

Luciane de Alvarenga Santa Bárbara

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E
GERENCIADOR DA CO-CONSTRUÇÃO DAS MÚLTIPLAS
LEITURAS

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Luciane de Alvarenga Santa Bárbara

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR E
GERENCIADOR DA CO-CONSTRUÇÃO DAS MÚLTIPLAS
LEITURAS

Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

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, sob a orientação da Profa. Dra. Mara Sophia Zanotto.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo – 2007

BANCA EXAMINADORA

Para Abílio e Laís,
meus amores,
razões da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, sempre presente ao longo de meu caminho. Obrigada, Senhor, por todas as bênçãos recebidas diariamente.

Em especial à Professora Doutora Mara Sophia Zanotto, exemplo de profissional e de pessoa que, generosamente, compartilhou um pouco de seu saber. Para mim, muito mais do que orientadora. Com paciência e compreensão ajudou-me a concluir este trabalho. Obrigada pelo carinho e pela confiança. Foi uma honra tê-la como orientadora.

A Abílio, meu marido, melhor amigo e, com certeza, maior incentivador, meu porto seguro nos momentos de turbulência. Obrigada pelo amor, dedicação, compreensão e por sua doce e constante presença em minha vida.

À minha tão amada e desejada filha Laís, maior e mais perfeito presente recebido de Deus, gerada durante meu Mestrado. Obrigada por cada sorriso que ilumina minha vida.

Aos amados pais, Lauro e Graça, pelas palavras de incentivo e por compreender meu distanciamento. Obrigada pelo amor incondicional e por todo apoio, principalmente na fase final do Mestrado.

À Direção e aos colegas da EE Profa. Lídia Kitz pela paciência e disposição em alterar os horários de aula em pleno segundo semestre para que eu pudesse cursar as disciplinas no LAEL. Especiais agradecimentos aos companheiros de jornada Erasmo, Divani, Edson (que para ajudar-me aceitou mudar seu horário de trabalho e, com isso, não pôde mais ir buscar o filho no colégio), Jorge, Rubira, Aldilene, Luciana, Fátima, Solange. Obrigada pelas gostosas horas de distração nos intervalos e pelas palavras amigas nos momentos difíceis.

À amiga e exemplo de professora Regina Celli. Além de ser meu anjo-da-guarda, foi a primeira pessoa a mostrar-me o que significa realmente olhar para o aluno.

Aos meus queridos alunos que, além de participarem desta pesquisa, torceram por mim. Obrigada pelo carinho, pela contribuição e pelo crescimento profissional e pessoal que vocês me proporcionaram.

Às Profas. Dras. Dieli Vesaro Palma e Helena Gordon da Silva Leme pelas preciosas contribuições na minha qualificação.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado que tornou possível meus estudos e pesquisa.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997:57) pregam que “a leitura é uma prática que deve admitir várias leituras”. Essa multiplicidade pode ser obtida através da interação do indivíduo com seu contexto social (Vygotsky, 1984/1994) e do uso de metáforas, mediadoras entre pensamento e aprendizagem (Cameron, 2003).

Esta pesquisa teve por objetivos investigar como a prática do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995) na leitura de metáforas pôde contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula, comparando-as com a leitura trazida pelo livro didático, e como, analisando minha prática através da pesquisa-ação, orquestrar (O’Connor e Michaels, 1996) e mediar meus alunos em um evento social de leitura (Bloome, 1983).

Inserido na área de Lingüística Aplicada à educação, este trabalho, caracterizado como uma pesquisa interpretativa (Moita-Lopes, 1994), foi realizado com duas oitavas séries do Ensino Fundamental de uma escola estadual. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário, a técnica do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995) e o diário reflexivo (Machado, 1998).

Após a análise dos dados, os resultados mostraram a riqueza de leituras construídas a partir da interação entre os alunos, a mudança da concepção de leitura que eles tinham antes da pesquisa, o papel da metáfora como facilitadora da aprendizagem e a importância da reflexão na vida do professor, que deixa de ser detentor do saber para ser mediador, deixa de ver o aluno como recipiente vazio para vê-lo como agente na construção do significado.

Palavras-chave: leitura, mediação, metáfora, reflexão.

ABSTRACT

The National Curricular Parameters – PCN (1997:57) - state that that “reading is a kind of practice that should admit several readings”. This multiplicity could be obtained by means of the interaction between a person and their social context (Vygotsky, 1984/1994), and the use of metaphors, tools which mediate thought and learning (Cameron, 2003).

This research aimed at investigating how the practice of thinking aloud in group (Zanotto, 1995) in an activity of metaphor reading could contribute to the construction and negotiation of multiple readings in the classroom, comparing them to the reading suggested by the course book, and how, by analyzing my practice through action research, it is possible to orchestrate (O’Connor e Michaels, 1996) and mediate my students in a social reading event (Bloome, 1983).

Within the area of Applied Linguistics focusing on education, this research, characterized as interpretive research (Moita-Lopes, 1994), was carried out with two groups of eighth graders in a state school. Tools used to collect data were a questionnaire, the thinking aloud in group technique (Zanotto, 1995) and a reflective diary (Machado, 1998).

After the data had been analyzed, the results showed the richness of readings constructed by means of students’ interaction, the change on how they understood reading prior to the research, the role that metaphor plays as learning facilitator and the importance of reflection for the life of teachers – who will no longer be the sole knower, but the mediator, will no longer see the student as an empty recipient, but as an agent in meaning construction.

Keywords: reading, mediation, metaphor, reflection.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Leitura.....	10
1.1 – A leitura tradicional e a concepção cognitivista.....	10
1.2 – O novo letramento e a leitura como evento social.....	14
1.3 – O pensar alto em grupo.....	20
1.3.1 – O papel da mediação na construção da leitura.....	21
1.3.2 – Participant framework – estrutura participativa.....	26
1.3.3 – A técnica do revozeamento.....	27
1.3.3.1 – Componentes lingüísticos do movimento do Revozeamento.....	28
Capítulo 2 – Metáfora.....	31
2.1 – A metáfora pela visão tradicional.....	31
2.2 – A metáfora pela visão cognitivista.....	35
2.3 – Compreensão da metáfora.....	40
Capítulo 3 – Metodologia de Pesquisa.....	43
3.1 – Caracterização da metodologia.....	43
3.2 – Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes.....	45
3.3 – Coleta de dados.....	45
3.3.1 – A escolha do texto.....	46
3.3.2 – Questionário.....	47
3.3.3 – O pensar alto em grupo.....	48
3.3.4 – O diário reflexivo.....	49

Capítulo 4 – Análise de dados e resultados	50
4.1 – Análise dos dados do questionário.....	51
4.2 – Análise dos dados do pensar alto em grupo.....	53
4.3 – Análise dos dados do primeiro grupo.....	55
4.4 – Análise dos dados do segundo grupo.....	73
Considerações finais	92
Referências bibliográficas	101
Anexos	109
Anexo 1 – Notações das transcrições.....	109
Anexo 2 – Capítulo do livro didático.....	110
Anexo 3 – Questionário dos alunos.....	116
Anexo 4 – Diários reflexivos.....	128

“É riquíssimo imaginar um cenário onde, juntos, adultos e crianças – em casa, numa sala de aula, seja onde for – possam trocar idéias e impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual foi a faixa etária, pode “ensinar”. Neste cenário, só é possível compartilhar experiências. Suspeitar ou sugerir, por outro lado, que crianças não tenham experiências de vida suficientes a serem compartilhadas com adultos é ignorar a existência humana concreta”. (Azevedo, 2004:44)

Introdução

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997:57), a leitura é uma prática que deve admitir várias leituras, “pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado é dado no texto (...)”. A partir dos PCNs, a leitura é entendida como uma prática que possibilita múltiplas leituras, respeitando o conhecimento de mundo adquirido pelos alunos ao longo de suas vidas, a historicidade e a enciclopédia de cada um (Nunes, 2003). Essa multiplicidade contemplada nos PCNs poderá ser construída através da interação com o outro (Vygotsky, 1984/1994) e da presença de metáforas (Cameron, 2003). A partir dessa perspectiva, as leituras seriam construídas através do diálogo, da troca de experiências e do ato de exprimir a própria subjetividade (Bloome, 1993), o que possibilitaria a presença de muitas vozes. A construção dos significados seria realizada em conjunto, em cooperação, não sendo nem professor, nem livro didático detentores de verdades absolutas.

Entretanto, ainda segundo os PCNS (1997:55), “a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto”, mas com enormes dificuldades de compreensão, devido a uma postura ainda tradicional de ensino, que se centra no resultado da leitura, não no seu processo (Cooper, 1950; *apud* Solé, 1998).

A leitura, na visão tradicional, é, na maioria das vezes, realizada em voz alta para verificar e julgar como o aluno lê – o que o leva à concepção de leitura como “ato de ler bem em voz alta” – após, são resolvidos os exercícios do livro didático. Solé, (1998) citando Allington (1980), concluiu, através de pesquisas, que a maioria dos professores apenas corrige a pronúncia e que 74% apegam-se à correção dos alunos considerados maus leitores.

Solé (1998) acredita que a decodificação é importante para que o aluno tenha acesso ao texto. Ela afirma que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (p. 51). O que acontece é que ficamos apenas no nível da decodificação

– correspondência entre sons e letras – o que nos limita e nos impede de irmos além, de chegarmos realmente à construção do significado. Falta entendimento em relação ao texto lido e a interpretação segue aquela trazida pelo livro didático. As metáforas são trabalhadas por meio de exercícios repetitivos de classificação de figuras de linguagem, sem levar em conta seu valor cognitivo.

O professor acredita ser mais conveniente “passar” a resposta correta no quadro para aqueles que “erraram” poderem copiá-la. Quando se trata de textos literários, muitos alunos ficam sem entender o porquê de tal resposta, de como o professor chegou a tal conclusão ou de como “adivinhar” a intenção do autor. Não há espaço para questionamentos e para outras leituras. A literatura, como afirmam Brandão e Martins (*apud* Rojo e Batista, 2003),

não é tratada como objeto de estudo e acaba protagonizando o ensino da língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido, há uma obediência à interpretação única do livro didático (p.259).

Os alunos sentem dificuldades na leitura de textos metafóricos, pois buscam quase sempre uma leitura literal, feita individualmente, sem a interação com um par mais experiente.

Em pesquisa realizada, Solé (1998) constatou que de 17.997 minutos de prática de leitura em sala de aula, apenas 50, ou seja, 0,27 % do tempo foram reservados para a compreensão do texto; os outros minutos são de orientações do professor referentes à avaliação, ou seja, os alunos recebem instruções para realizarem os exercícios do livro didático. Essa prática de leitura vai ao encontro da seqüência IRA – iniciação, resposta, avaliação (O’Connor e Michaels, 1996) - que não é eficaz para a formação de um aluno/leitor maduro e proficiente, pois programas/sistemas de avaliação como Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), Saeb (Sistema de Avaliação de Educação Básica) e o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) apontam resultados negativos em relação à leitura (cf. Rojo e Batista, 2003:10), pois mostram que há uma ineficiência no sistema. Como

apontam Rojo e Batista (2003), citando Jurado, dentre os jovens que freqüentam a escola apenas 1% chegou ao nível 5 (localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos, fazer inferências, identificar tema, fazer uso de gráficos, comparar textos e identificar suas finalidades) e a maioria, 65%, não consegue localizar informações que podem ser inferidas, reconhecer as idéias principais, correlacionar textos, ler gráficos/mapas. De acordo com os autores, no Relatório Pisa do ano de 2000, os brasileiros foram os que obtiveram piores resultados na capacidade de leitura dentre 32 países.

