram enfatizadas.

estão somente no nível superficial da leitura; pelo contrário, há, de certa forma, uma opinião relevante em cada comentário.

No turno 8, a aluna Amanda diz que o texto é “*marcante*”, então, eu utilizo uma pergunta espelhada (Makay, 1980) “*Marcante. Por que marcante, Amanda?*”, no sentido de estimular a aluna a falar um pouco mais sobre a sua opinião, porque me interessava saber o que foi marcante para ela. A aluna, no turno 10, expõe que o texto é marcante porque se trata de um homem que se alimenta entre a sujeira e compartilha os alimentos com outros animais.

No turno 11 eu pergunto às alunas se elas já viram essa imagem²⁶ em algum lugar. Referi-me à imagem do homem catando comida em lixões para saciar a sua fome. No turno 12 a aluna Andressa diz que “*já*” e a aluna Amanda complementa dizendo que “*Nos lixões*”. Para minha surpresa, ao transcrever os dados, percebi que ignorei o comentário das duas alunas. Passei o turno para a aluna Nathalia, deixando de lado os comentários anteriores.

Nesse momento, deparei-me com uma falha na orquestração das vozes, pois ignorei a resposta das alunas Andressa e Amanda. Eu poderia tê-las motivado para falar mais sobre suas opiniões, valorizando e integrando-as na discussão. Essa atitude que aparentemente parece não ter conseqüências, pode desestimular as alunas a falarem em outros momentos.

Quando eu desviei o turno para a aluna Nathalia, eu questiono se ela já havia visto algo parecido com a imagem descrita no poema. Minha intenção foi integrá-la na discussão para que todos ouvissem sua opinião. Em seguida, ela faz algumas associações relevantes para a interpretação. Associa o homem do poema com a situação dos mendigos que vivem no centro da cidade onde reside. Kleiman (2006) afirma que as associações que fazemos por meio da formação de imagens, corresponde ao domínio semântico de um conceito associado ao evento comunicativo.

A aluna Nathalia descreve que os mendigos procuram se alimentar de lixos deixados nas portas de lojas nos calçadões da cidade e enfatiza ainda que isso é a

²⁶ A imagem não refere-se a um desenho e, sim, à situação do homem expressa no poema.

descrição da *tragédia* que acontece em nosso país. A aluna ativou o processamento *top-down* e buscou em sua experiência de vida elementos para fundamentar seu argumento, ativando alguns dos esquemas de que falam Rumelhart e Ortony (1977) em sua memória, sobre a imagem (mendigos) favorecendo a compreensão da leitura conectando-a ao mundo real. Para Santos (2000), o conhecimento prévio permite que o leitor aproveite experiências de sua vida e, ao confrontar a informação dada no texto com a situação vivenciada por ele, os conhecimentos se ampliam.

É interessante a observação da Nathalia, no turno 15, quando ela verbaliza que “...é uma descrição de tragédia que acontece não só no nosso país hoje... que é:: as pessoas que não têm nem moradia e nem com que se alimentar...têm que procurar comida nos lixos, né?” parece demonstrar uma visão ampla dos problemas sociais, não só do país em que vive, mas, também, de outros países. Seus argumentos demonstram não se tratar de uma leitora ingênua impassível diante dos problemas e contradições sociais e, sim, de uma leitora madura, capaz de “raciocinar sobre os referenciais de realidade no texto” (Silva, 1998, p.33).

Em seguida, tento gerenciar e orquestrar as vozes, solicitando à aluna Nayara que comente sobre a imagem expressa no poema. No turno 17, ela responde afirmando que o motivo de o homem estar naquela situação é a falta de moradia e falta de alimentação. A aluna se sensibiliza com tal situação “coisa triste, que me *TOca*”. Essa sensibilização é importante, pois parece demonstrar a não concordância e o seu olhar crítico sobre a situação do homem na sociedade.

Sobre as perguntas que fiz neste recorte, a meu ver, foram construtivas e mediadoras, porque permitiram a manifestação e o posicionamento das alunas diante dos fatos expressos no texto. Quando eu perguntei “O que elas acharam do poema?”, minha intenção foi introduzir as alunas na discussão do texto, ouvindo-as e valorizando a opinião de todas. Ao revozear a aluna Amanda “*Marcante. Por que marcante, Amanda?*” meu desejo era que a aluna explicasse com mais detalhes sua opinião, ou quando eu pergunto se elas já viram “*a imagem do poema em algum lugar?*” pretendi que as alunas mobilizassem seus esquemas e conhecimento prévio.

Recorte 2

Reflexões sobre desperdício de alimento

- 30 Professora *Aha... Aí lá..."O bicho não era um cão... não era um gato e não era um rato...o bicho... meu Deus... era um homem".*
- 31 Nayara *Então... assim... na hora que eu li assim né? Ah::: tava indo tudo indo bem... aí na hora que eu vi isso aqui... "o bicho... meu Deus... era um homem" nossa tava assim caiu... desabou assim... **na hora que viu isso daqui... porque ficou assim muito marcante.***
- 32 Professora *Por que... na verdade...que quem tava comendo né? Quem tava engolindo esses restos, né? O que tava no lixo... era o próprio homem... né? E **porque que vocês acham que esse tipo de coisa acontece ainda nos dias de hoje?***
- 33 Andressa *Porque::: mais por causa... **pela falta de trabalho**... eu penso assim... e também... as pessoas... qualquer coisa assim... comeu um pouquinho ela já joga fora... então pra ela as coisas...*
- 34 Nathalia *... **desperdício... e a desigualdade social**, né? Que a gente vê ai... gente com tanto dinheiro que joga até pra cima e outros com tão pouco dinheiro que tem até que comer coisas do lixo.*
- 35 Kelly *Eu acho... que::: igual hoje... a gente vai comer eu acho assim... que você tem que colocar pouco... e não é vergonha repetir... porque você **coloca aquele monte de comida depois você vai e joga tudo fora.***
- 36 Andressa *Aí sim é vergonha.*
- 37 Amanda ***Aquilo que você jogou fora outras pessoas pode tá comendo.***
- 38 Kelly *Muitas pessoas estão precisando daquele alimento e você tá lá jogando fora... não tem importância pra você... você tem dinheiro, né? Você pode comprar mais.*
- 39 Andressa *Você joga fora você sabe que não vai fazer falta*
- 40 Amanda *(...) mas pras outras vai.*
- 41 Nathalia *E a gente vê, né? Quando a gente acaba de comer e joga um prato de comida fora... vai... bate alguém no seu portão e pede um quilo de alimento... e **se não tivesse desperdiçado aquilo né? já podia né? ter um quilo lá pra dar pra eles.***

Este recorte inicia-se com a minha leitura dos versos finais do poema. Após a leitura no turno 30, eu silencieei e não fiz qualquer tipo de intervenção, pois meu desejo era que as alunas pensassem sobre o texto lido.

O meu recuo trouxe liberdade para elas exporem suas opiniões. É notável, no turno 31, quando a aluna Nayara expressa a surpresa que foi a leitura do texto ao perceber que o bicho era o homem *"...na hora que eu li assim né?(...) caiu... desabou assim... na hora que viu isso daqui... porque ficou assim muito marcante"*. No turno 32 eu enfatizo o motivo pelo qual a aluna ficou surpresa e complemento que quem estava engolindo os restos e estava no lixão era o *próprio homem*. Com o intuito de possibilitar a reflexão, eu pergunto para elas *"E por que vocês acham que esse tipo de coisa acontece ainda nos dias de hoje?"*

Por meio desta pergunta, eu pretendia que as alunas lessem o mundo criticamente (Freire, 2001). Meu objetivo com essa pergunta, foi favorecer a reflexão sobre as causas e motivos que levam os homens, nos dias de hoje, a irem parar em

lixões como um meio de sobrevivência. Minha expectativa foi que as alunas explorassem e aprofundassem ainda mais o texto, confrontando-o com a vida real. Essa pergunta foi mediadora e possibilitou algumas reflexões interessantes, conforme expressas nos turnos de 33 a 41.

A analogia feita pelas alunas sobre as causas de o homem estar em situação igual à um animal neste recorte, basearam-se nos seguintes itens: a) falta de trabalho, b) desperdício de alimentos e c) desigualdade social. O terceiro item não foi aprofundado, neste recorte, pois elas centralizaram a discussão no desperdício de alimento.

No turno 33 a aluna Andressa faz a tentativa de leitura crítica²⁷ que eu pretendia. Segundo a aluna, a causa de o homem estar em lixões se alimentando é a falta de trabalho e também a falta de conscientização sobre o desperdício de alimento.

A aluna Nathalia concorda com a aluna Andressa sobre o desperdício e complementa que a causa é também a desigualdade social existente na sociedade; ela argumenta que existem pessoas que têm muito dinheiro, esbanjam, e em contrapartida, outras têm tão pouco, que vão se alimentar em lixões.

Nos turnos de 35 a 41 as alunas foram tecendo (Lajolo, 1984) as argumentações a respeito do desperdício de alimentos e uma contribuindo para o comentário da outra. A aluna Andressa no turno 33 lança a idéia do desperdício de alimentos e no turno 35 a aluna Kelly complementa que, ao colocarmos nosso alimento no prato, temos que ser conscientes e não esbanjar para não desperdiçar e jogar tudo fora. No turno 36 a aluna Andressa ressalta que jogar alimentos fora é uma vergonha. No turno 37 a aluna Amanda complementa que, ao jogar os alimentos fora, nós, de certa forma, estamos tirando a oportunidade de outros que precisam se alimentar.

A aluna Kelly, no turno 38, afirma que as pessoas desperdiçam, pois têm dinheiro para comprar mais, não pensando em quem realmente precisa. Andressa complementa, no turno 39, que as pessoas jogam fora algo porque sabem que não

²⁷ Dentro da idade das alunas (11 a 13 anos), acredito até que elas exploraram aspectos que enfocavam a leitura crítica do texto.

irá fazer falta para elas. A Amanda diz, no turno 40, que para outras pessoas irá fazer muita falta. No turno 41 a aluna Nathalia argumenta que se não desperdiçarmos, talvez, quando alguém bater em nossas portas, tenhamos pelo menos um quilo de comida para doar.

A meu ver, a discussão até aqui é sobre a necessidade de conscientização a respeito da necessidade de economizarmos alimentos. Se cozinhamos menos e não jogarmos fora, possivelmente, sobrarão em nossos armários alimentos que poderão ser doados a pessoas que batem em nossas portas.

Esta discussão ocorreu dentro de um processo interativo e dialógico. Houve uma ação compartilhada, na qual uma complementou ou reforçou o argumento da outra. A condução da discussão não foi individualizada, mas, sim, colaborativa e cada uma participou não como “*agente passivo e receptivo, mas um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes*” (Freitas, 1997, p.322). Dessa forma, as vozes se entrecruzaram formando um diálogo produtivo sobre a questão de desperdício de alimentos. O diálogo não foi uma simples conversa entre as alunas sobre o poema, mas serviu para explorar sentidos e significados na interação com o outro, com o texto e consigo mesmo. Este fato se repete no recorte seguinte, vejamos.

Recorte 3

Reflexões sobre a falta de compromisso do governo com o povo: trabalho e educação

- | | | |
|----|------------|--|
| 42 | Professora | <i>Aha...</i> E por que será que acontece tanta... <u>porque será que as pessoas batem nas portas pedindo comida?</u> |
| 43 | Amanda | Porque elas necessitam. |
| 44 | Kelly | Eu acho que é o que a Andressa falou... <u>pela falta de emprego e a falta de::: dinheiro</u> também né? Porque sem dinheiro não compra nada... e eles também têm um pensamento assim... muito pequeno... eles tem que sonhar... eu vou estudar vou fazer uma faculdade.. pra <i>éh:::...</i> ter força de vontade pra conseguir aquilo... você não estuda você não vai arrumar trabalho...hoje até pra ser gari... <i>éh:::</i> têm que ter o 3º grau completo. |
| 45 | Andressa | Ter estudo completo... pra ser lixeiro... |
| 46 | Amanda | <u>Os políticos do Brasil todo... sempre falam e elogiam o Brasil que tem uma boa educação...</u> bons trabalhos... só que quando a gente vê esse texto <u>a gente pode parar e pensar... Será que é isso mesmo?</u> Será que nesse Brasil tem bons trabalhos tem dinheiro... às pessoas tem salários pra consegui... pois nesse texto <u>a gente não tá vendo isso...</u> a <u>gente tá vendo a realidade que acontece com as pessoas...</u> as pessoas às vezes não têm nem o que comer...vai pedir e as que não pedem roubam. |

- 47 Kelly E essas... **políticos... presidente têm a visão só do mundo deles...**
- 48 Professora *Aha...*
- 49 Kelly Ninguém passa necessidade... todo mundo tem dinheiro... e quando vê assim na rua uma pessoa jogada... nem se::: comove... *éh::* nem para pra ajudar... você passa assim... *ah...* ele::: esse aqui não tem nada demais com ele... ele tá bem.
- 50 Professora Você acha... vocês acham... vocês pensam... assim... por exemplo... **os políticos não tem noção do que é essa miséria?**
- 51 Andressa Eles **têm sim professora...** Eles **só querem ajudar na hora da eleição** porque eles precisam de um voto... porque eles só vão ajudar na hora da eleição... porque eles sabem que eles vão ter aquele voto.
- 52 Nathalia Se a gente pensar **a culpa é deles** né? Porque a culpa... se você pensar desde o começo... principalmente nas áreas rurais... **falta escolas**... se eles fizessem essas escolas... tinha gente que iriam estudar... fazer uma faculdade... ia arrumar emprego e não ia precisar passar necessidade.
- 53 Amanda A gente vê na televisão tantas escolas caindo ao pedaço... *éh::* escolas têm piolho de pombos... nas pessoas assim... acho que tem tantas pessoas inteligentes... o mundo todo... todos são inteligentes só basta ter uma oportunidade pra que elas saibam... fazer valer a pena a inteligência delas.
- 54 Professora *Aha. Então vocês acham que... oi.*
- 55 Kelly () ter alguma ocupação pra fazer... e::: saber que::: ela vai fazer a diferença... ela não vai ser só mais uma lá que tá escrevendo... ela tem que pensar que futuramente ela vai poder ajudar uma pessoa... com necessidade que ela passava.
- 56 Professora *Aha.*
- 57 Nayara Todos assim... têm que ter a oportunidade... todos têm que ser iguais e não é o que está acontecendo... porque pessoas passam fome e::: o governo fecha os olhos pra isso... não é lutar... *ah...* eu to bem... eu tenho... não sei o que... e não tá vendo as necessidades das pessoas.
- 58 Andressa O que importa... eu acho assim... que **o que importa é pra eles... se eles estiver bem... o resto que se vire.**

Este recorte foi iniciado com uma pergunta reflexiva (Mackay, 1980) “...*por que será que as pessoas batem nas portas pedindo comida?*” a minha intenção foi favorecer a reflexão das alunas sobre os motivos que levam as pessoas a pedirem alimentos nas residências, meu intuito com esta pergunta foi criar condições e espaço para as argumentações.