Segundo Silveira (1998), a leitura em nossas escolas é limitada, reduzida, uma vez que a maior preocupação centra-se nos aspectos da língua padrão. A partir dessa perspectiva, a leitura é vista como pretexto para o trabalho com textos literários, assim como para resolver problemas ortográficos e gramaticais. Não há, na realidade, espaço para a construção de sentidos, pois o texto é um produto acabado cujo significado é inalterado. Isso nos faz lembrar dos textos religiosos que, de acordo com Rodriguez (2003:49), “tinham os sentidos já dados por Deus e só podiam ser interpretados por pessoas autorizadas”. Por ser um dogma, não podia ser questionado nem mudado pelos sujeitos já que sua interpretação era única.

Ao aluno, segundo Nunes (2003:32), 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”.

Seguindo esse perfil de prática educacional, as aulas de leitura nas escolas podem “engessar” o aluno/leitor, pois segundo Nunes (*op. cit.*: 32) “provar que leu significa silenciar a própria leitura (...)”. Esse feito descarta a possibilidade de o aluno levar para a leitura seu contexto sócio-histórico-cultural e seu conhecimento de mundo. Toda a sua experiência de mundo é ignorada e desvalorizada, como se todos entendessem tudo sempre da mesma maneira.

Um grande aliado desta visão de ensino é o livro didático, que para Souza (2002), com base em Foucault (1969), é abordado por educadores como documento da história tradicional, ainda tido como o principal mediador do ensino promovido pela escola. Quanto à postura do professor em relação ao livro didático, a autora

aponta duas possibilidades: uma atitude crítica, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino ou uma atitude insegura quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no livro, utilizando-o como “muleta”. Para Lajolo (1997), o livro didático fornece ao professor um *script* de atividades a serem seguidas: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semi-abertas, reescritura de textos, resumos. A construção de sentidos e a multiplicidade de leituras estão fora desse manual.

Esse *script* citado por Lajolo foi utilizado por mim durante minhas aulas de leitura. Ora eu lia o texto para a classe ora ia escolhendo aleatoriamente alguns alunos para lerem, observando sempre quem não estava acompanhando a leitura. Após, orientava os alunos a responderem os exercícios do livro. Essa atividade era realizada individualmente, pois em grupo aumentaria o barulho na sala de aula, o que poderia levar a coordenação da escola a pensar que os alunos estavam fazendo algazarra, podendo transparecer que eu não tinha o controle da turma.

Ao término dos exercícios, alguns alunos, também escolhidos, liam suas respostas, mas a que prevalecia era aquela passada por mim no quadro, aquela do livro didático. Muitos chegavam a apagar suas respostas para copiarem a resposta dada por mim; para eles, a única resposta correta.

Baseava, assim como muitos colegas, minhas aulas em modelos de professores que tive no Ensino Médio e na Graduação, pois saí para o mercado de trabalho inexperiente, insegura e sem saber ao certo como trabalhar em sala de aula. Alarcão (2003/2007) relata bem esse sentimento de insegurança do professor ao compará-lo a um turista que chega a um local desconhecido. Para ela:

Ou a narrativa de como a experiência concreta de turista me fez pensar em como pode se sentir o aluno, o estagiário ou o professor que chega, pela primeira vez, a uma escola que não conhece... (p.7).

Ao propor aula de leitura, vários alunos demonstravam insatisfação, então, aos poucos fui percebendo que minha postura deixava as aulas monótonas, cansativas, fazendo com que os alunos perdessem o interesse e a motivação. Fui

percebendo que diferentes leituras também eram coerentes com o texto e que outros significados poderiam ser dados, mas isso começou a gerar insegurança e desconforto na sala de aula: para os alunos, porque precisavam ter a resposta correta (no singular) do livro didático; para mim, porque não sabia como trabalhar com essas várias respostas. Quais considerar válidas? Quais critérios usar para a correção?

Minha preocupação era de que meu conhecimento fosse colocado à prova pelos meus alunos, pois poderiam pensar que, aceitando várias respostas, eu não soubesse qual era a mais correta.

Como fazê-los entender que um mesmo texto poderia ter mais de uma leitura? Como mudar minha postura na sala de aula?

Consciente da necessidade de uma mudança de paradigma, uma vez que trabalhar com múltiplas leituras traria uma nova visão de leitura tanto para mim quanto para meus alunos, busquei embasamento teórico para reformular minha prática de ensino e para auxiliar meu aluno na sua construção de significado, partindo do pressuposto de que esse significado não é dado no texto, mas construído pela interação dos envolvidos no processo de leitura, juntamente com seu conhecimento de mundo.

Sendo assim, procurei alinhar-me com a teoria da leitura como evento social de Bloome (1983), a qual é vista como uma “reunião de vários indivíduos reagindo uns com os outros e ao mesmo tempo a um texto-base” (Nardi, 1999:38).

A teoria sociocultural de Vygotsky (1984/1994) 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. Enfatiza o papel dominante da experiência social no desenvolvimento do pensamento humano, pois, para ele, 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 (2003:9), a teoria sociocultural “tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados”, além de “investigar os processos pelos quais fatores sociais, humanos e históricos moldam o funcionamento humano”.

Dentro de um evento social de leitura, esse partilhar de experiências através da interação entre os participantes pode ser realizado por intermédio das metáforas que, segundo Cameron (2003), são mediadoras entre o pensamento e a aprendizagem. Zanotto (1998) comenta que, de acordo com a visão tradicional, a metáfora é vista como ornamento, sendo apenas classificada e não interpretada. A partir de uma mudança paradigmática desde a década de 70, a metáfora vem tomando novos rumos, agora

considerada uma operação cognitiva fundamental, constitutiva da linguagem e do pensamento, e sua interpretação passa a merecer atenção especial, por envolver o desenvolvimento do raciocínio analógico e da capacidade interpretativa do aluno (Zanotto, *op. cit.*:14).

A metáfora auxilia na aprendizagem, facilitando a aproximação dos conceitos espontâneo e científico (Cameron, 2003) e é também de grande importância para a construção e reconstrução do próprio entendimento individual, pois, de acordo com Lakoff e Johnson (1980/2002), a metáfora não é apenas um recurso da imaginação poética ou uma característica própria da linguagem, ao contrário, ela faz parte da vida cotidiana “não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (p. 45).

Várias pesquisas de grande valor para o ensino da leitura e compreensão de metáfora foram realizadas ao longo desses anos (Nardi, 1999; Queiroz, 2002; Pereira, 2003; Ferling, 2005). Entretanto, essas pesquisas não focalizaram o papel do professor como mediador e gerenciador das práticas de leitura em sala de aula. Esta pesquisa, por sua vez, abordará também a mudança da prática docente através da reflexão e da busca por aperfeiçoamento.

Com base nos resultados negativos em relação à leitura obtidos pelos

sistemas de avaliação¹ já mencionados anteriormente, fica comprovada a relevância desta pesquisa e a importância de outros trabalhos nesta área, a fim de se propor uma nova prática de ensino de leitura em nossas escolas.

A partir do exposto acima, justifico minha pesquisa e apresento as perguntas que nortearam este trabalho:

- a) Como a metáfora e o pensar alto em grupo podem contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula?
- b) O que há (ou não) em comum entre as leituras dos alunos, construídas a partir do pensar alto em grupo, com a leitura trazida pelo livro didático?
- c) A concepção de leitura dos alunos sofreu alguma alteração após a vivência do pensar alto em grupo?
- d) Como orquestrar e mediar as múltiplas vozes num evento social de leitura?

¹ Enem (Exame Nacional de Ensino Médio).

Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

OBJETIVOS:

- a) investigar como a prática do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995) na leitura de metáforas pode contribuir para a construção e negociação das múltiplas leituras em sala de aula;
- b) contrapor as leituras construídas em um evento social de leitura de uma metáfora em um poema de Vinícius de Moraes à leitura que o livro didático propõe;
- c) verificar a concepção de leitura dos alunos após a vivência do pensar alto em grupo;
- d) analisar minha prática de ensino de leitura, agindo como orquestradora e mediadora dos alunos no evento social de leitura, contribuindo para a reformulação do papel de professor.

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta a leitura sob as perspectivas tradicional e cognitiva, além da visão de leitura escolhida para embasar minha pesquisa: a leitura como evento social.

O segundo capítulo traz a metáfora na mudança paradigmática e as teorias sobre seu processo de compreensão.

O terceiro capítulo descreve a caracterização da metodologia, o contexto de pesquisa e dos participantes, os instrumentos para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados obtidos através da leitura como evento social de um poema de Vinícius de Moraes, focalizando a leitura de uma metáfora.

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

Capítulo 1 – LEITURA

Apresento neste capítulo, as visões tradicional e cognitivista de leitura, assim como a leitura como evento social, que fundamentou esta pesquisa. Após, discorro sobre o pensar alto em grupo, mediação, estrutura participativa e técnicas de revozeamento, práticas coerentes com visão de leitura como evento social.

1.1 – A leitura tradicional e a concepção cognitivista

Pela visão tradicional, a leitura deve ser pautada na idéia de uma interpretação única, dando ao texto uma condição de objeto determinado, pré-estabelecido. Há, desta forma, o conceito de que o resultado será sempre o mesmo, independente do contexto sócio-histórico-cultural do leitor, que é considerado como sujeito passivo e que deve apenas descobrir o sentido que já está no texto. O contexto é negado e não há oportunidade nem espaço para a subjetividade.

Solé (1998:80), comentando Palincsar e Brown (1984), afirma que, “quando o aluno é um leitor passivo, não aprende significativamente”, portanto a aprendizagem não é funcional e ele não consegue transpor esse conhecimento para outros contextos, ou seja, a leitura para ser compreendida precisa ser significativa para o leitor.

A negação da subjetividade do leitor, conseqüentemente a valorização da leitura única, traz ao professor segurança (Cavalcanti, 1992), pois ele não corre o risco de ficar sem resposta diante de uma leitura diferenciada do aluno. Dar voz ao aluno requer atenção e preparo, uma vez que leituras imprevisíveis – e válidas – certamente sairão de um mesmo texto. Infelizmente, muitas vezes, o professor não possui preparo suficiente para trabalhar com essas múltiplas leituras e tem o livro didático como um instrumento indispensável para suas aulas, sem o qual seria difícil até mesmo conferir as respostas dos exercícios propostos.

Dessa forma, é muito mais prático, cômodo e seguro para o professor seguir a leitura trazida pelo livro, considerado ainda para muitos como “o principal mediador do ensino” (Souza, 2002:114). Para Souza (*op cit.*), o livro didático, muitas vezes único material didático utilizado, possui um caráter autoritário na sala de aula, pois é visto como depósito do saber, devendo seu conteúdo ser transferido para o aluno.

No paradigma tradicional, a leitura 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.

A idéia de uma leitura pronta e única vai ao encontro do que Reddy (1979) chama de metáfora do canal (ou *conduit metaphor*), a qual concebe que a mensagem é transferida do emissor para o receptor de maneira exata, sem qualquer modificação, havendo, entre eles, um caminho livre, isento de inferências e alterações. A metáfora do canal, usada para a comunicação, atualizou-se na educação como metáfora da transmissão ou, de acordo com Freire (1978), metáfora bancária.

De acordo com essa metáfora, o educador é o grande detentor do saber que irá depositar todo o conteúdo no aluno, considerado uma caixa vazia, sem conhecimento, aquele que apenas recebe e, sem qualquer questionamento ou participação, aceita o depósito educacional do professor. Essa concepção de ensino reflete um ensino unilateral (livro didático + professor → aluno).

Para o autor, as marcas de uma educação bancária são:

- professor é aquele que educa e educandos são os educados, ou seja, quem sabe é o professor, ele é que pensa e transmite seu saber para o aluno que é aquele que nada sabe;
- professor fala e os alunos ouvem passivamente um conteúdo que foi estabelecido anteriormente pelo professor. O aluno não tem direito a participar, a negociar os

conteúdos, a questionar. Ele é que precisa se adaptar às determinações do professor, que é autoridade;

- a posição dos papéis desenvolvidos pelos envolvidos no processo educacional: professor é sujeito do processo enquanto o aluno é apenas objeto.

Sendo assim, nessa concepção de ensino, o aluno não seria capaz de dar uma interpretação diferente à do livro ou à da professora, o que tornaria a leitura uma atividade mecânica, na qual o aluno teria engessada sua capacidade de raciocinar, de construir sua própria leitura.

Thiollent (1988) faz críticas a esse tipo de educação. Ele discorda da participação do aluno como mero observador. Para ele, o aluno deveria ser colocado como ator do processo educacional, tornando-se ativo e determinante para a construção de seu conhecimento.

A leitura tradicional muitas vezes é utilizada para avaliar o aluno, pois as aulas são limitadas à leitura do texto e às respostas a algumas perguntas sobre ele (Solé, 1988). Segundo Solé (*op. cit.*), essa atividade pergunta-resposta é uma avaliação da compreensão leitora e não ensino que remita à compreensão. Como relatam várias pesquisas, o aluno é até capaz de responder perguntas mesmo sem ter compreendido o texto, pois o objetivo é justamente responder a perguntas formuladas pelo professor, ou seja, ser avaliado.

Em oposição à visão tradicional, encontramos a abordagem cognitivista de leitura que aponta para dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* ou *bottom-up* (Kato, 1985/1999).

O processamento *top-down* ou descendente é aquele dependente do leitor, ou seja, o sentido seria dado em função do conhecimento prévio do leitor e o texto serviria apenas como confirmador de hipóteses. De abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais, sua direção vai da macro para a microestrutura, ou seja, parte do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra.

Segundo Kato (1985/1999), no processamento *top-down*, defendido por estudiosos da Psicologia Cognitivista como Smith (1978) e Goodman (1970), o leitor seria aquele capaz de acionar o que Rumelhart (1980) chama de “esquemas”, os quais, segundo o autor, são como:

pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para o seu uso. Ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas (51).

Ainda de acordo com Rumelhart, dependendo do nosso conhecimento de mundo, esses esquemas podem automodificar-se, pois como afirma Coll (1983, *apud* Solé, 1998,) esses esquemas são sempre relativos e ampliáveis.

Para Lakoff e Turner (1989:61), o entendimento de um esquema e de seus “slots” - elementos do esquema - acontece de forma automática, sem esforço, pois, como é nosso conhecimento estruturado, é convencionalizado, automático e inconsciente.

Kato (1985/1999) considera que o leitor que faz uso do processo descendente é fluente e veloz, mas abusa das adivinhações e não procura confirmá-las através de uma leitura linear, ou seja, de uma leitura ascendente.

O processamento *bottom-up* ou ascendente, ao contrário do primeiro, é aquele dependente do texto. Com base estruturalista, concebe a compreensão a partir do próprio texto e das informações contidas nele, sendo tarefa do leitor sua decodificação. De abordagem linear, o texto nesta visão ganha “existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação” (Coracini, 2002: 14).

O leitor que se utiliza desse modelo constrói o significado do texto baseando-se nos dados apresentados e não faz uma leitura nas entrelinhas, é vagaroso e pouco fluente. Como afirma Kato (1985/1999) é um leitor que apresenta dificuldade de sintetizar as idéias do texto.

Kato (1985/1999), Solé (1998) e Kleiman (2000) apontam um modelo intermediário entre *top-down* e *bottom-up*, conhecido por interativo. Nessa visão, o leitor, considerado maduro, utiliza os modelos básicos de compreensão de maneira adequada, sendo um complemento do outro. Sendo assim, para a construção de sentidos, o leitor utiliza simultaneamente seus conhecimentos prévios (*top-down*) e os confirma com os dados do texto (*bottom-up*). Para Kato (*op. cit.*:51), nesse processo, o leitor usa uma estratégia metacognitiva, “pois tem controle consciente e ativo de seu comportamento”.

Após abordar a visão tradicional e a concepção cognitivista de leitura, discutirei a seguir, os modelos autônomo e ideológico de letramento, fundamentais para a apresentação da leitura como evento social – adotada por mim neste trabalho.

1.2 – O novo letramento e a leitura como evento social

Letramento é um conceito surgido recentemente, introduzido na segunda metade dos anos 80 no campo da Educação e das Ciências Linguísticas. Segundo Soares (2006:36), esse termo originou-se da palavra *literacy*, que significa “educado; especificamente, capaz de ler e de escrever”.

A autora (*op. cit.*) argumenta que há diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado. Para ela:

(...) alfabetizado nomeia aquele que apenas aprende a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam (p.19).

Ou seja, não basta apenas ler e escrever, mas deve-se envolver com as funções sociais que desempenham na sociedade. Soares (2006) afirma que mesmo uma pessoa sendo alfabetizada, mas se não viver no estado de letramento, se apenas souber ler e escrever sem usá-las socialmente e sem responder

adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita, pode ser considerada iletrada.

Kleiman (1995/2004) argumenta que a escola é a mais importante das agências de letramento, mas preocupa-se muito mais com a alfabetização – apenas um tipo de prática de letramento – do que com a prática social. Para ela:

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam um modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado (p. 20).

Citado por Kleiman (1995/2004), Street (1984) denomina essa concepção de letramento por modelo autônomo, o qual concebe a escrita como um produto completo, independente do contexto de sua produção para ser interpretada. O processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, desconectado da oralidade, uma vez que esta pode influenciar a mensagem, já que se leva em conta a mudança de rumo e improvisação decorrentes do interlocutor. Segundo Hudson (1998), nesse modelo enfatiza-se o vocabulário, a relação entre fonema e grafema e processamento básico de informação.

Resumindo, de acordo com a perspectiva do modelo autônomo, os alunos não teriam voz durante as aulas de leitura para construir seus sentidos ou trocar suas experiências com o outro, pois o sentido já seria dado no texto, independente do conhecimento prévio do aluno.

Opondo-se ao modelo autônomo, Kleiman (1995/2004), baseando-se em Street (1984), apresenta-nos o modelo ideológico de letramento. Nesse modelo, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas” (p. 21), ou seja, o significado da escrita para um grupo vai depender do seu contexto social. Sendo assim, considera a leitura e a escrita não apenas como atividades com um fim em si mesmas, mas como atividades que servem a um propósito. Parry (1993) também comenta sobre o caráter social e cultural do modelo ideológico. Para ela:

o modo como as pessoas lêem será afetado pelo papel que o texto desempenha na vida social e pela relação de status que são implícitos em qualquer ação particular de leitura (p. 151).

Contextualizado e vinculado à interação social, o modelo ideológico, chamado por Hudson (1998) de novo letramento, permite ao aluno a construção de suas leituras com base em seu contexto sócio-histórico, além da partilha e da negociação de diferentes sentidos com outros pares.

Essa construção de leituras através da interação tem respaldo na teoria sociocultural Vygotskiana, a qual coloca o diálogo como papel central na aprendizagem e na sua relação ao desenvolvimento cognitivo do sujeito (Maybin e Moss, 1993).

Vygotsky (1984/1994), de acordo com Rego (1995), vê o indivíduo como um ser social e entende que o ser humano não é só um produto de seu contexto social, mas um agente ativo que possui uma relação dialética com esse meio. Ao mesmo tempo que o indivíduo modifica seu meio, modifica a si mesmo. Sendo assim, as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural.

Para ele, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana quando interage com membros de seu grupo, participando de práticas sociais historicamente construídas. Essa interação, segundo o autor, é realizada através de signos considerados mediacionais, dentre os quais a linguagem é o mais importante.

De acordo com Vygotsky (*op. cit*):

(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p. 33).

A fala egocêntrica, na visão do autor, é muito importante, pois é o momento de transição entre a fala exterior e a interior. É o momento da interação entre pensamento e linguagem. Essa fala externa torna-se interna e age como mediadora no planejamento e reorganização das ações. A aprendizagem, segundo ele, acontece quando há a internalização pela criança.

Vygotsky (1984/1994) explica que cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual, ou seja, em interações sociais com adultos, a criança internaliza os processos da fala social desenvolvendo a fala interna. Sendo assim, pela interação, o desenvolvimento humano vindo de um processo social (interpessoal) é transformado em um processo individual (intrapessoal). Sobre a importância da interação e da internalização, Cameron (2003) afirma:

a internalização não é um processo linear no qual conceitos são transferidos de um adulto para uma criança, mas um processo de reconstrução na mente da criança que faz uso da experiência na interação com um adulto (...) (p. 29).

Pesquisadores, também com base em Vygotsky, passam a ver na interação entre os participantes de um grupo e na construção em conjunto do sentido de um texto um novo caminho para a leitura, denominada leitura como evento social (Bloome, 1983, 1993; Maybin e Moss, 1993).

Para Bloome (1983), todo ato de leitura, mesmo individual, é uma prática social e cultural, pois pode ser visto como

um processo pelo qual as pessoas orientam a si e a outras pessoas, comunicam idéias e emoções, controla 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).

Ainda segundo o autor (1993), por meio da leitura é possível estabelecer, manter ou alterar relações dentro de um grupo.

De acordo com essa concepção, a leitura é mais do que simplesmente interação leitor e texto. Coerente com a perspectiva do novo letramento (Hudson, 1998), Bloome (*op. cit.*) enfatiza tanto a interação leitor-texto como também as relações sociais entre as pessoas, imbuídas de conhecimentos prévios e inseridas em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, durante o evento de leitura. Sendo assim, esse evento de leitura passa a ter mais significados “do que simplesmente idéias expressas pelo autor” (p. 68). Dessa forma, segundo Nardi (1999:38),

o objetivo mais importante num evento de leitura assim configurado, pode ser muito mais estabelecer relações sociais, posicionar-se socialmente, do que atribuir significado ao texto-base.

Em sala de aula é comum encontrarmos alunos que se manifestam mais do que outros durante as atividades. Há alunos mais propensos a questionar, a ler e a participar; outros, no entanto, nunca deixam revelar sua voz, são tímidos e têm receio de, após uma leitura individual, pedirem ajuda para solucionarem suas dúvidas. Acreditam que o professor é uma autoridade em conhecimento na sala de aula e temem não conseguir chegar à compreensão “exata” do texto. A leitura como evento social desmistifica o saber absoluto do professor que tem ao seu lado um forte aliado, o livro já com as respostas, pois é um processo interativo no qual cada indivíduo vai “entrelaçando seu fio” até chegar à construção dos sentidos. Fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky (1984/1994), a leitura como evento social permite que os participantes, inseridos em um contexto e utilizando-se de experiências e conhecimentos prévios, construam seus sentidos, podendo refletir sobre eles e negociá-los com outros pares.