No turno 43 a aluna Amanda responde a minha pergunta “*porque elas necessitam*”, porém esta resposta não me satisfaz, pois interessava-me uma argumentação mais profunda sobre o assunto. Em seguida, a aluna Kelly no turno 44 responde à minha pergunta, argumentando um pouco mais. Para ela, as pessoas batem às portas, devido à falta de emprego e pela falta de dinheiro, em alguns casos é por culpa das próprias pessoas que não investem em suas formações, a aluna deixa claro que “*eles têm que sonhar, estudar, fazer uma faculdade, ter força de vontade*

para crescer na vida...até pra ser gari...éh...tem que ter o 3º grau” . Houve um pouco de exagero na fala da aluna Kelly quando ela expressou que para ser gari necessita de 3º grau, acredito que ela se referia ao 2º grau. A aluna Andressa, no turno 45, faz o revozeamento, afirmando que é preciso ter estudo completo até para ser lixeiro.

O turno 46 verbalizado pela aluna Amanda gerou discussões até o turno 58. A aluna afirma que os políticos do Brasil falam e elogiam o país e dizem que há bons trabalhos e boa educação. Porém, após ler o poema, é possível parar e pensar “*Será que é isso mesmo*”. Para a aluna, a leitura do poema não condiz com o discurso dos políticos brasileiros, pelo contrário, ao ler o poema “ *...a gente tá vendo a realidade que acontece com as pessoas... as pessoas às vezes não têm nem o que comer... vai pedir e as que não pede rouba*”.

A meu ver, a aluna Amanda mostrou-se uma leitora crítica, capaz de questionar e refletir sobre a posição dos políticos e de estabelecer conexões entre o mundo real e o texto. Ela soube distanciar-se do texto, como diz Foucambert (1989), para interagir e compreender questões que subjazem ao próprio texto. A aluna Kelly complementa o comentário da aluna Amanda e afirma que os políticos e o presidente têm a visão “*só do mundo deles*”, isto quer dizer que eles não estão preocupados com a situação do povo e, sim, apenas com seus projetos individuais. E não foram eleitos nem são pagos para isso.

No turno 48 eu sinalizei com a expressão “*aha*” que eu estava ouvindo, procurei não intervir para que as reflexões continuassem. No turno seguinte, a aluna Kelly faz uma observação interessante sobre as pessoas que estão jogadas nas ruas e a falta de comoção por parte da maioria que não se propõe a ajudar. Noto que não estimei as alunas a discutirem sobre esta questão e sim reintroduzi outra pergunta relacionada aos políticos “*...os políticos não têm noção do que é essa miséria?*”.

Esta pergunta fundamentada (Mackay, 1980) gerou um consenso na resposta das participantes. A aluna Andressa, no turno 51, diz “*Eles têm, sim*” a noção da real situação do povo brasileiro, entretanto, eles só se submetem a ajudar ou fazer algo pelo povo em períodos eleitorais. Isso significa dizer, que a aluna está percebendo o “jogo de interesses” por parte do governo, ou seja, ele só investirá recursos em épocas de eleições para beneficiar a sua campanha eleitoral.

Na opinião da aluna Nathalia no turno 52, “...a culpa é deles”, é a falta de investimento do governo em escolas, principalmente nas áreas rurais, que dificulta a pessoa ter um bom emprego e conseqüentemente ela acaba por ir parar nas ruas, passando necessidade.

É possível dizer que o grupo esteja construindo sentidos por meio de reflexões sobre os políticos brasileiros. Através da conversa sobre o texto (Maybin e Moss, 1993; Mattos, 2002), as alunas estão construindo o sentido coletivamente, estão sendo capazes de comparar o discurso com a prática, reconhecendo as contradições e sendo capazes de pensar sobre elas, podemos dizer que elas estão lendo “para além das linhas” como diz Silva (1998), ou seja, estão fazendo a leitura crítica do poema.

Nos turnos a seguir as alunas fazem uma reflexão sobre a falta de oportunidade, fato este que também leva as pessoas ao estado de miséria. A aluna Amanda, no turno 53, relata que os meios de comunicação (televisão) apresentam muitas escolas brasileiras em situação catastrófica, “*caindo aos pedaços*”, desmotivando os estudantes e dificultando o seu aprendizado.

Segundo a aluna, as pessoas são inteligentes, porém, é necessário oportunidade para “...fazer valer a pena a inteligência delas”. No turno 55, a aluna Kelly complementa que é preciso “*ter alguma ocupação pra fazer*” assim, a pessoa tornar-se-á útil e fará a diferença. A aluna Nayara, no turno 57, acrescenta que, além de terem oportunidade, “*todos têm que ser iguais e não é o que está acontecendo*”, porque pessoas estão passando fome e o governo “*fecha os olhos pra isso*”. A aluna Andressa no turno 58 complementa, afirmando que o que importa é o governo estar bem, não se preocupando com o “resto” (o povo).

A análise desse recorte mostra que as alunas fizeram a leitura crítica do texto. Parece-me, que a leitura feita por elas apresentou um aprofundamento de idéias, ou seja, elas conseguiram “*adentrar no texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social*” (Silva, 1998, p.34). Portanto, não somente leram o texto, como também fizeram a leitura do mundo, confrontaram o texto lido com os dados do conhecimento prévio (mundo), enfim, elas atuaram como verdadeiras leitoras ativas e críticas, é claro que, com uma criticidade relativa ao conhecimento e experiência delas, demonstrando confiança na expressão de suas opiniões.

Recorte 4

Reflexão sobre a falta de investimento do governo

- 64 Professora O **que vocês acham que o governo poderia fazer para mudar essa situação**... de não tratar o homem tão como um bicho... como um animal... faminto?
- 65 Kelly Eu acho que... devia **aplicar esse dinheiro que a gente mesmo paga o salário pra dá o salário pra eles..** eu acho que eles deviam aplicar esse dinheiro e com a sociedade.
- 66 Professora A gente paga o dinheiro deles de que forma?
- 67 Andressa **Os impostos.**
- 68 Kelly Os impostos.
- 69 Amanda Eu acho que em primeiro lugar **eles deviam ter respeito com a gente**... pois igual esse texto tá falando... eles tratam a gente como bicho... em primeiro lugar eles tinham que ter respeito... em segundo lugar... **tinha que ter igualdade** de vê que errou... porque eles roubam mui:::to mesmo, tira todo o dinheiro da gente pra dar pra outros países... vai para os Estados Unidos tudo com o dinheiro da gente... e tem a “cara de pau” de dizer... *óh...* o Brasil tá bom... o Brasil é isso o Brasil é aquilo...e a gente não vê isso... a gente vê... a gente é tratado como bicho... acho **que tinha que ter respeito e depois pagar o que a gente merecia... dar todas as oportunidades que nós precisaríamos.**
- 70 Nathalia E eles não percebem que eles estão lá por causa da gente né? É o nosso pai e a nossa mãe que votam pra pôr eles lá e que pa/ ainda que paga a verba pra eles né? Então se **eles usassem esse dinheiro pra gente** e não ficasse comprando avião para o presidente... comprando...

A pergunta que elaborei no início deste recorte no turno 64 “*O que vocês acham que o governo poderia fazer para mudar essa situação? De não tratar o homem como um bicho, como um animal?*” permitiu a continuidade da conversa sobre o texto em relação à discussão da atitude do governo, perante a situação desumana para com o povo brasileiro. Mendez (2002, p.115) ressalta a importância da pergunta na estimulação do pensamento e da argumentação do sujeito. Para o autor “*se realmente pretendemos desenvolver a consciência é necessário fazer perguntas que estimulem...*” o pensar do aluno.

Nesse sentido, a minha pergunta contribuiu para a reflexão no turno 65 da aluna Kelly, quando ela argumenta que para haver mudança na situação do povo brasileiro, é preciso que o governo aplique dinheiro em benefício da sociedade, aplicando os recursos financeiros que eles recebem, que são pagos pelo próprio povo: “*devia aplicar esse dinheiro que a gente mesmo paga*”.

No turno 66, eu pergunto “*A gente paga o dinheiro deles de que forma?*”,

minha intenção com esta pergunta foi estimular a reflexão das alunas para as várias contribuições que recolhemos a favor do governo e instigar a argumentação das alunas. Parcialmente, meu desejo foi realizado, pois nos turnos 67 e 68 as alunas responderam que o dinheiro é pago ao governo, através de impostos. Porém, elas não esclarecem sobre quais tipos de impostos e nem que finalidades terão esses impostos. Talvez, tivesse sido interessante a minha intervenção para que a discussão fosse aprofundada.

No turno 69, a aluna Amanda critica a atuação do governo, afirmando que os governantes deveriam ter mais respeito e tratar as pessoas com igualdade. Ela comenta que a atuação do governo é igual à situação representada no poema *“tratar o homem como bicho”*. Essa comparação demonstra o olhar crítico da aluna e a capacidade de dizer o que pensa.

Ela afirma ainda que o dinheiro que deveria ser utilizado para sanar o problema da sociedade, *“...eles roubam mui:::to mesmo, tira todo o dinheiro da gente pra dar pra outros países... vai para os Estados Unidos tudo com o dinheiro da gente... e tem a “cara de pau” de dizer... óh... o Brasil tá bom... o Brasil é isso o Brasil é aquilo...”*. A aluna argumenta que a falta de investimento no país é decorrente da má administração do dinheiro público, que muitas vezes serve para suprir viagens ou é enviado para outros países. Segundo a aluna o governo afirma que o país *“tá bom”*, mas para ela *“a gente não vê isso”*, pelo contrário as pessoas são tratadas como bichos, sem respeito, sem oportunidade e sem receberem o que realmente merecem.

No turno 70, a aluna Nathalia complementa a fala da aluna Amanda, dizendo que os governantes só estão no poder por causa do voto do povo, que paga verba (salário) deles. Ela afirma que o dinheiro poderia ser usado em benefício do povo.

De maneira geral, neste recorte a participação das alunas foi bastante intensa, com argumentações espontâneas. Acredito que, colaborativamente, elas ajudaram umas às outras a construir o sentido e a discussão do texto. Por meio da conversa sobre o texto e do contexto sociocognitivo das alunas foi possível construir uma gama de implícitos que permeiam o texto.

Eu, como professora mediadora e orquestradora, mantive-me atenta em ouvi-las, dando valor e atenção a suas vozes. Isto fez com que as alunas se sentissem à vontade para expor o que sabiam e o que pensavam a respeito do texto. Nota-se

pela discussão das alunas sobre a atuação dos governantes brasileiros, enquanto representantes do povo, a crítica à falta de compromisso deles com os problemas sociais.

RECORTE 5

Descaso dos governantes com crianças, gestantes e idosos

- 78 Professor a Você... **vocês acham que só esse homem** que está lá no lixão faminto... sem comer que tá sendo tratado como animal... que **está sendo desvalorizado como ser humano?**
- 79 Todas Não.
- 80 Andressa Na minha opinião não.
- 81 Professor a Porque não Andressa?
- 82 Andressa Porque eles... não é só aquelas pessoas que tá lá jogado... todos... eles fazem isso com todos...todas as pessoas...
- 83 Nathalia (...) **a humanidade toda é tratada assim.**
- 84 Professor a Em que sentido? De que forma?
- 85 Amanda No sentido... **a pessoas idosas...** vai num::::... como eu posso dizer... numa fila de um banco... às vezes tem banco que não tem fila pra idoso... o idoso fica lá coitado... trabalhou tanto na vida pra fica na fila... o salário... às vezes eles nem recebem... às vezes eles atrasam... *Éh:::*... parada de ônibus... quando as pessoas ficam no ônibus... às vezes eles nem param... eu acho que a sociedade toda...o::: nem que for 2% ou 3% eles são tratados como bicho sim.
- 86 Professor a Em que sentido::: Nathalia você acha que esse homem tá sendo tratado como bicho... ele tá no lixão catando comida né? pra poder se alimentar...mas você acha que de alguma outra forma os homens são tratados como bicho?
- 87 Nathalia Eu acho que sim... porque que nem a Amanda falou... o idoso não pode mais pegar ônibus tranqüilo... mas aí a culpa fica sobre o cobra/ o motorista... mas o motorista fica indignado com o salário que ele recebe.. aí vai pra empresa... a empresa fica indignada com os impostos que tem que pagar... aí vai acaba indo pra quem? Pro governo... sempre cai sobre o governo... aí isso vai gerar pra família do motorista... pra família dos empregados da empresa... pra pessoa que entra e usa aquele ônibus... é um exemplo, né?
- 88 Kelly Vocês tão falando de idosos... mas **também tem os deficientes...**
- 89 Andressa **As grávidas.**
- 90 Kelly As gestantes têm muitos problemas também assim... que têm... não tem recurso... por exemplo... para uma pessoa deficientes... os ônibus teriam que ter elevadores... sempre... é a minoria que têm. *Éh:::*...
- 91 Amanda (...) as calçadas.
- 92 Kelly Então... as calçadas... *Éh...* agora tá adotando não sei em que estado o táxi pra deficiente... acho que é aqui em São Paulo mesmo, não é?
- 93 Nayara No Rio.
- 94 Kelly No Rio.
- 95 Andressa Eu ouvi dizer que é em São Paulo.
- 96 Kelly *Éh...* tá adotando esse táxi pra deficiente.
- 97 Professor a Aí você acha então que::: essa falta de recurso para os deficientes... pra idosos... isso daí é um tratamento:: desumano por exemplo?
- 98 Nayara Sim.

- 99 Kelly Eu acho que não muito desumano... e acho que desumano seria aqueles que judiasse dessa pessoa... assim...batesse.
- 100 Nathalia Pelo que a gente paga né? para o governo... a gente merecia ser tratado mui/ bem melhor né?
- 101 Kelly Bem melhor do que agora... tem que ter... **isso é obrigação do governo dar esses recursos** sim.

Em alguns momentos, nesse recorte, percebo que agi ainda de acordo com o paradigma tradicional. Isso aconteceu quando eu elaborei uma pergunta fechada (Makay, 1980), não possibilitando que as alunas desenvolvessem um raciocínio mais amplo, por exemplo, quando eu pergunto, no turno 78, “*Vocês acham que só esse homem que está no lixão (...) está sendo desvalorizado como ser humano?*” Esse tipo de pergunta requer como resposta (sim) ou (não). Foi exatamente o que aconteceu, no turno 75, as alunas responderam coletivamente “*Não*”. Sem nem ao menos argumentar defendendo as suas respostas.