Através da interação, haverá diferentes vozes dos alunos que serão compartilhadas e negociadas e como o sentido é construído em conjunto, o professor não é visto mais como o único detentor do conhecimento, mas, em grupo, irá refletir sobre a validade das leituras que surgirem no grupo. Dessa forma, o resultado da leitura será imprevisível e, diferente de um ensino tradicional, não será único. Sendo a leitura uma prática social, construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns (Kleiman, 2000:10), é calcada em fatores fundamentais que,

de acordo com Solé (1998:21) proporcionarão que o “conteúdo tenha verdadeiro significado”. Esses fatores são as crenças, as atitudes, a experiência e o conhecimento prévio de cada um, que segundo Kleiman (1997:13), divide-se em três tipos:

- a) conhecimento lingüístico: segundo a autora, sem esse conhecimento a compreensão não é possível, pois é graças a ele que falamos Português como falantes nativos. É um amplo conhecimento que vai desde a pronúncia até o uso da língua. É essencial porque se o leitor desconhecer várias palavras, não poderá construir seu significado, o que tornará a leitura comprometida;
- b) conhecimento textual: é o conhecimento que o leitor tem dos diversos tipos textuais e de formas de discurso, por exemplo, de como é uma narração ou um discurso direto/indireto;
- c) conhecimento de mundo: é o conhecimento adquirido formalmente e informalmente que faz parte da historicidade do aluno, de sua enciclopédia, de sua biblioteca pessoal. Para a autora, para haver compreensão, durante a leitura, o nosso conhecimento de mundo que é relevante para o texto deve estar ativado.

Esses três conhecimentos, que fazem parte do conhecimento prévio, devem ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão, pois é através deles que o leitor fará inferências sobre o texto. Para Kleiman (1997), se o indivíduo não for capaz de fazer inferências, se não relacionar o texto com outros textos, ele não leu, apenas “passou os olhos”. Sendo assim, ao juntar seus conhecimentos, o leitor poderá refletir conscientemente sobre o texto, tornando-se proficiente e crítico. Essa capacidade de pensar de maneira consciente sobre o texto e sobre a construção de seu significado é chamada de metacognição (Kleiman, *op. cit.*).

Sendo assim, para “enxergarmos” nosso aluno como peça fundamental do processo de leitura, é necessário mudarmos nosso paradigma de ensino, no qual,

como vimos anteriormente, o conteúdo é “transmitido ou depositado” para seres desprovidos de qualquer conhecimento. É necessário que concebamos o texto não como produto acabado, mas como processo, pois será construído a partir do conhecimento histórico-cultural, da interação entre texto/leitor – leitor/leitores e do conhecimento prévio de cada aluno, o que pode gerar várias leituras para um mesmo texto. Como afirmam Golden (1990) e Robinson (1986) (*apud* Green e Dixon, 2007):

quando o texto escrito existe, ele é um potencial de significados, entretanto, o que ele será é construído nas interações de um determinado grupo embasado em suas experiências culturais.

Para mudar minha prática de ensino das aulas de leitura, dando condições para que o aluno realmente assuma um papel ativo no processo de aprendizagem (Solé, 1998), preciso incentivá-lo a construir suas leituras através da interação com os seus pares e com o seu contexto sociocultural. Sendo assim, a seguir apresentarei o pensar alto em grupo, prática coerente com a leitura como evento social.

1.3 – O pensar alto em grupo

O que Bloome (1983), Maybin e Moss (1993) e Parry (1993) teorizam sobre leitura como evento social, Zanotto (1995, 1998) e Nardi (1999) põem em prática através do pensar alto em grupo, que tanto pode ser um instrumento pedagógico ao ser utilizado em sala de aula quanto 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).

Dessa forma, o professor é apenas mais um integrante desse processo de construção, não sendo mais o único a saber a resposta certa porque com a presença de muitas vozes, haverá, conseqüentemente, diferentes leituras. Cabe a ele não impor uma resposta, mas refletir sobre a validade das leituras que surgirem. Por esta razão deve estar preparado para essas várias leituras e suas negociações, já que o curso deste evento será imprevisível.

Para Zanotto, o pensar alto em grupo, evento no qual os leitores sociabilizam seus significados através da interação face a face, respeita a subjetividade de cada um, favorecendo a construção de várias leituras e a indeterminação do sentido. Por haver a interação dos envolvidos e a subjetividade de cada um, o significado não é estável, portanto seu sentido é indeterminado (Zanotto,1997), e este fato para Bloome não deve ser evitado, mas sim procurado, sendo base para um exercício criativo de construção de sentidos.

Sendo o pensar alto em grupo uma técnica que enfatiza a interação face a face favorecendo as múltiplas leituras, tratarei a seguir o papel da mediação na construção dessas leituras.

1.3.1 –O papel da mediação na construção da leitura

Optar pela visão de leitura como evento social significa que o professor precisa rever sua concepção de ensino e a maneira como conduz sua sala de aula. Precisa abrir mão da posição de detentor do saber para ser mediador de um processo no qual o conhecimento é construído em conjunto através da interação. Precisa deixar de ser o que Freire (1978) chama de professor narrador/dissertador, ou seja, aquele que narra todo o conhecimento ao aluno que, dissociado de seu contexto sócio-histórico, é visto como um objeto paciente o qual irá absorver o saber do professor. Como Freire afirma (1998:25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para a sua produção ou a sua construção”.

Para Alarcão (2001), a escola tem uma função primordial para essa nova prática de ensino e deve abandonar seus modelos estáticos e posicionar-se

dinamicamente, favorecendo as interações. Essa deve ser a postura do novo professor, responsável por colocar o aluno como colaborador no processo de aprendizagem.

Segundo Solé (1988:42), para que o aluno se envolva com a leitura é preciso que “ele sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros pares mais experientes”, que atuam como suporte e recurso. A falta dessa segurança pode levar o aluno à falta de motivação e quando ele não a encontra para a leitura, acaba gerando o que a autora chama de “expectativa do fracasso”, recusando o desafio que a leitura proporciona.

A teoria sociocultural de Vygotsky (1984/1994) tem na mediação o conceito central de sua tese, pois, segundo o autor, é na interação social que o conhecimento é construído.

Para Vygotsky (*op. cit.*), a mediação está presente em toda atividade humana e tem na linguagem o signo mediador por excelência, já que carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura. Para ele, a linguagem – considerada uma ferramenta psicológica – é capaz de influenciar a mente e o comportamento do indivíduo e de outra pessoa. É através dela que o homem constitui-se como sujeito, sendo capaz de dialogar e de interagir.

Maybin e Moss (1993), comentando sobre as idéias de Vygotsky, afirmam que o diálogo é muito importante para a aprendizagem, pois irá mediar o desenvolvimento cognitivo da criança e seu contexto sociocultural. É no diálogo e na interação com adultos ou pares mais experientes que a criança irá construir seu conhecimento, o qual será internalizado para torna-se parte de seu próprio desenvolvimento cognitivo, indicando que a aprendizagem ocorre num contexto social (Newman e Holzman, 1993), indo o social para o individual.

Vieira (1995), ao comentar Picard (1986), compara a leitura a um jogo, algo semelhante a um quebra-cabeça no qual as peças vão sendo encaixadas, trocadas, retiradas e na construção e reconstrução, na interação com jogadores mais ou

menos experientes, o sentido textual vai sendo construído. O jogador mais experiente é o que joga há mais tempo e conhece um número maior de regras e de jogos, o que não significa saber o resultado final, mas indicar caminhos e propor jogadas. Na sala de aula, esse papel é do professor, que deve proporcionar aos alunos o conhecimento das regras do jogo e torná-los bons jogadores.

De acordo com Vygotsky (1984/1994) há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real ou efetivo e o desenvolvimento proximal. O primeiro refere-se ao conhecimento já efetivado, à bagagem de conhecimento que o aluno domina; o segundo é o conhecimento em vias de ser construído, é o saber ainda a ser consolidado. A distância entre aquilo que o aluno já construiu, aquilo que é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que vai construir, o que precisa da colaboração do outro para realizar é chamado por Vygotsky de ZDP – zona de desenvolvimento proximal - por isso a mediação de um par mais experiente ser fundamental, pois ele será uma espécie de “guia” (Coll, 1990, *apud* Solé, 1988) que ajudará o aluno a transpor essa distância que sozinho não conseguiria.

O processo de desenvolvimento que o aluno coloca em movimento se internaliza e passa a fazer parte de seu conhecimento individual. Sendo assim, Vygotsky (1984/1994:111) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã.

Com base nessa teoria, percebemos a importância de o professor rever sua prática de ensino em sala de aula, pois ele deverá promover atividades compartilhadas, oportunidades de diálogo entre os indivíduos, troca de informação, divisão de tarefas, colaboração, debates, oferecendo ao aluno meios de se tornar um sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento. Como o próprio Vygotsky (citado em Rego, 1995) afirma

o ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimento por parte do professor, assim como práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e interferir no processo de apropriação de conhecimento por parte dos alunos, é infrutífero e inadequado (p. 106).

Diante disso, Rego (1995), com base em Davidov(1988), afirma que a escola deve ensinar o aluno a pensar e não se restringir à transmissão de conteúdos.

Entretanto Solé (1998), citando Coll (1982), afirma que a arte de mediar não é uma tarefa simples, pois além da necessidade de o mediador ter amplo e sólido conhecimento psicológico e educativo, são também fundamentais experiência e sensibilidade especiais perante as situações educativas que aparecem na interação face a face. Em um evento social de leitura, por exemplo, o professor deve estar preparado para o fator imprevisibilidade (Bloome, 1993), já que haverá muitas vozes no mesmo evento.

Ainda sobre a importância de um preparo do professor, Cooper (1990, *apud* Solé,1998) comenta que é importante, em sala de aula, a discussão sobre a construção dos alunos, pois é um dos maiores meios de ativar o conhecimento prévio, mas que deve ser conduzida de forma correta, para não desviar da temática ou dos aspectos principais da leitura, cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara.

Ao chegar à escola, o aluno já possui um conhecimento adquirido em suas experiências sociais e culturais. Esse conhecimento, por sua vez, deve ser respeitado e valorizado pelo professor, pois fará parte do processo de aprendizagem do aluno. Para Vygotsky (1984/1994) há dois tipos de conceitos: o conceito cotidiano é todo o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo de sua história de vida, é toda sua bagagem cultural construída na experiência pessoal, concreta e cotidiana; o conceito científico, por sua vez, é o conhecimento a ser adquirido na sala de aula, sistemático, adquirido nas interações escolares. Sendo assim, ele ressalta a importância da escola e do professor – como par mais experiente – para a construção do conceito científico e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas sempre valorizando, respeitando e compartilhando com os demais alunos o conhecimento espontâneo de cada um.

Sobre a importância do conceito espontâneo do aluno, Freire (1998) afirma:

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se faz velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (p. 31).