Para introduzir novamente as alunas na discussão, no turno 81, eu rapidamente elaboro uma pergunta investigadora (Mackay, 1980) para a aluna Andressa, para obter mais informações sobre a opinião e o ponto de vista dela “*Por que não Andressa?*” Logo, a aluna argumenta que não são “*só*” aquelas pessoas que estão lá mexendo no lixão que são tratadas como desumanas, mas toda a sociedade. A aluna Nathalia no turno 83 complementa que a humanidade toda é tratada de forma desumana.

Achei importante, nesse momento, provocar as alunas para argumentar com mais profundidade e perguntei “*Em que sentido, de que forma?*” as pessoas eram desumanizadas. Fiquei muito satisfeita com o andamento da discussão, pois as alunas trouxeram assuntos importantes referentes aos problemas sociais.

No turno 85, a aluna Amanda fala sobre o descaso com os idosos, ressalta a falta de prioridade em filas de banco, salários que atrasam, paradas do ônibus que não priorizam os idosos. No turno 86 eu pergunto quais “*outras formas de o homem ser tratado como bicho?*”, a Nathalia retoma o assunto dos idosos e complementa dizendo que o governo é o responsável por essa situação e acrescenta que as empresas de ônibus estão indignadas pela quantidade de impostos que precisam recolher; isso recai sobre o salário do empregado, sobre a família do empregado e, conseqüentemente sobre a qualidade do atendimento aos passageiros em geral e

os idosos, em particular.

Além dos idosos, os deficientes também são tratados de forma desumana, segundo a aluna Kelly, pois *“...para uma pessoa deficiente os ônibus teriam que ter elevadores”*, as calçadas deveriam ser adequadas. A aluna Andressa, no turno 89, tem a intenção de discutir os problemas das grávidas, mas não se prolonga no assunto. Em seguida, a aluna Kelly complementa que as gestantes têm muitos problemas, mas não explora quais são eles. Neste momento, surge uma discussão sobre a implantação de táxi para deficientes se é em São Paulo ou no Rio de Janeiro, como eu não estava inteirada do assunto, deixei-as discutirem, sem intervir.

Acredito que as alunas estão problematizando questões fundamentais da vida (idosos, deficientes, gestantes) como um ato de desvelamento da realidade, ou seja, como imersão e emersão da consciência para inserção crítica (Freire, 1970). Quando eu, pela minha mediação, procuro fazer com que elas parem e pensem nos problemas sociais que envolvem a sociedade dentro da realidade delas, de certa forma colaboro para que desenvolvam uma consciência crítica e política (Giroux, 1997).

No turno 97, eu elaborei uma pergunta conclusiva (Mackay, 1980) *“Aí, você acha então que, essa falta de recurso para os deficientes, pra idosos, é um tratamento desumano?”*. As alunas Nayara, Nathalia e Kelly concordam que sim e acrescentam que é obrigação do governo dispor de recursos para sermos tratados com dignidade e igualdade.

Tentei neste recorte colaborar com a formação crítica das alunas, uma vez que as convoquei a participar, questionar, pensar, assumir posições. Minha intenção também foi proporcionar às alunas, por meio de minhas perguntas, que elas fizessem relações com situações de convivência social e que tivessem condições de refletir para responder por si mesmas. Silenciei-me para ouvi-las e essa prática tende a favorecer que as alunas se sintam acolhidas e respeitadas, não tendo medo, nem receio e assim mais tarde, possam posicionar-se perante as contradições sociais que o mundo lhes impõe.

RECORTE 6

A falta de providência do governo

- 105 Nathalia Uma coisa que **eu fico indignada é que::: eles só vão reformar uma coisa quando aquilo desaba...** eu tava assistindo esses dias o Fantástico tava mostrando... na região do Nordeste... as escolas caindo aos pedaços... gente estudando ao ar livre, assim tomando sol...
- 106 Amanda Os tetos caindo sobre as crianças.
- 107 Nathalia *Aha.* Machucou crianças... aí depois na outra semana... o governo foi lá e disse que **iria reformar a escola pro próximo dia.**
- 108 Nayara E **não reformou.**
- 109 Professora Por que você acha que acontece isso? **Por que ele vai reformar só depois?**
- 110 Nathalia **Porque aí a mídia toda e o país inteiro já tá sabendo...** aí ele quer amenizar aquilo né? Porque como vai ficar a situação do governo... vamos lá consertar.
- 111 Professora Mas aqui...
- 112 Kelly Eu acho assim... que é pra fazer a diferença... **eles me elegeram... então eu tenho que dar resultado.**
- 113 Amanda Nem todos pensam assim.
- 114 Kelly *Éh...* mas assim... *éh...* tem que amenizar a situação... eu acho porque a situação...
- 115 Professora E eles dão resultado?
- 116 Andressa Nem todos.
- 117 Nathalia **Depois que o problema aparece aí eles quer amenizar... mas aí já é tarde demais.**

Nota-se, neste recorte, que as alunas estão tecendo o sentido da leitura com inferências, com suas opiniões e argumentações. O recorte inicia-se com a demonstração de indignação de Nathalia, no turno 105, quando diz “*eu fico indignada é que::: eles só vão reformar uma coisa quando aquilo desaba...*”. A aluna está se referindo aí a uma reportagem que assistiu na televisão sobre a precariedade e falta de investimento do governo nas escolas do Nordeste. Em seguida a aluna Amanda afirma que as escolas estão caindo aos pedaços, isso significa que ela está atenta ao comentário da amiga e em conjunto estão tecendo a discussão.

O pensar alto está contribuindo para a tecitura dos sentidos e da discussão. As alunas estão num processo constante de co-construção (Pontecorvo, 2005) do sentido do texto, devido à contribuição de cada uma no processo. Para a autora, durante a discussão em grupo ocorre a co-construção “*pensar exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro*” (p.69).

A aluna Nathalia, no turno 107, retoma a questão da falta de manutenção nas escolas e critica o governo, que só irá tomar providências após ter acontecido alguma fatalidade.

No intuito de favorecer a reflexão, eu utilizo novamente como recurso mediador uma pergunta. Concordo com Kleiman (1989b), quando afirma que *“formular perguntas é também constitutivo da leitura, uma vez que elas são próprias das estratégias de monitoração da compreensão e de estabelecimento de objetivos”* (p.54).

Assim, no turno 109 eu pergunto à aluna Nathalia: *“Por que ele [governo] vai reformar só depois?”*. Meu intuito com essa intervenção foi estimular a aluna a responder e argumentar partindo do seu conhecimento de mundo.

Essa pergunta levantou um assunto interessante para a discussão. Categoricamente, a aluna Nathalia, no turno 110, afirma que o governo somente irá consertar porque a *mídia* está sabendo, então, para amenizar as críticas e demonstrar que está fazendo algo pela população, ele vai e conserta. Essa providência é para a imagem dele enquanto político não ficar ruim perante a sociedade.

Acredito que a pergunta do turno 109 colaborou para o desenvolvimento da criticidade das alunas, pois a leitura do texto aconteceu num processo de construção que envolve aspectos históricos, sociais, políticos que permeiam o contexto do próprio texto.

Para que elas continuem aguçando o *olhar crítico*, eu pergunto *“Qual a intenção do governo em tomar as providências?”*. Para a aluna Kelly, no turno 112, o governo toma providência ou vai consertar para mostrar que ele faz a diferença, ele quer “mostrar serviço”, uma vez que foi eleito pelo povo, então, ele quer dar resultado. A aluna Amanda faz uma ressalva, dizendo que *“nem todos os políticos pensam assim”*. Nesse momento, eu poderia ter estimulado a aluna Amanda a aprofundar a sua opinião, mas isso não ocorreu. Direcionei o turno novamente para o grupo, perguntando se o governo mostra resultado, a Andressa responde que *“nem todos”*, e fechando a discussão do recorte, a aluna Nathalia argumenta que os governantes querem amenizar o problema, mas como é depois do acontecido, às vezes é tarde demais.

É importante dizer que as alunas estão fazendo uma leitura crítica dos problemas sociais e da atuação política em relação a esses problemas. Elas estão se portando como leitoras críticas, pois estão sendo capazes de reagir, questionar,

problematizar, analisar o mundo que as envolve, estão também sabendo utilizar o texto como um “*instrumento para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos, e das idéias que circulam através dos textos*” (Silva, 1998, p.27).

Posso dizer que nesse recorte as alunas estabeleceram relações com as práticas sociais da vida real. Elas realizaram relações globais, fizeram conexões com o mundo, suas colocações não foram para demonstrar o que tinham apreendido do texto e, sim, demonstraram seu potencial crítico, fator este essencial para serem consideradas letradas. O que percebi foi que as alunas foram capazes de pensar sobre a sociedade e procuraram estabelecer relações com as práticas sociais. Eu, como professora, agi como mediadora quando elaborei perguntas que provocaram a atitude crítica das alunas que, de certa forma, transcederam os muros da escola através da reflexão sobre a realidade.

Recorte 7

Análise da palavra “bicho”

- | | | |
|-----|------------|---|
| 158 | Professora | ...aí vai gerando esse monte de gente que fica na rua né? Então... “bicho”... O que é bicho pra você Andressa? “Bicho”... <u>O que é esse bicho?</u> |
| 159 | Andressa | Ah... é <u>uma pessoa assim humilhada</u> pra mim. |
| 160 | Professora | E pra você Amanda... O que é o bicho? |
| 161 | Amanda | Pra mim <u>é::: a desigualdade.</u> |
| 162 | Professora | E pra você Nathalia... O que é o bicho? |
| 163 | Nathalia | A desigualdade também porque nos somos tratados como::: bichos...selvagens né? Como que a gente não merece ser tratados como os governantes. |
| 164 | Professora | E você Nayara... o que é bicho? |
| 165 | Nayara | Pra mim <u>é a desumanidade...</u> porque ninguém assim... o governo mesmo não tá ligando pra essas pessoas que deviam ter uma condição maior. |
| 166 | Professora | Aha... e pra você Kelly? |
| 167 | Kelly | Eu acho que <u>a falta de opção... a falta de oportunidade... e a desigualdade.</u> |
| 168 | Professora | Tá bom... eu acho que por aí ... deu pra gente refletir um pouco né? sobre essa questão do homem-bicho né? Que seria o homem sem oportuniDAde... um homem sem opção na vida... humiLHAdo... maltraTAdo... que tá aí né? às vezes se alimentando de restos da própria sociedade. |
| 169 | Andressa | <u>Os excluídos.</u> |

- 170 Professora Excluído também da sociedade... porque ele vive com os restos da sociedade ao invés dele estar inserido nessa sociedade... ter uma vida digna... um trabalho... uma casa... uma alimentação mais digna né? Então... ele está sendo comparado a um bicho de rua... e também tem muitos animais que tem vida de seres humanos... são bem tratados... são limpos... tem uma boa alimentação...então esse bicho é um bicho qualquer... esse bicho é como a Nathalia falou é um selvagem...um bicho que vive na rua um homem de rua... eles estão ali no mesmo patamar... Esse homem-bicho é comparado a um animal que também é largado na rua sem nenhuma assistência... sem nenhum cuidado. Então, eu acredito que seja nesse sentido aí.... Tudo bem? Alguém mais quer comentar? Não?

A escolha por este recorte foi motivada pela presença da metáfora “*homem era um bicho*”. Interessou-me saber de que forma a metáfora seria discutida e compreendida pelas alunas, uma vez que, “*a mesma afirmação metafórica pode receber leituras diferentes*” Vieira (1999, p.51) e, também, por ser a metáfora um fenômeno altamente indeterminado²⁸.

Partindo da discussão viabilizada pela metodologia do pensar alto, foi possível perceber a construção dos sentidos. Vejamos abaixo a relação que as alunas fizeram com a metáfora “homem era um bicho”, partindo da pergunta “*O que é esse bicho?*”.

Turno 161 - “*Pra mim, assim, é a desigualdade*”.

Turno 163- “*A desigualdade também, porque somos tratados como bichos*”

Turno 165- “*Pra mim, é a desumanidade (...) essas pessoas que deviam ter uma condição maior*”

Turno 167- “*Eu acho que a falta de opção, a falta de oportunidade*”

Turno 169 - “*Os excluídos*”

Nestes turnos, as alunas deixam expressas as relações que fazem entre animal (bicho) com a situação que vive o homem no texto e na sociedade. Esta relação se dá através da metáfora “bicho era um homem”.

Quando as alunas fazem a relação bicho-desigualdade, bicho-desumanidade, bicho-falta de opção, bicho-falta de oportunidade e bicho-os excluídos, podemos dizer que houve um raciocínio metafórico ao conceptualizar a palavra (bicho), refletidos na maneira de pensar o homem. As alunas elaboraram um mapeamento da metáfora o bicho era um homem.

²⁸ A questão da indeterminação na leitura de metáforas, está sendo investigada por vários pesquisadores brasileiros dentro do Projeto integrado ao GEIM (Grupo de estudos sobre a Indeterminação da Metáfora) do qual sou membro e que é coordenado por minha orientadora.

Esse mapeamento faz parte do nosso sistema conceptual e permite explicar por que entendemos o homem como um ser “animal”. Na nossa cultura, os animais que estão em lixões procurando alimentos são animais, possivelmente abandonados e rejeitados pela sociedade; logo, o homem que está se alimentando em lixões é considerado também aquele ser rejeitado, maltratado, humilhado, abandonado, recebendo um tratamento desumano, com falta de oportunidade, sendo visto como desigual e excluído socialmente.

Segundo Lakoff & Johnson (1980), as metáforas são capazes de levar a compreender várias questões importantes sobre a cognição humana. Eles afirmam que o nosso sistema conceptual se baseia na experiência de mundo que temos e com o qual lidamos para a construção de nossa linguagem. Entendo que, para que as alunas enxergassem o “bicho” expresso no poema como um homem (faminto), foi necessário que elas acionassem o sistema conceptual da experiência de vida delas, para chegarem a tais conceitos.

4.2.1 – Refletindo sobre a análise de dados da sétima vivência.

A análise da sétima vivência foi muito produtiva, pois me permitiu perceber algumas mudanças entre os dados analisados na primeira vivência e na sétima vivência de leitura. A seguir, destacarei algumas modificações relacionadas à minha prática pedagógica e à evolução argumentativa das alunas.

Inicialmente, gostaria de ressaltar um aspecto interessante sobre a dominância dos turnos da minha parte. Na primeira vivência, eu ocupei 149 turnos²⁹ num total de 326, ou seja, quase 50% dos turnos ficaram sob meu domínio. Já na sétima vivência, num total de 169 eu tive sob meu domínio apenas 46. Isso demonstra que, nesta última, as alunas tiveram mais espaço para falar.

A minha prática pedagógica voltou-se para o respeito à voz das alunas, na escuta atenta das opiniões expressas, na consideração de enxergar as alunas como leitoras ativas e participativas, que têm potencial interpretativo. Privilegiei a interação e o diálogo coletivo, acolhendo as argumentações, abrindo espaço para conversa, sempre estimulando à reflexão e à crítica.

²⁹ Na seção seguinte apresentarei um quadro comparativo das participações das alunas e minha na primeira e na sétima vivência.

A metodologia do pensar alto foi extremamente positiva para que as alunas construíssem o diálogo e elaborassem suas argumentações. O pensar em conjunto facilitou a discussão e as minhas intervenções foram menos freqüentes. *“Essas modalidades coletivas e socialmente compartilhadas de pensar e de raciocinar manifestam-se no diálogo e na conversação, assumindo uma gama de modalidades de realização”* (Pontecorvo, 2005, p.71). Segundo a autora, o raciocínio sobre um argumento ou assunto se constrói muitas vezes pela contribuição de outros interlocutores, ocorrendo um “pensar em conjunto” ou co-construção do raciocínio.

Outra vantagem do pensar alto que considero relevante é a receptividade por parte das participantes, que foi bem além das minhas expectativas. Com efeito, as alunas que vivenciaram essa prática reagiram de forma positiva, como atestam os questionários e diários transcritos, que falam por si sós e serão discutidos nas seções seguintes.

O pensar alto será realmente eficiente se o professor operacionalizá-lo com sabedoria. Para tanto, precisa estimular o aluno e dar oportunidade para que ele sinta desejo e liberdade de participar e se colocar diante de uma discussão. O aluno precisa sentir vontade de empenhar-se na formulação de suas contestações, e buscar encontrar uma argumentação adequada à discussão, buscar uma resposta para explicar o seu pensamento ou raciocínio. Esse exercício é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o desenvolvimento da sua argumentação.

Para complementar a análise dos dados, apresentarei, a seguir, alguns quadros explicativos sobre: a) quadro quantitativo das participações na primeira vivência; b) quadro quantitativo das participações na sétima vivência; c) quadro comparativo das participações nas vivências; d) tipos de perguntas utilizadas pela professora nas vivências de leitura.

4.3- Comparações das participações nas vivências

Abaixo segue uma breve discussão sobre a quantidade de participações das alunas na pesquisa. O quadro abaixo é uma amostra quantitativa na primeira vivência.

QUADRO1- Quadro quantitativo das participações na primeira vivência

Total de turnos – primeira vivência	326
Amanda Cabral	022
Amanda Meneses.....	013
Ana Paula	009
Bruna.....	006
Joyce	017
Kaelem	001
Kelly	010
Nathalia.....	016
Andressa.....	000
Nayara.....	000
Professora.....	149
Todas.....	083

Ao transcrever os dados da primeira vivência, notei que a minha participação foi muito centralizadora: eu utilizei quase 50% dos turnos da vivência. Demonstrei, assim, a postura de um professor autoritário e as participantes uma postura passiva, que *“aceitam regras, que não questionam pressupostos, que aceitam a autoridade dos mais competentes”* (Trivelato, 1993, p.122).

Percebe-se que eu não soube orquestrar corretamente a vivência, pois não possibilitei espaço para as alunas se manifestarem com liberdade e de forma igualitária. Esse fato é nítido quando nos deparamos com a quantidade de turnos das alunas Nayara (zero), Andressa (zero), Kaelem (um), Bruna (seis), Ana Paula (nove).

Em contrapartida, a quantidade de turnos manifestados por mim foram (cento e quarenta e nove). Este fato demonstra, realmente, a postura do professor que tem o domínio da aula em seu poder, que acredita que ensinar é transmitir o conhecimento, que ensinar é pôr o conhecimento na cabeça do aluno. No caso da leitura, consiste em tirar os significados que estão colocados no texto, na visão da metáfora do canal (Reddy, 1979).

Os turnos em que todas as alunas respondem juntas foram oitenta e três; isto porque eu utilizei os padrões interacionais (IRA) _ pergunta-professor, resposta-aluno, avaliação-professor. Nesse momento, eu não me dei conta de que deveria

inserir todas as alunas na discussão; por isso, usando perguntas generalizadas, obtive como resultado o fato de os turnos terem ficado mal distribuídos. A seguir apresento o quadro referente às participações na sétima vivência.

QUADRO 2- Quadro quantitativo das participações na sétima vivência

Total de turnos – sétima vivência.....	169
Amanda Cabral.....	046
Andressa.....	023
Kelly.....	036
Nathalia.....	025
Nayara.....	017
Professora.....	046
Todas.....	001

Os dados expressos neste quadro indicam que a minha prática sofreu modificações. Diferentemente da primeira vivência, nesta, a minha participação não foi tão incisiva, pois a minha intenção era de que as alunas falassem livremente sobre o texto, com autonomia e sem imposições. Também objetivei que os sentidos fossem construídos por elas, com a minha mediação quando estritamente necessária.

Os turnos elaborados por mim foram em menor número: quarenta e seis, ou seja, não monopolizei a discussão, procurei ouvir mais, no sentido de integrar todas as alunas, buscando meios de participação, de modo que elas se sentissem parte da construção dos sentidos. Tais modificações ocorreram em virtude da minha reflexão sobre o meu fazer e a auto-avaliação que fiz em torno da primeira vivência.

Nota-se, também, que as participações das alunas foram mais intensas, percebendo isto pela distribuição dos turnos. As alunas democraticamente discutiram o texto, expondo seus pensamentos e opiniões de forma igualitária, diferentemente, do que tinha ocorrido na primeira vivência. E, para melhor esclarecer isto, elaborei um terceiro quadro em que todas as alunas participaram das sete vivências.

QUADRO 3- Quadro comparativo das participações na primeira e na sétima vivência

Participante	Turno 1º vivencia	Participante	Turno 7º vivência
Andressa	00	Andressa	23
Amanda	22	Amanda	46
Kelly	10	Kelly	36
Nayara	00	Nayara	17
Nathalia	16	Nathalia	17
Professora	149	Professora	46
Todas	83	Todas	01

Na primeira vivência eu mantive sob meu domínio a discussão do texto, me preocupei demasiadamente com os momentos de silêncio, o que contribuiu para a elaboração incansável de perguntas diretivas. Este fato pode ter contribuído para silenciar algumas participantes.

Já na sétima vivência, eu recuei um pouco mais para abrir mais espaço para as alunas se exporem. A vivência funcionou como um *dinamizador* do processo de produção de sentidos (Silva, 2003, p.13). Nota-se, pelo aumento na quantidade de turnos das alunas, principalmente, nos turnos das alunas Andressa (de zero passou a 23 turnos) e da aluna Nayara (de zero passou a 17 turnos).

As perguntas elaboradas por mim na sétima vivência não foram todas generalizadas e, sim, alternei em perguntas direcionadas e individuais; isto porque meu objetivo foi trazer as vozes e assegurar a participação de todas. Este fato evidencia-se na quantidade de respostas coletivas: na primeira vivência foram (oitenta e três), na sétima vivência foi apenas (uma) resposta coletiva.

O ato de perguntar significou, nesta pesquisa, oferecer oportunidade para que cada aluna manifestasse seu pensamento, fruto da sua visão de mundo, produto de suas experiências pessoais, sociais e culturais. Para elucidar melhor essa afirmação, a seguir, apresentarei um quadro de tipos de perguntas elaboradas por mim nas discussões da primeira e da sétima vivências.

4.4 - Tipo de pergunta utilizada pela professora nas vivências de leitura

Os quadros abaixo são importantes para esclarecer o tipo de pergunta que eu utilizei durante as vivências de leitura e o quanto elas favoreceram, ou não, para a construção do sentido.

Quadro 4 – Perguntas de verificação de conteúdo

TIPO DE PERGUNTA	QUANTIDADE	EXEMPLO
Pergunta Fechada (<u>respostas restritas e com pouca chance de desenvolvimento de raciocínio</u>)	19	Profª. - Ah...então...onde tem os doces...os biscoitos...e o chocolate...é na história de João e Maria? Todas – Sim Profª. – Isso...e isso é da história dos:.... Todas – Sete anões
Pergunta Conclusiva (<u>é usada para resumir, checar entendimento</u>)	20	Profª. – Então vocês fizeram uma ligação com a história da Cinderela que tinha uma madrasta...que tinha duas filhas..não era? Profª. - Ahan...Legal...então essa é a história da Branca de Neve? Tá...aí depois vocês falaram que apareceu mais uma história...aí né? Rapunzel.
Pergunta Didática e Facilitadora (<u>serve para verificar saberes, tendo em vista o material didático</u>)	03	Profª. - Ela mordeu a maçã? Todas – Mordeu. Profª. – O que mais vocês viram além da Cinderela? Profª. – Pra fiar na máquina de costura? Aí ela encostou? Bruna- Aí...desmaiou... Profª. – A maçã...mas essa maçã está na história de quem? Todas- Branca de Neve
Pergunta Encadeada (<u>perguntas independentes ligadas entre si pelo texto, não exige reflexão, basta prestar atenção no encadeamento</u>)	04	Profª. - Ele pega a cesta que tinha levado pra avó...o que tinha na cesta? Todas - Doces e maçãs. Profª. - Doces e maçãs...E o lobo aceitou a cesta? Todas - Aceitou. Profª. - Ahn...E depois ele vai embora? Todas – Não.
Pergunta e Resposta (pelo) professor (<u>pergunta feita pelo professor e respondida por ele mesmo</u>)	05	Profª. - Ah...Era feita de tijolos...mas essa história fala isso? <u>É os três porquinhos?</u> Profª. - Ahn...pro lobo chegar primeiro...então...essa foi a importância do autor...no caso...colocar a história da Cinderela aí...que é pra agilizar a Chapeuzinho <u>pra chegar antes que o lobo?</u>
Pergunta Livresca (<u>objetivo reproduzir as palavras do texto; preocupa-se com a localização e decodificação da resposta</u>)	06	Profª. - Lá no começo então...quando vocês estão falando...(...) Ela morava com a madrasta? Todas - Não Profª. - Se eu não me engano é na página dois... né? Profª. – Ah...é...onde que tá? Todas – Bem no comecinho.

Esse quadro de perguntas foi elaborado com base na análise da primeira vivência. É possível perceber que ele se refere à prática de um professor que prioriza a verificação de conteúdo por meio de perguntas decodificadoras e diretivas. Essas perguntas destinam-se, normalmente, à avaliação ou à verificação de

conhecimento e de conteúdo, além de identificar se o aluno tem habilidade para executar a tarefa de encontrar a informação no texto.

É possível perceber que as perguntas de verificação têm em comum o foco na decodificação do texto escrito. Elas exigem que a resposta seja extraída do material didático; exigem que o leitor esteja atento às informações do texto para responder a seqüência de perguntas; têm o objetivo de reproduzir informações. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem de leitura ocorre de forma mecânica como uma rotina diária em que o professor pergunta e o aluno responde de acordo com o texto.

Quadro 5 – Perguntas que estimulam o pensamento

TIPO DE PERGUNTA	QUANTIDADE	EXEMPLO
Pergunta Aberta <i>(estimula a pessoa a responder mais que monossílabos- sim/não)</i>	08	<i>Profª. - O que vocês acham que o governo poderia fazer para mudar essa situação...de não tratar o homem como bicho...como um animal...faminto? Kelly- Eu acho que deveria aplicar esse dinheiro que a gente mesmo paga o salário pra dar pra eles...eu acho que eles deviam aplicar esse dinheiro com/pra sociedade.</i>
Pergunta Investigativa <i>(busca informação a um nível de maior profundidade)</i>	12	<i>Profª. - Marcante. Por que marcante Amanda? Amanda - Porque aqui...éh...nesse texto mostra o bicho...como ele se alimenta entre os detritos...entre a sujeira...e depois quando a gente vai vê:::ele fala assim...”o bicho... meu Deus...era um homem”(...).</i>
Pergunta Fundamentada <i>(focaliza a atenção do respondente sobre um aspecto específico do tópico geral)</i>	03	<i>Profª.- Em que sentido? De que forma? (A sociedade é desvalorizada) Profª. Vocês pensam...acham que os políticos tem noção dessa miséria? Profª. – Mas aí...as pessoas que botam fogo (nos mendigos)... é culpa do governo?</i>
Pergunta Reflexiva <i>(a pergunta é elaborada a partir do que foi dito pelo respondente)</i>	05	<i>Profª. – Nathalia você acha que esse homem tá sendo tratado como bicho...ele tá catando comida...né...pra poder se alimentar...mas você acha que...de alguma outra forma os homens são tratados como bicho?</i>
Pergunta Espelhada/Revozeada <i>(é uma forma de estimular o respondente a falar mais)</i>	06	<i>Nathalia – A gente vê né...quando a gente acaba de comer e joga um prato de comida fora...vai bate alguém no seu portão e pede um quilo de alimento...(...) Profª.- E por que será que acontece tanta...por que será que as pessoas batem nas portas pedindo comida?</i>

Esse quadro de perguntas foi elaborado com base na análise da sétima vivência. Nota-se que as perguntas exigiram do aluno uma elaboração própria, pois não é possível verificar a resposta “pronta” no texto. Para respondê-las foi preciso reflexão, elaboração de pensamento, diferentes formas de argumentar e de mostrar o que realmente estava sendo construído durante a discussão do texto.

O uso de perguntas que estimulam o pensamento favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e autônomo. Dessa forma, o professor não poderá manter uma prática que espera respostas uniformes. É preciso elaborar *“perguntas que realmente façam [os alunos] pensar, que estimulem a curiosidade, que avivem o pensamento, que ativem a imaginação, que provoquem o risco reflexivo de buscar respostas não-previstas”*(Mendez, 2002, p.125).

Em geral, as perguntas que estimulam o pensamento são muito parecidas, são de natureza mediadora e levam o aluno a refletir e a explicitar com mais profundidade suas idéias. São perguntas auto-reflexivas, pois estimula o aluno a pensar e a reelaborar o que foi dito anteriormente. A relação ensino-aprendizagem ocorre da seguinte maneira: (P: pergunta, A: responde, P: pergunta/revozeando e reelabora pergunta, A: faz a reflexão e reelabora a resposta).

4.5 - Os Diários Reflexivos

Apresento nesta seção os diários reflexivos das alunas Nathalia, Andressa, Amanda, Kelly e Nayara³⁰. A escolha pela coleta dos diários reflexivos foi para analisar o que as alunas refletiram após vivenciarem a conversa sobre o texto. É importante dizer que os diários analisados são referentes à sétima vivência, ou seja, representam uma reflexão sobre todo o processo.