A partir da idéia de mediação do par mais experiente, Bruner (1977) introduziu o conceito de “andaime”, o qual se refere às ações apropriadas e estruturadas de assistência através de interações sociais. O par mais experiente, no caso o professor, escora seus alunos a fim de auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Na leitura, o professor agiria intencionalmente com mecanismos para o desenvolvimento do aluno. Nardi (1999), mesmo considerando a “construção de andaimes” importante por promover o diálogo responsável pela interação com os indivíduos mais experientes resultando em uma situação favorável de aprendizagem, argumenta que:

só andaimes não bastam para garantir a aprendizagem. A ZDP não é só isso; para que a aprendizagem realmente ocorra é necessário que o aprendiz seja envolvido em uma atividade partilhada complexa e que seja possível uma mente apropriar-se dos pensamentos de outro (s) e desenvolver novos significados (p. 28).

A autora também comenta que embora a teoria de Vygotsky tenha muita compatibilidade com a leitura como evento social de Bloome, este foi além, pois a interação ultrapassa a noção de um par mais experiente auxiliando a aprendizagem. É tida como interação de um com os outros e com toda bagagem experiencial de cada um, construída ao longo de suas vidas.

Desta forma, o papel que o professor escolhe desempenhar – ser agente exclusivo da informação e formação do aluno ou mediador - é de grande importância, pois, como afirma Smith (1999), o que acontece na sala de aula é fundamental para que os alunos se tornem leitores ou não.

Tratarei a seguir sobre as teorias participant framework e técnica do revozeamento, fundamentais para uma mediação efetiva e, conseqüentemente, para a análise de dados desta pesquisa.

1.3.2 – Participant framework – estrutura participativa

Segundo Goffman (1981), quando uma palavra é falada, por exemplo, em uma conversa ou leitura, os participantes envolvidos neste evento recebem diferentes status de participação, e a posição e condução desses papéis são essenciais para que a interação seja estabelecida.

Desta forma, as estruturas participativas são papéis desempenhados por cada participante dentro de um evento comunicativo, sendo eles: o animador, o autor, a figura e o principal (originador ou responsável), podendo um mesmo participante assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, por exemplo, animador, autor e responsável.

Sobre esses papéis, Lemos (2005) explica:

animador produz conversa; o autor cria, é alguém que selecionou os sentimentos que estão o sendo expressos e as palavras nas quais eles estão codificados(...); a figura é o assunto ou alguém que participa do universo sobre o qual se fala e o principal é o responsável, alguém cujas opiniões/crenças são verbalizadas, alguém que está comprometido com o que as palavras expressam (p. 43).

Goodwin (1990) apresenta duas características para a estrutura participativa:

- aumentam a configuração convencional de interação e a responsabilidade, já que cada participante desempenhará uma função;
- há a animação, nos termos de Goffman (1981), representação de falantes por outros falantes. Um falante anima a si ou a um outro como personagem e essa conversa distribui para o grupo papéis participativos e identidades sociais relevantes para o momento, ou seja, o animador modela os outros como personagens, distribuindo papéis.

Desta forma, a estrutura participativa envolve:

- a) os meios pelos quais os participantes do evento de fala são alinhados com ou contra cada um;

b) os meios pelos quais eles são posicionados referentes ao assunto e enunciado específico. (O'Connor e Michaels, 1996:69).

Sendo assim, sabendo gerenciar a estrutura participativa, o professor tem condições de permitir aos alunos maior oportunidade de interação, de troca de opiniões, de negociação. Na leitura individual ou naquela monopolizada pelo professor, os alunos estão sozinhos e, provavelmente, poucos terão a possibilidade de participar mais ativamente do evento de leitura; outros, continuarão trancados no silêncio, com suas dúvidas e questionamentos.

1.3.3 - A técnica do revozeamento

Segundo O'Connor e Michaels (1996:71), a técnica do revozeamento “é um tipo especial de rearticulação (oral ou escrita) da contribuição do aluno, realizada por outro participante na discussão”.

Através do revozeamento, os participantes do evento comunicativo encaixam-se em determinados papéis dentro das estruturas participativas, cada qual desempenhando uma função que pode ser de questionador, hipotetizador, complementar de idéias. Suas funções são reformular o enunciado de um participante (originador), criar alinhamentos e oposições na argumentação.

Na sala de aula, o revozeamento é importante, pois através dele é possível verificar:

- a) a maneira com que o professor usa o enunciado do aluno em relação ao progresso da tarefa acadêmica;
- b) a maneira como o professor alinha o aluno com o outro, contribuindo para a discussão;
- c) o fato de que pelo revozeamento o professor abre uma brecha para o aluno concordar ou discordar com a rearticulação feita pelo professor (O'Connor e Michaels, 1996:71).

Judy Richards, professora pesquisada pelas autoras, chama esse processo de “*give a bigger voice*” para a contribuição do aluno. É um movimento no qual o

professor, ou outro participante, recebe o enunciado, faz o revozeamento e o retransmite ampliando para o grupo. Isso proporciona aos participantes uma reflexão e um posicionamento com relação a cada um e com relação ao próprio assunto, além de colocar o aluno que começou o enunciado como colaborador, fazendo com que sua voz chegue até os demais. Para as autoras, essa técnica auxilia na aprendizagem sociocognitiva dos alunos, pois eles aprendem a externalizar o raciocínio e a compará-lo a outras visões. Elas também argumentam que, ao reformular o enunciado de um aluno, o professor:

- esclarece um conteúdo ou dá relevância a ele;
- introduz uma terminologia para idéias familiares.

Ao usar essa técnica, por exemplo, em um evento de leitura, o professor cria no grupo a oportunidade de externalizar o raciocínio, dividi-lo e debatê-lo com os demais participantes, além de legitimar e valorizar a voz do aluno.

De acordo com Lemos (2005), mesmo sendo considerado um construto de participação, O'Connor e Michaels (1996) opõem-se à técnica da IRA (iniciação, resposta, avaliação) usada em nossas salas de aula, isso porque as respostas dadas pelos alunos seriam esperadas, predeterminadas, em consequência da expectativa que eles teriam em relação ao professor. Não haveria, portanto, a colaboração, o debate e a negociação de sentidos entre o grupo.

1.3.3.1 – Componentes lingüísticos do movimento do revozeamento

Para permitir a socialização entre o grupo e a criação de papéis e o posicionamento de seus integrantes, a técnica do revozeamento conta com os componentes lingüísticos: componente da reformulação, discurso indireto e marcadores de inferência autorizada.

De acordo com O'Connor e Michaels (1996), os componentes de reformulação têm a função de rearticular ou parafrasear o enunciado do participante, podendo haver uma mudança proposital de conteúdo a fim de estruturar a contribuição dada em termos de relevância e coerência do conteúdo.

Mesmo havendo a reformulação por parte do professor, o aluno não se sente constrangido porque há uma abertura para que ele concorde ou não como sua fala foi reestruturada, pois a rearticulação não é vista como correção, mas como expansão, concordância com o que foi dito, atribuindo ao aluno uma posição privilegiada de contribuidor e, como afirmam O'Connor & Michaels (1996).

pelo revozeamento, o professor une sua voz à contribuição do aluno, criando uma estrutura participativa que possibilita levar a voz do aluno para o grupo todo (p. 46).

Ao usar o discurso indireto, presente na reformulação, o professor anima o aluno como iniciador do conteúdo intelectual. Mesmo este enunciado tendo sido reformulado, partiu do raciocínio do aluno. Os verbos de elocução, usados nesse tipo de discurso, alinham a paráfrase do professor com a contribuição do aluno e podem permitir ao professor esclarecer melhor e reformular a contribuição original do aluno, assim como compartilhá-la com o restante do grupo, animando o aluno como falante em uma larga esfera pública.

O'Connor e Michaels (*op. cit.*), baseando-se em Schiffrin (1987), argumentam que, além da reformulação e do discurso indireto, há o marcador discursivo então² que marca uma referência autorizada. Segundo as autoras, através desse marcador – ou de outro similar, como por exemplo, deixe-me ver – o professor ou qualquer outro participante responsável pelo revozeamento liga um enunciado ao enunciado do primeiro falante (originador) e faz uma inferência que acredita ser autorizada baseada no enunciado anterior. O uso da inferência autorizada pelo marcador então possibilita uma abertura para a resposta do destinatário, ou seja, o originador pode concordar ou discordar com o enunciado revozeado.

² Em Inglês, utiliza-se so como marcador discursivo então.

Segundo as autoras, o movimento de revozeamento é importante, pois faz a ligação entre o conteúdo do revozeamento, o participante que é animado como fonte do assunto principal e a real interação entre aluno e professor. Ao aplicar essa técnica, o professor conseguiria atingir seus objetivos pedagógicos de se conseguir dos alunos:

- explicar o raciocínio que os levaram a tal suposição;
- mudar o que seria uma suposição aleatória para uma atividade que inclua uma pesquisa para suportar a evidência; mudança esta realizada através de uma troca de contribuições, de reflexão em conjunto com o grupo, de reformulações, possibilitando, desta forma, esclarecimentos e aperfeiçoamento do conteúdo.

Sendo assim, percebo a relevância da estrutura participativa e da técnica do revozeamento na sala de aula, por exemplo, em um evento de leitura, pois como afirma Goodwin (1990)

estas atividades integram participantes, ações e eventos, e então constituem meios para realizar organização social dentro de uma interação face a face (p. 10).

Como um dos objetivos deste trabalho visa à minha mudança de postura e de prática de ensino de leitura, preciso conceder aos meus alunos papéis participativos e o poder de serem co-construtores do significado e não meramente receptores de idéias prontas.

Tendo apresentado as visões de leitura - tradicional, cognitiva e leitura como evento social – apresentarei no próximo capítulo a metáfora, utilizada neste trabalho por possibilitar múltiplas leituras.

Capítulo 2 – METÁFORA

Este capítulo discorre sobre a metáfora, abordando sua visão tradicional e sua mudança paradigmática (Lakoff e Johnson, 1980/2002), quando passa a ser vista como instrumento de cognição e de aprendizagem (Cameron, 2003).

2.1 – A metáfora pela visão tradicional

A visão tradicional de metáfora, muito influente até os dias atuais, perdura desde Aristóteles, tendo sido o primeiro a tratá-la em seus escritos sobre Poética e Arte Retórica (Gibbs, 1994; Ortony, 1993).

Segundo Aristóteles (Gibbs, *op. cit*), a metáfora consiste em

dar a algo um nome que pertence a alguma outra coisa, sendo essa transferência de gênero para espécie, de espécie para gênero, de espécie para espécie ou numa base de analogia (p. 210).

A partir dessa definição, surgem dois importantes conceitos: primeiro, a metáfora acontece apenas no nível das palavras e não no nível das sentenças; segundo, a metáfora é um desvio do uso literal, usada apenas como “ornamento”, tendo, portanto, posição periférica na linguagem, sem qualquer valor cognitivo. Instrumento apenas para a linguagem poética e persuasiva, necessita de processos cognitivos especiais para poder ser compreendida e, sendo assim, não pertence à linguagem científica, que deve ser caracterizada pela precisão e clareza, portanto, visando à linguagem literal. De acordo com Ortony (1993), a linguagem literal é ferramenta para a caracterização objetiva da realidade.

Essa visão Aristotélica da metáfora como desvio ou anomalia semântica deu origem à visão da metáfora como substituição ou como comparação.

Pela Teoria da Substituição, para a compreensão de uma metáfora, deve-se substituir o termo metafórico por um termo de igual valor que caiba no contexto. Sendo assim, a metáfora seria restrita a um processo de renomeação do tópico pelo veículo, reduzida à mera substituição de termos e excluindo as relações entre domínios (Cameron e Low, 1999; Ferling, 2005).