Solicitei que as alunas registrassem suas opiniões e impressões que ficaram marcantes no decorrer das vivências. Importante dizer que alguns estudos apontam para o fato de o professor ensinar aos alunos a escreverem diários, porém ele mesmo não tem essa prática do registro. Foi o que aconteceu comigo; foram sete vivências de leitura e eu não elaborei nenhum diário. Considero este fato uma falha na minha prática, pois através do diário as minhas reflexões se tornariam mais concretas. Portanto, concordo com Machado (1998); realmente os diários facilitam a descoberta de pensamentos, pois são uma maneira de o sujeito falar consigo mesmo, estimulando a auto-crítica e a reflexão.

Neste trabalho utilizei os diários reflexivos das alunas como um instrumento de coleta e também como um instrumento introspectivo pois através dele, as alunas

³⁰ Escolhi o diário reflexivo dessas alunas porque elas participaram assiduamente de todas as vivências de leitura.

pueram dialogar com suas próprias experiências e idéias. Foram analisados cinco diários, conforme descrito no capítulo de metodologia.

DIÁRIO – 1

D1- “O poema ajudou a todos a refletir sobre a situação do nosso país, por que ver um homem comendo lixo... O governo está nos tratando como bicho mesmo. Eles jogam a culpa na população dizendo que passa fome porque não estuda para ter um bom trabalho. Mas, se esquecem que quem nós colocamos lá no poder foram eles, os governantes, eles que tem a obrigação de construir uma escola, é eles que não deve deixar a população passar fome. Aquele que passa fome é por falta de oportunidade. Esse foi o poema mais marcante. No começo ninguém imaginara que o bicho é o próprio homem, nós não podemos fazer nada a esse respeito, e aqueles que depois de tanto tempo é que não era fazer mesmo. Se eu pudesse mostraria esse poema aos governantes”.

Nathalia Caldeira Santos

O diário apresentado por esta aluna demonstra que ela observou um fator importante e desejado por mim durante o pensar alto em grupo, que foi a reflexão sobre aspectos sociais do Brasil. Na verdade, não desejava tanto. Confesso que achei que ela foi além do que eu esperava. Posso dizer, grosso modo, que a aluna foi crítica e argumentativa ao fazer uma reflexão sobre os problemas sociais e os porquês desses problemas.

A aluna apresentou, neste diário e no decorrer da sétima vivência, um aspecto que considero muito importante na discussão de um texto ou em qualquer outra atividade, que é a argumentação Navega (2005). É importante perceber que um evento como esse requer habilidade da participante no que se refere à argumentação. É preciso que a aluna tenha argumentos para discutir e isso está presente tanto na elaboração do diário da aluna, como também na sua participação no decorrer da pesquisa.

Nesse diário, Nathalia faz uma discussão sobre a atuação do governo em relação à situação da população. Para ela, o governo deposita sobre a população a culpa da miséria, mas na verdade é a falta de investimento do governo que ocasiona a desumanização do povo. Ela finaliza dizendo que, se pudesse, mostraria o poema ao governo. Acredito que esse gesto demonstra ao quanto o poema foi significativo e o quanto ele representou para a aluna. Por meio dele, a aluna expressou a sua

vontade de falar e desabafar sobre as injustiças que permeiam a nossa sociedade.

Considero este fato positivo, pois faz com que a aluna não tenha medo de expor suas opiniões e argumentos. Demonstra o quanto a aluna fez uma leitura crítica do texto, relacionando-o a aspectos da realidade social.

DIÁRIO – 2

D2- “Esse poema me ajudou a pensar em quando as pessoas joga um prato de comida fora ela já sabe que está jogando uma vida no lixo, porque a maioria das pessoas não sabe que se tá jogando um quilo de comida, ta jogando uma vida. Quando nós falamos sobre o poema muito de nós ficaram nervosas, porque destruir comida, se pode ajudar alguém com a comida que ele ou ela está passando fome, pode até ser uma pessoa que não tem nada na vida, como os mendigo, eles dependem de nós...”

Andressa de Jesus dos Santos

A aluna Andressa observou, a partir da vivência de leitura sobre poema, um problema social importante, que é a respeito do desperdício de alimento. Suas reflexões trazem à tona a necessidade de nos conscientizarmos de que não podemos mais desperdiçar alimentos, não devemos jogar alimentos fora, pois, ao economizarmos, estaremos contribuindo para salvar vidas. Para ela, os necessitados dependem de nós. Se não desperdiçarmos alimentos, estes sobrarão para alimentar outras pessoas, como por exemplo, os mendigos que batem à nossa porta.

Considerarei significativa essa observação, pois é importante salientar que a aluna mostrou-se consciente sobre a questão do desperdício, e a discussão fez com que todas do grupo se conscientizassem da importância do assunto. Foi justamente a leitura crítica (Silva, 1998) do poema que trouxe à tona esta discussão e fez-nos refletir sobre nossos hábitos alimentares.

DIÁRIO – 3

D3- “Esse poema me comoveu muito pois está mostrando que o bicho que estava no meio dos destritos era um homem. Para mim esse poema mostra a realidade das pessoas que não tem um lugar para morar, um alimento para comer. E isso tem tudo a ver com a falta de trabalho, a falta de respeito com as pessoas. É como se fosse um círculo , uma coisa leva a outra. Se existisse mais trabalho, ninguém iria ficar passando fome ou disputar comida com os animais. Todas que leram esse poema ficaram comovidas.”

Amanda Cabral dos Santos

A aluna Amanda, neste diário reflexivo, demonstra toda a sua comoção em relação às pessoas que não têm moradia e nem comida. Seus argumentos demonstram uma reflexão madura sobre os problemas que acarretam essa desumanização. Para ela, a falta de trabalho gera a falta de moradia e, conseqüentemente, a falta de alimentação. Para a aluna, se existisse trabalho suficiente para todas as pessoas, elas não precisariam estar nos lixões “*disputando comida com os animais*”.

Este diário demonstra o quanto a leitura do poema foi significativa para a aluna. Quando ela afirma “*...poema me comoveu muito...*” e “*...poema mostra a realidade das pessoas que não têm um lugar para morar, um alimento para comer...*”, fico satisfeita com o resultado, porque a leitura feita pela aluna não ficou na mera reprodução convencional, como vemos nas leituras escolarizadas. Pelo contrário, Amanda foi além do reconhecimento de informação do texto escrito, foi além da interpretação da mensagem. Acredito que adentrou no texto e refletiu sobre aspectos do problema social (Silva, 1998).

A leitura do poema sensibilizou, de certa forma, a aluna. Isto significa que o texto não é um objeto que serve apenas para ser decodificado, como já descrito na concepção tradicional de leitura. Pelo contrário, o texto é um instrumento que mobiliza pensamentos, sentimentos e emoções. Através dele, podemos nos transformar e transformar a sociedade.

DIÁRIO – 4 e 5

D4- “O poema o bicho foi o mais construtivo que nós falamos, foi o melhor”.

Kelly Jullian de Oliveira Moreira.

D5- “O poema o bicho foi muito construtivo e interessante, pois é o nosso cotidiano, é o que mais vemos no nosso dia-a-dia. (...) é constrangedor um homem está passando por isso hoje, em pleno século XXI, é bem complicado”.

Nayara Cristina

Souza Leite

Nos diários reflexivos das alunas Kelly e Nayara, percebo uma semelhança em relação ao quanto elas consideraram o poema “*construtivo*”, porém elas não

esclareceram o que é construtivo para elas. No meu entendimento, o poema foi construtivo porque favoreceu a discussão e a reflexão mais detalhada sobre questões ligadas à sociedade. A aluna Nayara demonstra toda a sua indignação perante as questões desumanizadoras que afetam a sociedade, e declara: “*é constrangedor um homem está passando por isso hoje, em pleno século XXI*”.

É importante notar que as alunas demonstraram nos diários que o poema foi significativo, a leitura do texto não foi um processo de “*ler por ler*”. Elas não se portaram como “*leitoras ingênuas, pessoas impassíveis diante das contradições sociais*” (Silva, 1998, p.33); pelo contrário, elas demonstraram ter feito uma leitura crítica da situação social, souberam refletir sobre a situação do homem marginalizado, agiram no sentido de “*enxergar, com lucidez, os dois lados de uma moeda, as várias dimensões de um problema, e as múltiplas camadas de significação de um texto*” (Silva, 1998, p.34), ou seja, demonstraram perceber que de um lado estava o governo e do outro os marginalizados.

Embora no decorrer da análise e da elaboração dos diários, eu não tenha discutido sobre a leitura crítica, posso dizer que, através do pensar alto em grupo e da minha mediação, as alunas exerceram um olhar crítico e consciente sobre a leitura do poema, ao conectá-lo com aspectos sociais.

4.6 - O questionário retrospectivo

O questionário retrospectivo serviu nesta pesquisa como um instrumento de coleta de dados. Sua utilização contribuiu para eu perceber o quanto a metodologia do pensar alto em grupo favoreceu o aprendizado das alunas. Vale acrescentar que as participantes que responderam o questionário foram as mesmas que elaboraram os diários reflexivos. Entreguei o questionário com quatro questões, para que cada uma respondesse individualmente.

Convém deixar claro que as duas primeiras questões não se referem ao pensar alto em grupo; elas foram incluídas, a título de curiosidade. A primeira pergunta foi “*O que é leitura para você?*”, a segunda, “*Você ou alguém da sua família costuma ler? E qual tipo de leitura?*” Eu não havia planejado entrar em discussão sobre as duas primeiras perguntas, pois o objetivo era apenas checar sobre o contato que elas tinham com a leitura. Portanto, fiquei surpresa ao ler as respostas, conforme segue.

Q1- “... é através da leitura que se adquire conhecimento”.

Q2- “...é uma coisa que sem ela não dá pra viver, sem a leitura nós não somos nada”.

Q3- “... é uma coisa grandiosa, cada vez que nós lemos entramos em mundos diferentes”.

Q4- “... é uma forma de aprendizagem, conhecemos novas palavras e falamos com mais segurança”.

Q5- “... é o modo de ver o mundo com outros olhos, saber ser dinâmico, inteligente e informativo.”

Noto que as respostas das alunas não foram simplistas do tipo “leio para passar o tempo, por divertimento ou por obrigação”. Pelo contrário, a leitura é definida por elas como um elemento constituinte da aprendizagem, é uma forma de adquirir conhecimentos, é uma forma de entrar em mundos diferentes e enxergarmos o mundo em que vivemos com “outros olhos”. Estas respostas demonstram o amadurecimento das alunas a respeito do que é a leitura, não entendida apenas como exercício para fins de responder a exercícios ou simples atividade de decodificação, mas, sim, serve para o crescimento intelectual para atuar na sociedade.

As perguntas três e quatro foram intencionalmente elaboradas para checar o quanto o pensar alto em grupo contribuiu para o aprofundamento na leitura. Comentei com as alunas brevemente sobre o que seria o pensar alto em grupo (Zanotto, 1995), dizendo que é uma forma de participação coletiva em que uma compartilha a opinião com a outra, com liberdade e autonomia.

A terceira pergunta foi “Qual a sua opinião sobre a experiência do pensar alto em grupo nas aulas de leitura? As respostas seguem abaixo:

Q1- “Para mim foi inestimável...então discutir o poema em grupo fez com que a gente percebesse que nós temos a mesma opinião ou quase a mesma”.

Q2- “...nós aprendemos a pensar mais em grupo...”

Q3- “Muito bom porque todas podem chegar numa conclusão. Porque uma pessoa só não pensa muito, mas, várias pensa melhor...”

Q4- “É muito bom, porque a partir que você consegue expor a sua idéia, você se sente mais segura e não tem medo de dar sua opinião”.

Q5- “É uma experiência inovadora, que em grupo uma complementa a outra, perdemos a vergonha e nós sentimos a vontade, essa é a minha opinião”.

A quarta pergunta foi sobre “A atividade de leitura com o pensar alto em grupo contribuiu para o seu aprendizado? As respostas das alunas foram:

Q1- “Sim, com certeza, pois aprendi a ouvir, e me expressar. O pensar em grupo não é você escrever o que vai falar. Você vai e fala o que está pensando.”

Q2- “Sim, porque com essas aulas de leitura, nosso português fica mais claro, e o nosso aprendizado melhora, porque isso é uma coisa que vem de nós...”

Q3- “Sim, porque me ensinou a compreender mais o texto, me ensinou a ler um poema e compreender ele, me ensinou a não ter medo de falar”.

Q4- “Contribuiu em várias coisas. Eu consigo ler um texto... e tudo que eu vejo eu consigo ter a minha opinião e falar também. Aprendi a confiar mais em mim”.

Q5- “Sim, eu perdi mais a timidez, a vergonha de ficar falando em grupo contribuiu, sim, para o meu aprendizado, pra mim sozinha como em grupo”.

As respostas da terceira e da quarta pergunta me deixaram satisfeita, pois foi possível identificar o quanto o pensar alto em grupo contribuiu e significou também para as alunas. O pensar alto permitiu espaço para elas falarem espontaneamente, fazendo com que algumas delas perdessem o medo, a timidez e o receio de expor suas opiniões. Ele favoreceu, assim, para a autonomia das alunas na construção do sentido do texto através das trocas, da negociação, da interação e do diálogo coletivo.

Para Pontecorvo (2005, p.69) “a discussão como um raciocínio exteriorizado coletivo, no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um processamento coletivo, que passa de um para o outro” é uma forma de desenvolvimento. É pelas contribuições das participantes em interação e diálogo que se constrói o sentido do texto e, certamente, a evolução no aprendizado. Evidencia-se esse fato nos comentários verbalizados pelas próprias alunas: Q1. “... discutir o poema em grupo fez com que a gente percebesse que nós temos a mesma opinião ou quase a mesma”. Q2nós aprendemos a pensar mais em grupo...” Q3. “Muito bom porque todas podem chegar numa conclusão. Q5- “... uma complementa a outra...”.

Percebe-se por essas afirmações que o sentido do texto não está pronto e determinado; pelo contrário, é na interação e discussão com o outro que ele se

forma. Pontecorvo (2005) denomina esse fenômeno de “*co-construção do raciocínio*”, ou seja, o raciocínio sobre um argumento ou um texto se constrói pela contribuição de vários interlocutores, em outras palavras, “o pensar em conjunto”.

O pensar alto em grupo, portanto, é uma forma de interação coletiva em que, através da discussão, troca e negociação, constrói-se o sentido. Neste trabalho, ele também teve como propósitos possibilitar espaço para as alunas desenvolverem seus argumentos com liberdade e autonomia; levá-las a ouvir e a pensar criticamente sobre o texto, respeitando as opiniões do outro e refletindo sobre os vários aspectos que giram em torno de um texto escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados, passo agora a responder às perguntas que nortearam a minha pesquisa. Para responder as duas perguntas vou me basear nos dados da primeira vivência e, em seguida, vou respondê-las outra vez, porém baseada nos dados da sétima vivência.