A teoria da metáfora como comparação é um caso especial de metáfora como substituição, a qual sugere que ela transforma o sentido por meio da analogia de campos de similaridade entre dois termos.

Gibbs (1994:217) aponta para o fato de que, nessa concepção, a metáfora seria vista apenas como um “símile reduzido, não explicando o que é interessante e importante sobre metáfora”. Para o autor, as metáforas não são necessariamente entendidas como símiles implícitos, pois, se assim fossem, não haveria a direcionalidade da metáfora.

Para exemplificar essa direcionalidade, o autor usa as expressões “o açougueiro é um cirurgião” e o “cirurgião é um açougueiro”. No primeiro caso, o açougueiro seria entendido como um homem habilidoso, entretanto, no segundo caso, o cirurgião teria uma carga negativa.

Na década de 30, Richards trouxe uma grande contribuição para o estudo da metáfora. Ele não só propôs uma terminologia para se falar da metáfora (teor ou tópico e veículo)³ como também elaborou uma teoria que enfatiza a incompatibilidade literal do tópico e do veículo, ou seja, a tensão entre esses dois termos (Ortony, 1993; Gibbs, 1994). Em: “o homem é um lobo”, homem é o tópico e o termo usado metaforicamente, lobo, é o veículo. Há, nessa relação, segundo o autor (Richards, 1936, *apud* Gibbs, *op. cit.*), a incompatibilidade literal do tópico e do veículo, o que gera a tensão descrita por ele.

³ Os termos tópico e veículo coincidem com os termos alvo e fonte, usados pela teoria da metáfora conceptual, de Lakoff e Johnson.

Black (1962, 1979:27), a partir dos “valiosos *insights* de Richards”, desenvolveu a teoria de interação, a qual rejeita a idéia de transferência de propriedade de um termo para outro pregada pela teoria da comparação. Concebendo tópico e veículo como sistemas de idéias, conhecimentos e crenças que interagem (Cameron, 2003), o autor propõe um processo mental de mapeamento de dois conjuntos de entendimentos, associados com o tópico e com o veículo, o que possibilita a criação de sentidos novos, em vez de ativar similaridades pré-existentes como as teorias de substituição e de comparação (Gibbs, 1994; Cameron, 2003), sendo que esses novos significados são possíveis pela interação de termos na metáfora e não apenas pela transferência de um termo para outro.

Nessa teoria, há interação entre tópico e veículo no sentido em que o tópico incite o ouvinte a selecionar algumas propriedades do veículo a partir de um complexo implicativo, que consiste em uma gama de conhecimentos prévios compartilhados pelos ouvintes, o que faz da metáfora ambígua e preche de vários significados (Gibbs, *op. cit.*). Para Cameron (*op. cit.*:17) a “teoria da interação trouxe o papel cognitivo da metáfora ao centro depois de longo período em que foi vista como mera decoração”.

Lakoff e Turner (1989) rejeitam essa teoria porque ela nega a assimetria da metáfora, na qual a transferência é unidirecional, do tópico para o veículo, ou seja, na metáfora VIDA É UMA VIAGEM, estruturamos nosso entendimento de vida nos termos de viagem, mas não estruturamos viagem em termos de vida.

Ortony (1993) nos dá duas abordagens alternativas para a metáfora, abordagens estas que apontam para uma diferença de opinião sobre a relação entre linguagem e mundo. A primeira é a abordagem construtivista, que parece impor um importante papel para a metáfora tanto na linguagem quanto no pensamento, tendendo a minar a distinção entre o metafórico e o literal. O uso da metáfora, para o autor (Ortony, *op. cit.*), não constitui um problema especial. Pode, às vezes, exigir um pouco mais de criatividade do que a linguagem literal. Ao contrário, a abordagem não construtivista vê a metáfora como desvio, como uma violação de regras lingüísticas, caracterizando a retórica e o discurso não científico.

Hoje, mesmo com mudanças que tratarei a seguir, a metáfora ainda é vista e ensinada a partir da tradição Aristotélica e da abordagem não construtivista. Dou como exemplo dessa realidade, a definição de metáfora e um modelo de exercício trazido pelo livro didático adotado pela escola em que leciono, que serviu de instrumento para minha pesquisa:

Figuras de linguagem são recursos especiais, utilizados por quem fala ou escreve, para dar maior expressividade, força, intensidade ou beleza à comunicação.

As figuras de linguagem podem ser classificadas em três tipos: figuras de palavras, figuras de construção e figuras de pensamento.

As figuras de palavras ocorrem quando os vocábulos sofrem um desvio em sua significação própria (grifo meu), passando a ter outros sentidos. Compare o emprego de *fera* nestas frases:

O leão é uma fera. (Aqui *fera* significa “animal feroz”; está empregado no sentido próprio normal).

João estava uma fera. (Aqui *fera* quer dizer “muito bravo”; está empregado no sentido figurado (ocasional)).

As mais importantes figuras de palavras são:

- 1) Metáfora: é o emprego de uma palavra ou expressão fora de seu sentido normal, por haver semelhança real ou imaginária entre os seres que ela designa. (Correa & Luft, 2000: 185).

- 1) Classifique os termos em destaque conforme o código abaixo. Utilize seu caderno.

A: metáfora B: comparação C: metonímia

- a) “O gato é preguiçoso **como uma segunda-feira**”. (Mário Quintana)
- b) Uma borboleta branca é um **malmequer que voa**.
- c) **Pão** para quem tem fome!
- d) Estes calos, meu amigo, são **ossos** do ofício.
- e) Gosto de ler **Camões** e ouvir **Chopin**.
- f) “Inocente **como uma mosca** que aceita convite de aranha.” (Telmo Martino) (Correa & Luft, *op. cit.*: 186)

- 4) No caderno, transforme as comparações em metáforas. Siga o modelo.

Olívia é magra como um palito. (comparação)

Olívia é um palito. (metáfora)

- a) Sua boca é fechada como um cadeado.
- b) “O seu olhar é nítido como um girassol.” (Fernando Pessoa)

- c) Você é insensível e frio como uma pedra.
(Correa & Luft, *op. cit.*: 186-187)

Como mostra a citação acima, o ensino atual da metáfora e os exercícios trazidos pelo livro didático restringem-se apenas à transferência de característica dos termos. Se seguirmos fielmente o livro ou se o professor ainda não tiver o conhecimento da função cognitiva da metáfora, condenaremos nosso aluno a um ensino superficial e equivocado, fornecendo-lhe apenas a visão tradicional.

2.2 – A metáfora pela visão cognitiva

A metáfora tradicional é fruto do enfoque objetivista. O mito do objetivismo engloba o Racionalismo Cartesiano, o Empirismo, a Filosofia Kantiana e o Positivismo Lógico, para os quais a linguagem literal é suprema. Essas correntes filosóficas assumem que “a verdade pode ser absoluta e incondicional sobre o mundo objetivo e entendem a linguagem como mero espelho da realidade objetiva” (Zanotto *et al.*, 2002:11).

Entretanto, a partir da década de 70, houve uma mudança paradigmática na maneira de se pensar a leitura e a metáfora, que deixa de ser mera figura ornamental e passa a ter importante valor cognitivo. De acordo com Zanotto *et al.* (*op. cit.*:11),

a metáfora se torna objeto de interesse central das ciências humanas, mais especificamente, das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva

e essa ruptura paradigmática pôs em crise o enfoque objetivista da metáfora, dando-lhe um “status epistemológico”. Para Ortony (1993:1), esse novo paradigma – denominado por ele construtivista – concebe o conhecimento de mundo como uma construção mental.

A obra *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980), foi o marco dessa ruptura. Inspirados pela idéia da metáfora do canal – ou metáfora do conduto – de

Reddy (1979), os autores perceberam que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege nosso pensamento e ação (Zanotto *et al.* (*op. cit.*). A metáfora deixa de ser assunto apenas da linguagem – agora secundária – e passa a ser também assunto do pensamento e da ação. Lakoff (1993), referindo-se à obra de Reddy, afirma que:

o local da metáfora é o pensamento e não a linguagem, que a metáfora é a maior e indispensável parte do nosso modo ordinário, convencional de conceptualizar o mundo, e que nosso comportamento diário reflete nosso entendimento metafórico de experiências (p. 204).

A metáfora do canal de Reddy (*op. cit.*) revela a crença de que a comunicação humana acontece com o sentido sendo transmitido do emissor para o receptor sem qualquer alteração. A isso, Mey ⁴ (1994) chama de “forma congelada de pensar”. Para Zanotto et al. (2002:16), citando o autor, Reddy organizou os enunciados utilizados para a comunicação em quatro categorias, que se tornaram o arcabouço principal da metáfora do canal:

- 1 – a linguagem funciona como um canal, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra;
- 2 – na fala e na escrita, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras;
- 3 – as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los às outras pessoas;
- 4 – ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e os sentimentos novamente (p. 16).

Em sala de aula, ainda entendemos comunicação de acordo com a metáfora do canal, pois acreditamos que os alunos recebam nossa mensagem da mesma forma que a concebemos.

⁴ Mey (1994) foi citada em Zanotto et alii (2002:16).

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1980), as metáforas passaram a ser vistas como processos mentais, operações cognitivas, formas de conhecimento que fundamentam toda a existência humana. Para os autores (1980/2002: 45), “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana e nosso sistema conceptual ordinário é fundamentalmente metafórico por natureza”.

Segundo eles, conceituamos um fenômeno em termos de outro fenômeno, por exemplo, VIDA É UMA VIAGEM. Sendo assim, metáforas são mapeamentos, ou seja, “conjuntos de correspondências conceptuais” (Lakoff, 1993:207) convencionais e culturais, que nos permitem pensar a vida usando nosso conhecimento sobre viagem, isto é, vivenciamos vida em termos de viagem. Esses mapeamentos, por sua vez, produzem várias expressões lingüísticas, como por exemplo:

Não posso mais voltar.

Ele está no caminho errado.

Daqui para frente, seguiremos juntos.

Quando usamos, em nossa cultura, a idéia de vida, a estruturamos com os conhecimentos que temos sobre viagem, o que mostra que a metáfora não é apenas uma questão de palavras, mas também de pensamento e ação humana.

Em VIDA É UMA VIAGEM, uso um conjunto mnemônico de correspondências ontológicas que caracterizam o mapeamento, ou seja:

VIDA (domínio alvo)	Correspondência	VIAGEM (domínio fonte)
- Indivíduo	corresponde ao	passageiro
- Nascimento	corresponde ao	início da jornada
- Dificuldades na vida	correspondem aos	obstáculos da jornada
- Pessoas com quem convivemos	correspondem aos	companheiros de jornada
- Morte	corresponde ao	término/destino da jornada

O domínio alvo é um domínio mais abstrato que tentamos entender através do uso do domínio fonte, que é mais concreto. Segundo Kovecses (2002:6), “nossas experiências com o mundo físico proporcionam um melhor entendimento de domínios abstratos”. Isso explica por que em muitos casos de metáforas cotidianas, os domínios fonte e alvo não são reversíveis - o que o autor chama de princípio de unidirecionalidade. O processo metafórico vai do mais concreto para o mais abstrato, ou seja, vida é entendida em termos de viagem, mas viagem não é entendida em termos de vida.

Também Cameron (2003), citando Lakoff e Johnson, afirma que:

A maior função da metáfora é ideacional, ajudando a explicar melhor algo abstrato ou complicado em termos de algo mais familiar, mais concreto (p. 23).

Sendo a metáfora conceptual cultural, concebida a partir das experiências e do conhecimento de cada comunidade, Cortazzi e Jin (1999), após estudos com alunos estrangeiros, ratificaram a carga cultural das metáforas conceptuais em uma comunidade. Ao perguntarem a alunos chineses “um bom professor é ...” obtiveram por resposta: um amigo, fonte de conhecimento, o que vai ao encontro da tradição chinesa de ver o professor como autoridade, merecedor de respeito, especialista. As poucas respostas inovadoras dos chineses como “um bom professor é um vendedor”, causaram certo estranhamento aos pesquisadores, mas perceberam que essa metáfora assemelhava-se com a “marquetização” do discurso educacional capitalista, que vê estudantes como clientes e instituições como negócios. O surgimento dessas novas metáforas conceptuais é conseqüente do desenvolvimento da economia, o que mostra que a metáfora também acompanha a mudança na maneira de pensar de um povo.

Já que essas metáforas estruturam um conceito em termos de outro, são chamadas de metáforas estruturais, porém, como argumentam Lakoff e Johnson (1980/2002), a estruturação metafórica é parcial e não total, pois poderá encobrir partes não utilizadas do conceito. A essas partes podem ser dados sentidos novos (implicações metafóricas não freqüentes no cotidiano). Para os autores (*op. cit.*: 57)

“se fosse total, um conceito seria, de fato, o outro e não simplesmente entendido em termos de outro”.

Além das metáforas estruturais, há outras que os autores também citam como parte de nosso sistema conceptual: as metáforas orientacionais e as metáforas ontológicas.

As metáforas orientacionais, segundo os pesquisadores, diferentemente das metáforas estruturais, não estruturam um conceito em termos de outro, mas têm a função de organizar todo um sistema de conceitos em relação a um outro. São metáforas que possuem relação com a orientação espacial (para cima, para baixo, dentro, fora, etc), definindo um sistema coerente e não um simples conjunto de casos isolados e aleatórios, pois possuem embasamento na nossa experiência física e cultural, podendo, dessa forma, sofrer alterações.

Em nossa cultura ocidental, concebemos a felicidade como algo bom, para cima, e tristeza como algo ruim, para baixo. Portanto:

FELIZ É PARA CIMA - Meu astral subiu.

TRISTE É PARA BAIXO - Estou me sentindo para baixo.

As metáforas ontológicas, por sua vez, permitem que compreendamos nossas experiências como substâncias ou objetos físicos. Para Lakoff e Johnson (1980/2002), ao identificarmos nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las e quantificá-las, permitindo-nos raciocinar sobre elas. Por meio delas, concebemos eventos, atividades, idéias como entidades ou substâncias. Exemplos:

A inflação está abaixando o nosso padrão de vida.

Se houver muito mais inflação, nós nunca sobreviveremos.

Precisamos combater a inflação.

A inflação está nos colocando em um beco sem saída. (Lakoff e Johnson, 1980/2002: 76).

Para os autores (Lakoff e Johnson, 1980/2002), o uso dessas metáforas nos auxilia na tentativa de lidarmos racionalmente com nossas experiências, entretanto, assim como as metáforas orientacionais, as metáforas ontológicas não são, muitas vezes, percebidas como metáforas.

A seguir, discutirei sobre os processos de compreensão da metáfora.

2.3 – Compreensão da metáfora

Pela visão tradicional, a metáfora, sendo linguagem figurativa e por isso desviante do uso normal, necessita de processo cognitivo especial para ser entendida (Gibbs, 1994).

Entretanto, de acordo com Lakoff e Turner (1989:112), “a metáfora é conceptual por natureza, é o mapeamento de um domínio conceptual para outro”. Segundo os autores, há muitas metáforas convencionais que fazem parte de nosso cotidiano, das nossas experiências e estão enraizadas na nossa cultura e no nosso pensamento e, por isso, são usadas automática e inconscientemente, sendo compreendidas sem esforço.

Os autores dão como exemplo o conceito metafórico de morte como partida. Ao ouvirmos a expressão “ela se foi” compreendemos automaticamente que “ela morreu”, porque conhecemos essa metáfora conceptual básica⁵. Ela faz parte da nossa vida. Entendemos morte (domínio alvo) em termos de partida (domínio fonte) porque temos o conhecimento apropriado do domínio fonte.

⁵ Lakoff e Turner (1989:80) entendem por metáforas básicas metáforas cujo uso é convencional, inconsciente e tipicamente não percebido.

Através das metáforas conceptuais básicas, enxergamos e compreendemos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca. Elas denunciam como concebemos eventos como morte, vida, tempo. Se entendo vida como viagem é porque compreendo a vida como sendo passageira, com encontros e despedidas, com um destino a chegar.

Esses conhecimentos sobre vida e viagem são inconscientes, o que nos permite entender um em termo do outro também de forma automática.

Para Searle (1993), opondo-se à compreensão automática da metáfora, a compreensão metafórica acontece via estágios, ou seja, é dividida por etapas como:

- ativação do sentido literal;
- observação e inadequação do sentido literal;
- busca pelo sentido metafórico.

De acordo com esses estágios,

o significado metafórico deve obrigatoriamente emergir da percepção de uma ruptura sintático-semântica, de uma inadequação do literal (Nardi, 1999:73).

Sendo assim, o leitor necessita passar primeiro pelo sentido literal e, ao perceber a incongruência semântica, chegar à compreensão metafórica, que não seria automática, exigindo um esforço cognitivo maior do que a compreensão da linguagem literal.

Essa visão de Searle comunga com o princípio de cooperação de Grice (1982) e com suas quatro máximas conversacionais, que são:

- quantidade: relaciona-se com a quantidade de informação a ser fornecida;
- qualidade: refere-se à contribuição que seja verdadeira;
- relação: ser relevante;
- modo: relaciona-se a como o que é dito dever ser dito.

Quando uma dessas máximas é violada, há uma quebra no princípio de cooperação o que pode gerar um mal entendido, e o mesmo acontece com a compreensão da metáfora pela visão de Searle. Também para Brown (1980, *apud* Solé, 1998:41), quando lemos e compreendemos entramos numa espécie de “piloto automático”, mas quando aparece algum obstáculo, a leitura é interrompida e tentamos desfazer esse obstáculo. A metáfora nova pode ser um desses obstáculos.

Zanotto (Paschoal, 1992) concorda com essa visão de Searle, mas parcialmente. Para ela, a ativação dessas etapas – primeiro a tentativa de compreensão pelo sentido literal, para depois buscar resposta no metafórico - acontece apenas em casos de metáforas novas, principalmente poéticas, ou seja, aquelas que não fazem parte da experiência do falante, que estão fora de seu sistema conceitual, como é o caso, por exemplo, da metáfora AMOR É UMA OBRA DE ARTE COLABORATIVA (Lakoff e Johnson, 1980/2002). Segundo Ferling (2005), a teoria da interação dos termos de Black comunga com a visão de Zanotto, pois

o leitor/ouvinte percebe uma tensão entre o “foco” (palavra ou termo semanticamente incognuente) e o “frame” (enunciado que circunda o termo figurado), e nota a “incognuência semântica” entre o “foco” e o “frame”, o que resulta em um sentido novo, “criativo” (p. 54).

Gibbs (1994:228) critica essa teoria de estágios, pois para ele, quando é dado o contexto suficiente, “é errôneo pensar que o significado literal é automático e imediatamente compreendido antes de um significado não literal”. Para o autor (*op. cit.*), conceituar literal e seu uso facilmente identificado no pensamento e na linguagem não é tarefa fácil, pois “o termo literal é polissêmico, capaz de expressar muitos sentidos” (p. 27).

Após discorrer sobre a metáfora, no capítulo seguinte apresentarei a metodologia utilizada para esta pesquisa, os instrumentos de coleta e o procedimento de análise de dados.

Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada para a condução da pesquisa. A seguir, descrevo o contexto da pesquisa, dos participantes e dos instrumentos de coleta de dados. Finalmente, apresento as razões pelas quais considero este trabalho inserido na área de Lingüística Aplicada.

3.1 – Caracterização da Metodologia

Em função do arcabouço teórico que norteia este trabalho, o paradigma que melhor se aplica às minhas questões de pesquisa é o interpretativista (Moita-Lopes, 1994).

Dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa, que assume que todo conhecimento é relativo e que há um elemento subjetivo em toda pesquisa (Nunan, 1992), o interpretativismo considera que os fenômenos sociais são inseparáveis dos seres humanos (Moita-Lopes, 1994). Esse paradigma trouxe mudanças na forma de encarar os fatos sociais: no positivismo, o pesquisador era dissociado dos fatos, não se envolvendo com os dados; no interpretativismo, por sua vez, o pesquisador é parte integrante do fato social. De acordo com o autor, é impossível ignorar a visão dos participantes do mundo social, uma vez que o significado é construído socialmente, o que significa que as múltiplas vozes em um momento de interação devam ser respeitadas, proporcionando a intersubjetividade que permite ao pesquisador aproximar-se do mundo contextualizado dos atores sociais. Há, portanto, foco no processo que constitui esse mundo e não em um produto padronizado.

Dentro desse paradigma, que foca o processo de uso da linguagem e não o produto padronizado (Moita-Lopes, 1998), a pesquisa em Lingüística Aplicada permite a colaboração e a interação entre os participantes, o que leva à presença da responsabilidade social e da reflexão, pois sendo os alunos pesquisados

colaboradores ativos, tornar-se-ão “participantes mais reflexivos sobre os processos a que estão submetidos no contexto de aplicação” (p. 121).

Essa concepção vai ao encontro da teoria sociocultural de Vygotsky (1984/1994), da visão de metáfora como instrumento de interação e de aprendizagem (Cameron, 2003) e da leitura como evento social de Bloome (1983), o qual vê a leitura como um processo social e cultural.

Com base nessas teorias e na abordagem escolhida, retomo minhas perguntas de pesquisa que são:

- a) Como a metáfora e o pensar alto em grupo podem contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula?
- b) O que há (ou não) em comum entre as leituras dos alunos, construídas a partir do pensar alto em grupo, com a leitura trazida pelo livro didático?
- c) A concepção de leitura dos alunos sofreu alguma alteração após a vivência do pensar alto em grupo?
- d) Como orquestrar e mediar as múltiplas vozes num evento social de leitura?

Sendo um dos meus objetivos a reflexão sobre minha própria ação, utilizei para esta pesquisa a pesquisa-ação, pois é situacional, interessada no diagnóstico e na resolução de um problema em contexto específico (Cohen e Manion, 1994) e, como teve a interação e a co-participação dos envolvidos na pesquisa - eu como professora/pesquisadora e meus alunos - foi de cunho colaborativo.

Para Thiollent (1988), a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica, engajada com a resolução de um problema coletivo e tendo a participação cooperativa de todos os envolvidos no processo, tanto pesquisador quanto participante. Isso resulta em uma parceria, na qual o pesquisador vê o participante não como mero informante, mas como parte integrante do processo de pesquisa, responsável também por uma mudança na prática social. Kincheloe (1997) vê a

pesquisa-ação como uma poderosa ferramenta de ensino, pois, ajudando o professor a determinar as condições de seu próprio trabalho, conduz à reflexão e à mudança de prática de ensino.