- 1.) Como eu, professora, posso fazer a mediação e a orquestração das vozes dos alunos, na prática do pensar alto em grupo?
- 2.) A prática do pensar alto em grupo favorece a formação do aluno como leitor crítico?

O que me levou a elaborar esta pesquisa foi a minha inquietação no que se refere à minha formação para o ensino de leitura. Nesse processo, pude perceber a falta de motivação e interesse das alunas³¹ nas aulas de leitura. Elas não participavam, não expressavam suas idéias e pensamentos a respeito do texto lido, pelo contrário, ficavam alheias à discussão, apenas ouviam sem opinar.

O texto era utilizado como um objeto a ser decifrado, com sentido definido e interpretações estáticas. Às alunas cabia apenas fornecer passivamente a resposta, através da “reprodução da leitura” (Silva, 2003). Não havia oportunidade para discussão do texto, nem trocas de experiências, pois elas ficavam limitadas somente ao que foi perguntado por mim. A falta de interesse e a desmotivação das alunas estimularam-me a procurar novas teorias que transformasse a minha ação.

Apesar de toda a intenção de mudar a minha prática, ao transcrever e analisar os dados da primeira vivência, eu percebi que estava sendo bastante diretiva. Verifiquei que a minha prática, em sala de aula, continuava com uma postura que não deixava margem para a participação efetiva das alunas, ou seja, nessa vivência, a única voz presente era a minha, que, na verdade, ecoava a do livro didático. As aulas eram seqüenciais, como um ritual a ser seguido: leitura silenciosa do texto; professora pergunta; alunas respondem; professora faz

³¹ Ressalto que participaram da pesquisa apenas alunas.

observações; professora pergunta; alunas respondem.

A maioria das perguntas, elaboradas por mim foram de verificação de conhecimento, e, quando surgia alguma resposta ou observação diferente da esperada, elas eram descartadas, por não eu saber como administrá-las.

Por isso, a argumentação na vivência foi pouco expressiva, talvez por eu não ter criado um ambiente propício para elas se manifestarem. A série de perguntas elaboradas por mim exigia uma única resposta: bastava apenas decodificar o texto. Esse fato dificultou qualquer tipo de contestação, questionamento ou argumentação por parte das alunas. Essa prática tende a formar indivíduos que *“aceitam regras, que não questionam pressupostos, que aceitam autoridade de outros mais competentes e que encaram como natural (...) as diferenças econômico-sociais”* (Trivelato, 1993, p.122).

A orquestração (Winkin, 1984) das vozes foi inadequada; percebe-se isto pela desproporcionalidade dos turnos. Nessa vivência, foram transcritos 326 turnos. A aluna Andressa e a aluna Nayara, por exemplo, não verbalizaram nenhuma vez; entretanto, eu verbalizei 149 turnos. Não dei oportunidade às alunas para exporem suas idéias e pensamentos; elas apenas forneciam passivamente a resposta, no intuito de satisfazer o meu desejo e responder o que eu havia perguntado. Isto significa que a discussão estava sob o meu total controle, demonstrando-se, aqui, o poder autoritário da professora e a postura passiva das alunas. Desse modo, é possível dizer que a minha prática continuava a mesma, e as alunas permaneciam no papel de sempre.

Os dados dessa primeira vivência foram colhidos pelo “pensar alto” (Zanotto, 1995, 1998, 2007). Acreditei, a princípio, que era uma metodologia simples, em que as alunas falassem simplesmente a respeito do texto e pronto. O que ocorreu é que eu carregava na minha constituição uma prática tradicional de ensino de leitura que bloqueou o fluir da atividade. Nota-se pelo excesso de turnos que evidenciam a minha postura tradicional de professora diretiva e não mediadora e orquestradora.

Com postura tradicional, não consegui orquestrar as vozes, e nem consegui abrir espaço para as alunas falarem e pensarem criticamente. Não possibilitei um

ambiente propício para discussão e apreciação do texto. Portanto, a leitura crítica do texto não ocorreu.

Em resumo, a primeira vivência trouxe dados negativos em relação à utilização do pensar alto. Isso ocorreu em virtude de uma prática tradicional, que não combina com ele. Para que o pensar alto funcione com êxito e eficácia, é preciso que o professor seja um profissional reflexivo, crítico, atualizado, com mente aberta para mudanças e transformações.

A experiência com a primeira vivência despertou serviu para eu refletir sobre minha prática e perceber que eu me enquadrava numa prática que desagradava e estimulava a falta de interesse das alunas nas aulas. Percebi que precisava buscar novas teorias que me ajudassem a estimular e fazer com que as alunas se sentissem agentes no processo de aprendizagem e que, de fato, construíssem seu conhecimento, encontrando sentido nas aulas.

Após incansáveis leituras e algumas experiências com a metodologia do pensar alto, pude perceber que a minha prática já não era a mesma. Assim, ficou fácil perceber as transformações que ocorreram na sétima vivência: a) em relação à minha prática; b) em relação à argumentação das alunas; c) em relação à leitura crítica das alunas e d) em relação à metodologia do pensar alto.

Inicialmente vou discorrer sobre as modificações relacionadas à minha prática. Na sétima vivência, a minha participação não foi centralizadora. Eu me preocupei em integrar as vozes na vivência, orquestrando-as e estimulando as alunas a falarem. Essa prática que valoriza a voz do aluno ocorreu, devido o suporte teórico que tive durante a pesquisa, em virtude da minha reflexão sobre o meu fazer e à crítica que fiz em relação à primeira vivência.

A minha atitude de recuar, para abrir espaço para as alunas se exporem, permitiu que as argumentações fluíssem naturalmente. A participação das alunas foi mais intensa, o que se evidenciou pela distribuição de turnos na vivência. As perguntas elaboradas por mim não foram de decodificação; pelo contrário, elas exigiam que as alunas mobilizassem estratégias e pensamentos para respondê-las, tais como o conhecimento prévio e o conhecimento de mundo. As alunas,

democraticamente, discutiram sobre o texto expondo suas opiniões e pensamentos. Isso foi possível devido à elaboração de perguntas que estimularam o pensamento. Dessa forma, podemos afirmar que a pergunta é um importante instrumento de mediação, pois estimula o pensamento, a reflexão e a crítica.

A leitura feita pelas alunas não foi, de forma alguma, simplista ou superficial. Elas fizeram uma leitura que explorou aspectos que enfocavam a leitura crítica do poema, pois discutiram sobre o texto, analisando, compreendendo e avaliando aspectos da sociedade; foram capazes de formar e justificar as suas próprias opiniões enquanto leitoras. Elas se portaram como leitoras críticas, capazes de ler para além das linhas, ou seja, foram além do reconhecimento das informações e das interpretações da mensagem. Isto significa *“adentrar um texto com o objetivo de refletir sobre os aspectos da situação social”* (Silva, 1998, p.34).

Destaco, agora, a importância do pensar alto em grupo nesta sétima vivência. Com o apoio das teorias do GEIM consegui olhar criticamente para minha ação e refletir sobre ela. Por meio do pensar alto consegui possibilitar espaço para as alunas falarem livremente, argumentando com mais propriedade e liberdade. Consegui ouvir com atenção as suas vozes, valorizando suas opiniões. Assim, acabei por privilegiar o diálogo coletivo, estimulando-as à reflexão e à crítica.

Essa prática social de leitura exige uma postura de professor que engloba: a tolerância; a paciência; a compreensão; a observação da diversidade e da espontaneidade dos alunos. Ela também contribuirá com suas idéias, mas não subestimarás, nem rejeitarás as idéias dos alunos, já que todas as idéias são pertinentes e válidas. Dessa forma, a voz e a subjetividade do aluno serão valorizadas e acolhidas. Foi exatamente o que procurei fazer durante a vivência: procurei agir no sentido de favorecer e estimular a participação e o envolvimento reflexivo de todas as alunas.

No pensar alto em grupo (Zanotto, 1995, 1998, 2007), os processos de aprendizagem estão ligados à concepção de leitura como prática social que envolve reflexão, conhecimento prévio, leitura de mundo, diálogo, interação e subjetividade. Todos esses conceitos nos mostram que o sentido pode ser construído colaborativamente em conjunto e os leitores podem trazer para a sala de aula suas

contribuições. Pontecorvo (2005) afirma que quando um raciocínio ou assunto se constrói pela contribuição de outros interlocutores, ocorre um “pensar em conjunto” ou uma co-construção de raciocínio.

A prática social de leitura é um meio de construção conjunta do sentido do texto. Ela possibilita uma prática de leitura diferenciada de discutir o texto em sala de aula, em que o professor observa o que está acontecendo durante a vivência de leitura, interfere, ajuda o aluno; apresenta considerações, elabora perguntas, propondo reflexões.

Percebi que, ao longo da vivência, o pensar alto permitiu que eu ouvisse e entendesse as interpretações feitas pelas alunas. No momento em que elas verbalizavam oralmente o que estavam pensando sobre o texto, de certa forma, eu podia saber os caminhos que estavam trilhando para chegar àquela opinião, pois, muitas vezes, elas baseavam-se em situações reais para argumentar e elaborar suas verbalizações.

Constatei que o pensar alto em grupo auxiliou-me a resgatar o interesse das alunas, pois a aula - de uma atividade mecânica e repetitiva, apenas de transmissão de um produto acabado - passou a ser atividade de construção conjunta de significados. Percebi também que as alunas apreciaram o novo método, o pensar alto, pois em todas as aulas elas pediam para repetirmos a experiência.

Um fato interessante a ser ressaltado foi a receptividade das alunas. Elas foram submetidas à técnica do pensar alto e reagiram de forma bastante positiva, como atestam os questionários respondidos por elas: “...foi inestimável...”, “aprendemos a pensar em grupo”, “...muito bom...”, “você consegue expor suas idéias...”.

As alunas demonstraram nos questionários a importância do pensar alto durante a leitura de um texto. Para elas, a técnica do pensar alto em grupo foi uma experiência nova, pois, durante a discussão do texto, cada uma delas pôde aprender com as outras participantes, ou seja, pensaram coletivamente sobre o sentido do texto. Foi possível, também, que elas se sentissem mais seguras e sem medo de expor o que pensavam. Isto aconteceu devido à abertura de espaço que o

pensar alto proporcionou; ele possibilitou espaço para o debate; para o compartilhar de emoções, expectativas, comentários e dúvidas.

O pensar alto foi eficiente, na medida em que contribuiu para a formação da subjetividade das alunas. Isso é possível constatar, quando elas relatam que o pensar alto as estimulou a expressarem-se com naturalidade, ajudou a desenvolverem a autoconfiança, a libertarem-se da timidez e ensinou a confiar nas próprias opiniões.

Essa motivação está relacionada, também, à forma como eu orchestrei as vozes durante a vivência de leitura, sempre ouvindo, aceitando e valorizando o dito por elas. Procurei demonstrar que as verbalizações delas eram pertinentes para mim e para o grupo. Desse modo, eu as instigava a participar.

A prática social de leitura favoreceu uma discussão mais aprofundada do texto. O texto lido “O bicho” foi um importante motivador para a leitura crítica. Ele fez com que as alunas refletissem e discutissem sobre questões sociais. É importante destacar a forma como as alunas discutiram o texto, envolvendo-se, indignando-se e levantando questões que envolvem providências políticas. Elas demonstram, em seus relatos, sensibilização para com a miséria do povo brasileiro, a indignação com o descaso dos governantes e com a falta de conscientização das pessoas ao desperdiçar alimentos.

A meu ver, este não foi um ato de ler ingênuo ou descompromissado, pelo contrário, as alunas pensaram criticamente sobre o texto, mostraram capacidade de argumentar e demonstrar suas opiniões, baseadas em experiências prévias analisadas a partir de situações sociais.

Todo esse trabalho comprovou que, com a utilização da metodologia do pensar alto, podemos tecer juntos o sentido do texto e perceber que cada um tem uma participação importante no processo. Não é possível mais fazer um trabalho individualizado, sem sentido. É preciso promover a construção coletiva, onde estão presentes as experiências dos alunos e professores. Trabalhar dessa maneira me trouxe grande satisfação, contribuiu para que a aula e, principalmente, a leitura do texto se tornasse algo estimulante.

A minha visão de leitura e de como ensinar a leitura foram alteradas. Agora, para que a leitura de um texto tenha sentido, é preciso valorizar o conhecimento prévio, a leitura de mundo, a bagagem do aluno que deve ser respeitada e aproveitada. O ato de ler deixou de ser algo feito a partir de uma posição individual e tornou-se um evento social, uma prática social. Percebo que aspectos que não eram valorizados, como a produção de inferências, a construção do sentido, a criatividade do aluno em construir as suas próprias opiniões e a própria fala do aluno tornaram-se, agora, parte de uma nova prática de ensino.

Elaborar este trabalho ancorado na pesquisa-ação fez com que eu olhasse para a minha ação e para as alunas de outro modo, diminuindo as situações de conflito, fazendo com que eu me sentisse mais próxima a elas, mais participativa. Saí do pedestal da professora autoritária e passei a compartilhar idéias com as alunas. Comecei a enxergar a sala de aula como um lugar de convivência coletiva, como um lugar onde é possível ter prazer e ajudar o aluno a se transformar, a ser crítico e a entender melhor o mundo em que vive.

O pensar alto em grupo, o diário reflexivo e o questionário retrospectivo tiveram um valor inestimável nessa experiência. Eles são instrumentos que se ligam diretamente ao trabalho do professor reflexivo/orquestrador, e que permitem a expressão da subjetividade. Serviram de incentivadores para a discussão e permitiram a coleta de dados, mostraram que é possível para o professor usar outros recursos além da lousa, do giz, ou outros instrumentos mais corriqueiros. Neste trabalho, a voz foi valorizada e esses instrumentos permitiram a ocorrência disso.

Outro fator bastante relevante para a mudança da prática de leitura foi os tipos de perguntas feitas por mim durante as vivências. Para Kleiman (1999), o tipo de pergunta feita pelo professor *“determinará se o aluno lê para memorizar trechos ou para inferir e entender as entrelinhas”* (p.127).

Nesse sentido, ressalto que os dados mostraram que as perguntas feitas por mim na primeira vivência levaram à reprodução de conteúdo e não favoreceram a reflexão e a autonomia de pensamento. Já na sétima vivência, as perguntas tiveram intuito de estimular o pensamento, exigiram esforço cognitivo, desafiaram a capacidade de raciocínio e possibilitou diferentes formas de argumentar. Isto mostra

que o professor pode fazer perguntas *“com a finalidade de despertar interesse, incitar a participação, facilitar a compreensão (função cognitiva)”* sem, necessariamente, ser a *“voz oficial do saber”* (Lemos, 2005, p.134).

Acredito que a utilização de perguntas como uma prática do professor pode dar uma nova direção para o estudo das perguntas, além de contribuir para o desenvolvimento de papéis sociais (*“explicador, pensador, hipotetizador, questionador, etc”*) importantes na formação de um aluno ativo e crítico (Lemos, 2005). Percebo que eu poderia ter feito uma discussão em relação aos papéis sociais que as perguntas atribuem aos alunos, no entanto, não foi o objetivo principal desta pesquisa, mas ficará para um próximo trabalho.

Rever a minha prática, refletir sobre ela e procurar um novo paradigma para trabalhar a leitura foram muito importantes para mim. Entretanto, para se ter essa visão, foi preciso um embasamento teórico que auxiliasse a mudança efetiva do meu comportamento, que só foi possível pela conciliação entre a teoria e prática pela reflexão e auto-reflexão diária.

Acredito que esta pesquisa auxiliou as alunas a refletirem e entenderem melhor o texto a partir de suas próprias análises. Ajudei também a mim mesma, pois por meio da pesquisa, conscientizei-me de que mediar e orquestrar não são tarefas fáceis. Porém, são possível e necessárias.

Tendo em vista as constatações já explicitadas, gostaria de finalizar este trabalho destacando a importância do meu trabalho para a área da Linguística Aplicada. Entendo que a minha pesquisa foi relevante para a área, pois se caracteriza pela *“necessidade de entendimento de problemas sociais de comunicação em contexto específicos”* (Kleiman, 1998-b, p.55).

Roxane (2006) afirma que o linguista aplicado deve pesquisar uma questão social relevante com o objetivo de construir um conhecimento útil para os participantes dessa prática social,

“trata-se de conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação. Isso significa dizer que a resolução do

problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social e que seus interesses e perspectivas são considerados na investigação. Envolve, portanto, colaboração entre participantes sociais em um contexto de aplicação” (p.258)

Finalmente, o meu estudo procurou expor motivos reais contra a concepção tradicional de ensino de leitura e contra a prática tradicional do professor. Ele contribuiu, em primeiro lugar, para a minha transformação enquanto profissional da educação. Contribuiu também para as minhas alunas, pois se sentiram estimuladas e motivadas a ler e extrair do texto o prazer, a reflexão e a crítica, e, por fim, para os professores que venham a ler o meu trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antonio A.S. (1999) *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 8ª ed., Cotia: Ateliê Editorial (2005)
- ALVES, Maria Dolores D.F. (2006) *De professor a educador: contribuições da psicopedagogia. Resignificar os valores e despertar a autoria*. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- AUDI, Robert (ed.). (1998) *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. New York: Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. 4ª ed., Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. [Estetika Slovesnogo Tvortchestva] São Paulo: Martins Fontes (2003)
- BÁRBARA, Luciane A.S. (2007) *O papel do professor como mediador e gerenciador da co-construção das múltiplas leituras*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARROS, Diana L.P. & FIORIN, José Luiz (1994) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin Mikhail*. São Paulo: Edusp.
- BENDER, Deborah E. & EWBank, Douglas. (1994) *The focus group as a tool for health research: issues in design and analysis*. Health Transition Review, v.4, n.1, p. 63-73, 1994.
- BLOOME, David (1983) Reading as a social process: *Advances in reading/ Language research*. vol. 2, p. 165-195.
- BRETON, Philippe (1999) *A argumentação na comunicação*. 2ª ed. Tradução de Viviane Ribeiro, [L'argumentation dans la communication] Bauru, São Paulo: Edusp.(2003)
- BRITTO, Luiz P. L. (2003) Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: Vera Masagão Ribeiro (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global.
- BROWN, C.S & LYTLE, S.L. (1988) Merging Assessment and Instruction: Protocols in the classroom. In: S.M. Glaser, L.W. Searfoss & L.M.Gentile (eds.) *Reexamining Reading Diagnosis: New Trends and Procedures*. Newark: International Reading Association.
- BULAMARQUE, Fabiane V. (2006) Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: Maria Zaíra Turchi (org.) *Leitor formado*,

leitor em formação: a leitura literária em questão. Cultura Acadêmica, Assis, São Paulo: Anep.

CAMARGO, Regina G.; SILVA, Solange M. (2004) *O Curso Noturno de Ciências Contábeis e Algumas Estratégias de Ensino que Estimulam o Desenvolvimento do Pensamento Crítico nos Alunos.* In: IV SINCOMP.

CARDOSO-SILVA, Emanuel (1997) *Leitura: sentido e intertextualidade.* São Paulo: Unimarco Editora.

CARRAHER, David W. (1999) *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas.* São Paulo: Pioneira.

CAVALCANTI, Marilda C. (1984) *Ensino de leitura: avaliação de compreensão de texto sem prática de leitura crítica?* Cadernos PUC-SP, São Paulo. v.17, p.105-116.

CAVALCANTI, Marilda C. (1989). *Interação leitor-texto. Aspectos de Interpretação Pragmática.* Campinas: UNICAMP.

CAVALCANTI, Marilda & MOITA LOPES, Luiz P. (1991) Implementação de pesquisa na sala de aula de língua no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada.* 17: 133-144. Jan/Jun.

CAVALCANTI, Marilda C. (1992). Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula. In: Paschoal, M. & Celani, M. A. (Org). *Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.* São Paulo: Educ.

CAVALCANTI, Marilda C. & ZANOTTO, Mara S. & (1994) Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols. In: Barbara, L. & Scott, M. *Reflections on Language Learning.* Clevedon/ Philadelphia, Multilingual Matters, 148-156.

COELHO, Inocêncio M. (1996) Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: *Formação do Educador.* v.1 São Paulo: Editora UNESP.

CORACINI, Maria José (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* 2ª ed., Campinas: Pontes (2002).

DANIELS, Harry (2001) *Vygotsky e a pedagogia.* Tradução de Milton Camargo Mota. [Vygotsky and Pedagogy] São Paulo: Edições Loyola.

DEWEY, John (1933) Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. 3ª ed., Tradução de Haydée de Camargo Campos [How we Think], São Paulo: Companhia Editorial Nacional (1959).

- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- ERICSSON, K. Anders & Herbert A. SIMON (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- FERLING, Claudia C.F. (2005) *A leitura de poemas em LE: Metáforas como desafios cognitivos*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FERREIRA, Maria Aparecida G. (2001) Aluno domesticado vs aluno reflexivo: a visão do licenciado sobre o papel do aluno em sua futura prática pedagógica. In: *Linguagem e Ensino*. Revista do curso de mestrado em Letras. Paraná, Pelotas. vol.4. nº. 02. jul. (107-122).
- FOUCAMBERT, Jean (1989) *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne [Question de Lecture] Porto Alegre: Artes médicas (1994).
- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. (1987)
- FREIRE, Paulo & FAÚNDES, Antonio (1985) *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1992) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 46ª ed., São Paulo: Editora Cortez (2005)
- FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª ed., São Paulo: Paz e Terra (2001)
- FREIRE, P. (2001) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (org.) São Paulo: Editora Unesp.
- FREITAS, Maria Teresa (1997) Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (org). Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp.
- GIL, Antonio Carlos (1987) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª ed., São Paulo: Atlas (1999)
- GIROUX, Henry A. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIROUX, Henry A. (1999) *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- GÓES, Maria Cecília R. & CRUZ, Maria N. (2006) *Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski*. Revista Pro-posições, vol 17, nº 2 (50), p. 32-45, mai/ago.
- GOMES, Cristiano M. A (2002) *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOODMAN, Kenneth S. (1967) Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *The Journal of the Reading Specialist*. May, 20-33.
- GOUGH, Philip B. (1976) One second of reading. In: Singer, H e Ruddell, R.B. (orgs). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Association.
- GRANDE, Paula B. (2007) *Desafios da Pesquisa Qualitativa: Um Percorso Metodológico Inicial*. Língua, Literatura e Ensino – Maio – Vol. II.
- GUEDES, Paulo C. (2006) *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial.
- KATO, Mary (1985) *O aprendizado da leitura*. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes (1999)
- KEMMIS, Stephen (1987) Critical reflection. In: M.F Widden & Andrews (eds.). *Staff development for school improvement*. Philadelphia. The Falmer press.
- KINCHELOE, Joe L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução de Nilze Maria Campos Pellanda [Toward a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern] Porto Alegre: Artes Médicas (1997)
- KLEIMAN, Angela B. (1989a) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes (2004)
- KLEIMAN, Ângela B. (1989b) *Leitura ensino e pesquisa*. 2ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes (2004)
- KLEIMAN, Angela B. (1992) *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes (2004)
- KLEIMAN, Angela B. (1995) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9ª ed., Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (2006)
- KLEIMAN, Angela B. (1998a) Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: Rojo, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas*

lingüísticas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Ângela B. (1998b) *O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate*. In: Signorini, I & Cavalcanti, M. C. (orgs.) Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela B.(1999) *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KLEIMAN, Angela B. (2006) Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: Manoel Corrêa (org) *Livramento e Representação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KOCH, Ingedore G.V. (1998) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.

KOCH, Ingedore G.V. (2002) *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez (2003)

LAJOLO, Marisa (1984) Tecendo a leitura. In: *Leitura: teoria e prática*. nº.03. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark (1980) *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução (GEIM) Grupo de estudos da indeterminação da metáfora, sob a coordenação de Mara Sophia Zanotto [Methaphors we life by] Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (2002)

LEMOS, Vilma (2005) *Texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade católica de São Paulo.

LUCIOLI, Rosiméri M. (2003) *As perguntas como Mediadoras na Construção de Conhecimento*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACHADO, Ana R. (1998) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

MACKAY, Ian. (1980) *Aprendendo a perguntar*. Tradução de Márcia Cruz Nóboa Leme. São Paulo: Nobel (2001)

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (1996) *Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos*. Caderno de Lingüística Aplicada. Campinas, São Paulo (30): 57-70. Jan/Jun.

- MAGALHÃES, Maria Cecília C. (2002) O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: Gimenez, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL. p. 39-58.
- MARCONI, Marina A. & LAKATOS, Eva M. (1985) *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed., São Paulo: Atlas (2003)
- MATTOS, Rogéria K.A. (2002) Conversa sobre textos nas aulas de língua materna e geografia: uma investigação etnográfica. In: *Revista Intercâmbio* Vol. XI. (93-100).
- MAYBIN, Janet & MOSS, George (1993). Talk about texts: reading as a social event. In: *Journal of Researching Reading*. V.2, 138-147, The Open University and London University Institute of Education.
- MCLAREN, Peter (1997) *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MÊNDEZ, Juan M.A. (2002) Aprender com os erros e aprender com as perguntas: Sugestões para a ação reflexiva e crítica. In: *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. [Avaliar para conhecer, examinar para excluir], Porto Alegre: Artmed Editora.
- MINAYO, Maria Cecília S. (1993) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13ª ed., Petrópolis: Vozes (1999)
- MOITA LOPES, Luiz P. (1994a) *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., vol.10, nº. 02, p. 295-458.
- MOITA LOPES, Luiz P. (1994b). *Metodologia de pesquisa em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., vol. 10, n.º 02, p. 329-338.
- MOITA LOPES, Luiz P. (1996) *Interdisciplinaridade e Intertextualidade: leitura como prática social*. In: III Seminário Internacional de Português como Língua Estrangeira - UFF, Niterói, p.39-43.
- MOITA LOPES, Luiz P. (2002) *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras.
- MORGAN, David L. (1988) *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- MORTATTI, Maria do Rosário L. (2004) *Educação e letramento*. Coleção Paradidáticos. São Paulo: UNESP.

- NARDI, Maria Isabel A. (1999) *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NAVEGA, Sérgio (2005) *Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Interlliwise.
- NEWMAN, Fred & HOLZMAN, Lois (1993) *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno [Revolutionary Scientist] São Paulo: Editora Loyola (2002)
- NININ, Maria Otilia G. (2006) *Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisadores*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NÓVOA, Antonio (1992) *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- NUNAN, David (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- NUNES, J. H. (1998) *Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade*. In: Orlandi, Eni P. (org.) *A leitura e os leitores*. 2ª ed., Campinas, São Paulo: Pontes (2003)
- O'CONNOR, Mary C. & MICHAELS, S. (1996) *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*. In: *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: D. Hicks (ed.).
- ORSOLINI, Margherita (2005) *A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise seqüencial*. In: Pontecorvo, Clotilde. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1992) *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERALTA, Sueida S. (2007) *As representações de uma professora sobre si mesma, sobre a leitura e avaliação num trabalho de formação docente*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- PERRENOUD, Philippe (1999) *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, nº12. ANPED. (Set/Out/Nov/Dez).
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PONTECORVO, Clotilde (2005) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Claudia Bressan e Susana Termignoni. [Discutendo si impara – interazione sociale e conoscenza a scuola], Porto Alegre: Artmed.
- POSSENTI, Sírio (2001) *Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?* In: Marinho, Marildes (2001) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP. Mercado de letras.
- PRETI, Dino (1998) *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP.
- RATHS, Louis & JONAS, Arthur; ROTHSTEIN, Arnoud, M. (1972) *Ensinar a pensar: teoria e aplicação*. [Teaching for thinking: theory and application], 2ª ed, Editora pedagógica Universitária (1977)
- REDDY, Michael (1979) The conduit metaphor. In:Ortony, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge University Press (1993)
- REGO, Teresa C. (1995) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- RIBEIRO, Ormezinda M. (2001) *Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão*. Linguagem & Ensino, v.4, nº 1, p. 141-157, jan./jun.
- RIOS, Terezinha A. (2001) *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 7ª ed., São Paulo: Cortez (2008)
- ROMERO, Tânia R.S. (1998) *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROXANE, Helena, R. R.(2006) Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RUMELHART, David E. & ORTONY, Andrew (1977) *The representation of knowledge in memory*. In: R.C. Anderson, R.J. Spiro, e W.E. Montague (Eds).

- SACRISTÁN, José G. (2002) *Educar e conviver na Cultura Global: As exigências da Cidadania*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, Elvira M. (2000) *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- SCHETTINI, Rosemary H. (2006) *A construção do objeto em uma rede de sistemas de atividade de formação de professores (RESAFOP)*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHÖN, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio (coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SCHÖN, Donald A. (2000) *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- SILVA, Ezequiel T. (1998) *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras.
- SILVA, Ezequiel T. (2003) *A produção da leitura na escola. Pesquisas x Propostas*. São Paulo: Editora Ática.
- SILVA, Ezequiel T. (2004) Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: Renata Junqueira de Souza (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.
- SMITH, Frank (1978) *Reading*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- SOARES, Magda (1995) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9ª ed., Ângela B. Kleiman (org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (2006).
- SOARES, Magda (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica (1999).
- SOARES, Magda (2003) Letramento e escolarização. In: Vera Masagão Ribeiro (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global.
- SOARES, Maria Fachin (2005) Diários escolares reflexivos como narrativas de experiências de aprendizagem. In: *Contexturas de ensino crítico de língua inglesa*. Nº 08. Apliesp- São Paulo.
- SOLÉ, Isabel (1996) *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. 6ª ed.,

Porto Alegre: ArtMed (1998).

SOLÉ, Isabel (2003) Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da mesma Coisa?”. In: *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Ana Teberosky (org). Porto Alegre: Artmed.

STREET, Brian (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

TARDIF, Maurice (2002) *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

TERZI, Sylvia B. (1995) *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2ª ed., Campinas. São Paulo: Pontes (2001).

THIOLLENT, Michel (1947) Metodologia da pesquisa-ação. 15ª ed., (Coleção temas básicos de pesquisa-ação) São Paulo: Cortez (2007).

TRIVELATO, Silvia L. F. (1993) *Ciência, Tecnologia e Sociedade. Mudanças curriculares e formação de professor*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

UNESCO (1978) *Recommendation concerning the International Standardization of Education Statistics*. Paris: Unesco.

USSENE, Camilo I. (2006) *A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIEIRA, Josalba R. (1999) *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada da Unicamp, Campinas, São Paulo.

VIGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo [Thought and Language], 2ª ed.; São Paulo: Martins Fontes (1998).

WALLACE, Catherine (1996) Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: N. Fairclough. *Critical Language Awareness*. Longman.

WERTSCH, James & Ana L. SMOLKA (1993) Continuando o diálogo: Vygostky, Bakhtin e Lotman. In: H. DANIELS (org). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.

WINKIN, Yves (1984) *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Etienne Samain (org.) – Tradução de Roberto Leal Ferreira [La nouvelle communication] Campinas, São Paulo: Papyrus (1998).

ZANOTTO, Mara S. (1984) Leitura crítica de um texto e leitura de um texto crítico. In: Anais I. *Encontro Interdisciplinar de leitura*. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Paraná.

ZANOTTO, M.S. (1992) O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna. In: *Linguística Aplicada – da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. Mara Sophia Zanotto de Paschoal e Maria Antonieta Alba Celani (orgs). P. 233-246. EDUC:São Paulo.

ZANOTTO, Mara S. (1995) A cognição metafórica e a linguística aplicada. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas,SP: Unicamp. p. 167.

ZANOTTO, Mara S. & PALMA, Dieli V. (1998) Metáfora, cognição e ensino de leitura: o pensar metafórico em sala de aula. In: Bastos, N.B. (org.) *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC.

ZANOTTO, Mara S. (2002) Apresentação à Edição Brasileira do livro Metáforas da Vida Cotidiana. In: Lakoff, George e Johnson, Michael *Metáforas da Vida Cotidiana*. (coord. da tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas: Mercado de Letras.

ZANOTTO, Mara S. (2007) Opening Pandora's Box: multiple readings of a metaphor. In: Zanotto, Mara S.; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Confronting Metaphor in use an applied linguistics approach*. John Benjamim Publishing Company.

ZANOTTO, Mara S. (2008) *As múltiplas leituras da metáfora em sala de aula: uma complexidade pedagógica e teórica*. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq.

ANEXOS

Anexo I



Programa de Formação
de Professores Alfabetizadores

M3U6T13

Retrato

*Cecília Meireles**

*Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios
nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força, tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
Em que espelho ficou perdida
a minha face?*

* In: José Nêumanne Pinto (org.). *Os cem melhores poetas brasileiros do século*. São Paulo, Geração Editorial, 2001.

Anexo II

Poema - TEMPO: Elias José

*Passou o tempo de roubar amoras,
Mangas, goiabas e mexericas
No quintal dos vizinhos.*

*Passou o tempo de sonhar vitórias,
Com sorriso de campeão
De futebol, basquete ou corrida de carro.*

*Passou o tempo de empinar pipas
E dar asas aos olhos e ao corpo
Para soltar-me no espaço com elas.*

*Passou o tempo de não ter vergonha
De ser rei dos castelos de areia
Ou de esconder tesouros de figurinhas,
Bolinhas de gude e pedras preciosas.*

*Passou o tempo de caçar briga,
Chamar pro braço ou xingar a mãe
E a raça toda do amigo-inimigo.*

*Chegou um tempo de sonhar com a noite
Na cidade, com todas as luzes e sons
Que ainda amedrontam quando chamam.*

*Chegou o tempo de brigar com o mundo,
Sentir sufoco, calor nas mãos
E asas nos pés que querem sumir,
Sair de casa e ganhar o mundo.*

*Chegou o tempo de pensar em namoradas
E sonhar com corpos e beijos
Que vivem mais nos poemas que no real.*

(Cantigas de adolecer. 7.ed. São Paulo: Atual, 1993.p.40-1)

Anexo III

Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

(Gonçalves Dias)

97

Anexo IV

MAPA

Roseana Murray

Entrar numa cidade
é como desvendar as linhas
misturadas de um bordado.
A cada virar de esquina
uma trama desconhecida
espreita.

Quantos amores
flutuam no vento,
quantas invisíveis pegadas,
sussurros,
mortes, nascimentos?

Para cada um
a cidade é distinto mapa.
Ao cair da tarde,
como um pescador
apanha as redes,
há que recolher
as sílabas das pedras.

Anexo V

Canção

Há um nome que nos estremece,
como quando se corta a flor
e a árvore se torce e padece.

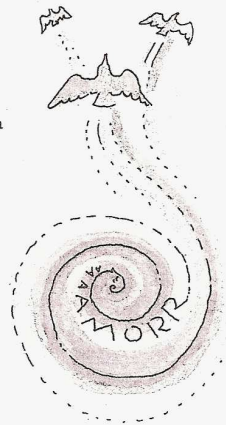
Há um nome que alguém pronuncia
sem qualquer alegria ou dor
e que em nós, é dor e alegria.

Um nome que brilha e que passa,
que nos corta em puro esplendor,
que nos deixa em cinza e desgraça.

Nele se acaba a nossa vida,
porque é o nome total do amor
em forma obscura e dolorida.

Há um nome levado no vento.
Palavra. Pequeno rumor
entre a eternidade e o momento.

Cecília Meireles (1901-1964)



Anexo VI



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Diário Reflexivo

Poema: O bicho
Manuel Bandeira

O poema ajuda a todos a refletir sobre a situação do novo país. Por que, ser um homem comendo lixo... O governo está nos tratando como lixo mesmo!

Eles jogam a culpa na população dizendo que não sabe ler, que não estuda para ter um trabalho, etc. e esquecem que quem nos educamos lá no pedão foram eles, os governantes, eles que têm a obrigação de construir uma escola, e eles que não deve deixar a população passar fome, aquele que passa fome é por falta de oportunidade.

Esse foi o poema, mais marcante, do começo ninguém imaginava que o bicho é o próprio homem, mas não podemos fazer nada a esse respeito, e aqueles que depois de tanto tempo é que não era capaz mesmo. Se eu pudesse mostrar esse poema aos governantes.

Ass: Nathalia Caldera Santos



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Diário Reflexivo

Poema: O bicho
Manuel Bandeira

Esse poema me ajudou a pensar
em quando as pessoas jogam um
prato de comida fora do lixo sabe
que está jogando uma vida no
lixo porque as milhões de pessoas
não sabe que se está jogando uma vida de
comida está jogando uma vida.
quando nós falamos sobre os poemas
muito de nós ficaram nervosos porque
destroi comida que pode ajudar alguém
com a comida que ele está tendo está
passando fome por isso se uma
pessoa que não tem nada na vida
como os médicos eles dependem de
nós mesmos bem disso por se agente
não tem o lixo para jogar fora eles
não se alimentam.

Andressa de Jesus dos Santos



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Diário Reflexivo

Poema: O bicho
Manuel Bandeira

Este poema me comoveu muito pois
está mostrando que o bicho que está
me meio do coltrato era um homem

Rara vez esse poema mostra a
realidade das pessoas que não
tem um lugar para viver, um
alimento para comer.

É que tem tudo haver com a
falta de trabalho, a falta de respeito
com as pessoas. É como se fosse um círculo
uma coisa leva a outra.

Eu gostaria mais trabalho ninguém
vira ficar passando fome ou disputar
comida com os animais.

Todas que vivem esse poema ficaram
comeridas.

Amanda Cabral



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Diário Reflexivo

Poema: O bicho
Manuel Bandeira

Tudo os poemas de Manuel Bandeira
são iguais para um poeta e refletem sempre
nos ritmos alguma coisa daquilo que
acabamos de ler.

Este poema no começo não dá para
falar sobre o que está falando, mas na
segunda estrofe já dá, quase para ser
espontâneo.

Depois quando nos lembramos o bicho é
um homem, é uma coisa de momento nos
sentimos um pouco no pó mas depois
recupera.

o poema o bicho foi o mais construtivo
foi o que nos falamos mais foi o melhor.

Helly Juliana de Oliveira Moreira.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

Diário Reflexivo

Poema: O bicho
Manuel Bandeira

O poema "O bicho" foi muito construtivo e interessante de ler, pois é a mesma estrofe, é a que sempre usamos em nossa vida - a - idiom.

Foi um grande prazer que aquele bicho era um homem, mas não é de identificar com a realidade de quem escreve. É coisa de quem está em situação, e de se ficar indignado com o que acontece hoje com os animais que não têm um nome e a oportunidade que eles mereciam.

É interessante um homem está passando por uma vida, sem plena consciência de si mesmo e da vida.

Foi um poema, além de interessante, pois foi o bicho de Manuel Bandeira.

Mayara Cristina Siqueira

Anexo VII



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

QUESTIONÁRIO

1.) O que é leitura para você?

Leitura, para mim, pode se dizer, que é a coisa mais importante por que se através da leitura que se a adquire conhecimentos ou seja em assuntos abstratos de espirituais, sem a leitura seria ruim.

2.) Você ou alguém da sua família costumam ler? E qual o tipo de leitura?

Sim, todos nós costumamos ler: literaturas, livros, livros didáticos, a Bíblia, e seja todo livro que interessa.

3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do "pensar alto em grupo" nas aulas de leitura?

Para mim foi instigante, pois a leitura é muito importante, então discutir e ouvir em grupo sem tem que a gente pense em qual nos temos a mesma opinião ou qual a minha.

4.) A atividade de leitura com o "pensar alto em grupo" contribuiu para o seu aprendizado?

Sim, contribuiu pois aprendi a ouvir, e não apenas a falar em grupo, mas a não falar, e ouvir, e qual vai falar, e qual vai falar e qual está pensando.

Nome: Eláthalia Taldeira Santos



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

QUESTIONÁRIO

1.) O que é leitura para você?

A leitura para mim é como coisa
que sempre está mais do que tudo
sem a leitura não há nada.

2.) Você ou alguém da sua família costumam ler? E qual o tipo de leitura?

sim eu gosto de ler tudo, como jornal,
revista, literatura, eu sou um pouco
curioso.

3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do "pensar alto em grupo" nas aulas de leitura?

é bom por um lado que nós aprende
mas a pensar mais em grupo, porque
eu acho que o grupo aprende mais
e depois não se dá de tudo coisas

4.) A atividade de leitura com o "pensar alto em grupo" contribuiu para o seu aprendizado?

sim porque com essas aulas de leitura
nossa português ficou mais clara
e eu acho que aprendi mais
muito mais porque isso é uma
coisa que não dá mais, mas que
escolhem e quer eu não quer fazer

Nome: Andressa de Jesus dos Santos



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

QUESTIONÁRIO

1.) O que é leitura para você?

Leitura para mim é uma nova grandeza
por cada vez que nos damos a conhecer
um mundo diferente.

2.) Você ou alguém da sua família costumam ler? E qual o tipo de leitura?

Sim, minha mãe porque é vista do pessoal
fazer de leitura na minha casa.
Lê tudo, de jornal às revistas entre
outros. Minha mãe que me ensinou a ler.

3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do "pensar alto em grupo"
nas aulas de leitura?

Muito bem porque todos podem chegar
em uma conclusão.
Porque uma pessoa só não pensa
muito, mas várias pensam melhor.
Vale a pena muito de pensar
em grupo.

4.) A atividade de leitura com o "pensar alto em grupo" contribuiu para
o seu aprendizado?

Sim.
Porque me ensinou a compreender
mais o texto.
Me ensinou a ler um parágrafo e a
compreender ele.
Me ensinou a não ter medo de
falar.

Nome: Amanda Cabral dos Santos



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

QUESTIONÁRIO

1.) O que é leitura para você?

A leitura para mim é uma forma de expressão e de comunicação. Nos ensinamos novas palavras e frases com muita frequência.

2.) Você ou alguém da sua família costumam ler? E qual o tipo de leitura?

Sim

Journal, revista, livros e jornais

3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do "pensar alto em grupo" nas aulas de leitura?

É muito bom porque ao partir que está sempre que há uma ideia, você se sente mais segura e não tem medo de dizer a sua opinião.

4.) A atividade de leitura com o "pensar alto em grupo" contribuiu para o seu aprendizado?

Contribuiu com várias coisas. Foi sempre dar um texto um vez cada, e cada que eu vejo um conceito que a minha opinião e falar também. Aprendi a confiar mais em mim.

Nome: Kelly Jullian de Oliveira Moreira



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL

QUESTIONÁRIO

1.) O que é leitura para você?

Para mim, é o ato de interpretação em grupo, de manter a vontade de ler, e o modo de ler, com o uso de outros olhos, valores idiossincráticos, inteligente e informativo para mim e para o grupo.

2.) Você ou alguém da sua família costumam ler? E qual o tipo de leitura?

Sim, leitura individual.
Eu costumo ler jornais, livros, textos etc. Já na minha família é raro, pagamos mais atenção para livros de informática em geral.

3.) Qual a sua opinião sobre a experiência do "pensar alto em grupo" nas aulas de leitura?

É uma experiência inovadora, que em grupo torna o aprendizado mais rico, independente da origem e dos interesses de vontade de cada um, e a leitura (opinões) separada.

4.) A atividade de leitura com o "pensar alto em grupo" contribuiu para o seu aprendizado?

Sim.
Por ser uma experiência inovadora, que em grupo torna o aprendizado mais rico, independente da origem e dos interesses de vontade de cada um, e a leitura (opinões) separada.

Nome: Mayara Cristina Souza Leite