Para esta pesquisa utilizei a abordagem indutiva (Evensen, 1998) que, como afirma a autora, parte dos dados coletados no contexto de aplicação para a teoria. Isso mostra que a partir dos dados tive de buscar teorias que fossem pertinentes para a análise de meu objeto de pesquisa, havendo necessidade e possibilidade de recorrer a teorias de outras áreas.

Essa busca por teorias comprova a “interface” da Lingüística Aplicada (Signorini, 1998) que dialoga com outras áreas de conhecimento, tais como Educação, Lingüística, Psicologia Cognitiva, Psicologia Social, Sociologia, Literatura.

3.2 – Caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada próxima ao centro de Guarulhos, região metropolitana de São Paulo. O bairro é formado por moradores das classes B, C e D, portanto, a clientela é de aproximadamente 2100 alunos, dividida em três períodos, é bastante diversificada.

Participaram eu, como professora efetiva de Língua Portuguesa, e duas classes de 8ª série do Ensino Fundamental, período matutino, uma com 39 alunos e outra com 38. Por semana, havia seis aulas com as turmas, de 50 minutos cada.

Esses alunos foram divididos em grupos, formados espontaneamente a partir de suas afinidades.

3.3 – Coleta de dados

De acordo com Moita-Lopes (1994), o interpretativismo traz duas vertentes:

etnográfica e introspectiva. Para minha pesquisa utilizei a vertente introspectiva a qual, segundo o autor, tem despertado grande interesse de lingüistas aplicados. Para Cavalcanti e Zanotto (1994), a introspecção é vista como um encontro social e não laboratorial, desta forma, deve ser o máximo possível espontâneo para não interferir ou prejudicar a coleta dos dados.

Vinda da Psicologia Cognitiva, a introspecção é uma ferramenta que possibilita compreender o que Cavalcanti e Zanotto (1994), com base em Faerch & Kasper (1987), chamam de *insights*, ou seja, os processos mentais de uma pessoa no momento em que está realizando uma tarefa, como por exemplo, um cálculo matemático ou a leitura de um texto. Para as autoras (*op. cit.*), ela pode ser comparada a um grande guarda-chuva que abriga as ferramentas ou métodos responsáveis por essa tentativa de compreensão, por exemplo, pensar alto, diário reflexivo e entrevista introspectiva.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos: o primeiro, realizado com uma oitava série no ano de 2005; o segundo, com outra sala em 2006, entretanto, para a análise foram selecionados um grupo de cada sala. Essa divisão foi feita devido à necessidade de verificar se houve mudança na minha prática de ensino após o conhecimento de teorias como, por exemplo, da estrutura participativa e do revozeamento.

Os instrumentos contemplados para a realização desta pesquisa foram o questionário e os métodos introspectivos: pensar alto em grupo e diário reflexivo.

3.3.1 – A escolha do texto

O texto contemplado para ser trabalhado com os alunos foi o “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes. O motivo desta escolha foi o fato de fazer parte do livro didático adotado pela escola e por conter várias metáforas, dentre elas, a metáfora selecionada AMOR É CHAMA. Abaixo, o Soneto:

Soneto de Fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

Vinícius de Moraes. Livro de sonetos (1991).

3.3.2 – Questionário

O questionário foi aplicado em dois momentos. O primeiro, realizado antes de iniciar a pesquisa, foi dado a cada aluno e teve três perguntas abertas, que Gil (1999) define como aquelas em que a pessoa pode escrever livremente sua resposta em um espaço deixado em branco. Foram elas:

- 1) O que é leitura para você?
- 2) Em sua opinião, o que é “ler bem”?
- 3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é lido?

O segundo aconteceu após o pensar alto em grupo do Soneto de Fidelidade. O questionário, novamente dado a cada aluno, contava apenas com uma questão: “em sua opinião, o que é ler bem”? O objetivo dessa segunda aplicação foi verificar se a concepção de leitura dos alunos havia sofrido alguma mudança após a vivência da leitura como evento social.

Esse instrumento foi utilizado para que eu pudesse conhecer melhor a relação entre o aluno, a leitura e seu contexto social.

3.3.3 – O pensar alto em grupo

Para Nunan (1992), Moita-Lopes (1994), Cavalcanti e Zanotto (1994) o pensar alto é um processo introspectivo através do qual se obtém o relato verbal do processo de pensamento de um participante enquanto realiza alguma tarefa, tendo na leitura seu maior uso. Cavalcanti e Zanotto (*op. cit.*) comentam que essa técnica, vinda da Psicologia Cognitiva, tem sido muito utilizada em Lingüística Aplicada.

No pensar alto tradicional havia o mínimo de interação entre os participantes e o pesquisador não possibilitava uma troca de experiências. Conseqüentemente, as várias leituras não eram construídas e partilhadas. O próprio participante limitava suas interpretações por ser foco individual de uma observação, pois havia uma “expectativa” em relação ao resultado, à reação do pesquisador, à presença do gravador e isso poderia alterar o processo de pensamento e, indiretamente, a performance da tarefa. Diante disso, Brown e Litle (1988) introduziram o pensar alto em grupo que proporciona um pensar alto colaborativo, possibilitando a interação, além de se observar como os significados são construídos e negociados a partir dessa interação. No Brasil, Zanotto (1995) é autora da utilização dessa técnica e propõe “a verificação empírica de sua validade como instrumento de coleta de dados e, ao mesmo tempo, como prática pedagógica” (Nardi, 1999:125). Através dele, os alunos têm voz, podem discutir e trocar suas idéias e o conhecimento não está apenas nas mãos do professor ou do material didático, mas é construído socialmente.

Os alunos realizaram o pensar alto em grupo do Soneto de Fidelidade, de Vinícius de Moraes, retirado do livro didático da 8ª série do Ensino Fundamental, adotado pela escola.

Esses eventos de leitura foram gravados em áudio e, após, transcritos na íntegra para a análise dos dados.

3.3.4 – O diário reflexivo

O diário reflexivo (Machado, 1998) é uma ferramenta que proporciona a reflexão sobre uma prática, possibilitando analisá-la e, por isso, foi utilizado nesta pesquisa tanto por mim, enquanto professora/pesquisadora, quanto por meus alunos.

Realizado após o pensar alto em grupo, o diário foi para os alunos uma ferramenta que proporcionou a reflexão sobre a atividade de leitura realizada e quais benefícios ela trouxe. De acordo com Machado (1998),

a produção diarista aparece, frequentemente, como uma forma de fazer um balanço das próprias ações, um julgamento de si (p. 30),

portanto, para mim, o diário foi uma oportunidade de repensar minha própria prática de ensino durante um evento de leitura, verificando a multiplicidade de leituras geradas através da interação e analisando-as juntamente com a leitura trazida pelo livro didático, o que despertou nos alunos a necessidade de tornarem-se leitores mais críticos, conscientes de que um mesmo texto pode ter várias interpretações válidas.

A análise dos dados foi realizada através da triangulação entre os três instrumentos de coleta, entretanto o foco maior foi nos dados primários do pensar alto em grupo. Os dados do questionário e do diário reflexivo complementaram a análise do pensar alto.

No capítulo seguinte, apresentarei a análise dos dados coletados.

Capítulo 4 – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A partir dos dados de dois grupos de alunos de duas classes de 8ª série do Ensino Fundamental, coletados através do questionário aplicado, do pensar alto em grupo e do diário reflexivo, iniciei minha análise de dados. Desta forma, apresentarei neste capítulo os dados analisados e os resultados obtidos.

As perguntas de pesquisa que nortearam essa análise foram:

- 1) Como a metáfora e o pensar alto em grupo podem contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula?
- 2) O que há (ou não) em comum entre as leituras dos alunos, construídas a partir do pensar alto em grupo, com a leitura trazida pelo livro didático?
- 3) A concepção de leitura dos alunos sofreu alguma alteração após a vivência do pensar alto em grupo?
- 4) Como orquestrar e mediar as múltiplas vozes num evento social de leitura?

Este capítulo está dividido em duas seções, sendo:

- a) primeira seção: análise dos dados obtidos por meio do questionário;
- b) segunda seção: análises referentes às atividades de pensar alto em grupo, focando a leitura da metáfora, a multiplicidade de leituras e o orquestramento das múltiplas vozes, geradas pelo evento social de leitura.

Os dados obtidos por meio dos diários reflexivos, realizados após a vivência do pensar alto em grupo, serviram de suporte ajudando-me a responder as questões de pesquisa e permeiam as considerações finais.

Durante a pesquisa foram realizados vários eventos de pensar alto em grupo, sendo que participei de todos eles, pois não foram simultâneos. Os grupos formados foram:

Oitava série D (2005) - 39 alunos ⁶	
Grupo A	Eduardo, Henrique, Vitória, Davi, Márcia
Grupo B	Felipe, Gabriela, Jéssica, Pamela, Fernanda
Grupo C	Samanta, Júlia, Alex, Vitor, Adriana, Rodolfo
Grupo D	Renan, Rodrigo, Leonardo, Beatriz, Heloísa
Grupo E	André, Nádia, Teresa, Paula, Vera, Walter
Grupo F	Márcio, Paulo, Rafael, Lucas, Maurício, Marcelo
Grupo G	Luís, Maria, Gustavo, Denise, Luísa, Artur

Oitava série A (2006) - 38 alunos	
Grupo A	Juliana, Levi, Ângelo, Henrique, Tito
Grupo B	Carlos, Ana, Cíntia, Camila, Rosa
Grupo C	Willian, Vítor, Renato, Naiane, Isabela
Grupo D	Amanda, Maiara, Rodnei, Samuel, Rui, Aline
Grupo E	Bruna, Luana, Tatiane, Leandro, Rogério
Grupo F	Betina, José, Flávio, Fernando, Tamires, Caio
Grupo G	Samira, Priscila, Heitor, Antonio, Tiago, Sara

Diante da impossibilidade de fazer uma análise detalhada de todos, selecionei um grupo de cada sala e pela riqueza dos dados coletados, os grupos escolhidos foram: grupo E (8ª série D) e grupo B (8ª série A).

O primeiro grupo foi gravado no segundo semestre de 2005 e, após a transcrição e análise parcial dos dados, senti a necessidade de coletar novos dados para verificar se houve alguma mudança com relação à minha atuação como professora/mediadora, uma vez que desconhecia a teoria do revozeamento e da estrutura participativa. Portanto, no primeiro semestre de 2006, um novo grupo foi gravado.

4.1 – QUESTIONÁRIO

Após a análise do questionário aplicado, constatei que:

⁶ Todos os nomes dos alunos são fictícios.

- 1) Respondendo à pergunta “o que é leitura para você?”, os alunos mostraram ter a consciência de que a leitura é importante fonte de conhecimento e de entretenimento, capaz de nos proporcionar prazer e de nos levar a lugares nunca imaginados. Exemplos: ⁷

Exemplo 1	Leitura é uma coisa importante nos meus estudos para todas as matérias para responder questões tem que saber ler para escrever tem que saber o que está escrevendo então a leitura é isso tudo de bom para todos nós é importante.
Exemplo 2	Leitura é você viajar na leitura ao mesmo tempo gostando e se alegrando.
Exemplo 3	Em minha opinião ler é descobrir novos caminhos conhecer novas idéias e desvendar outros mistérios. Ao ler abrimos portas que jamais saberíamos que existia mesmo não tendo o hábito de ler, sei de sua real importância e também creio que no Brasil pouquíssimo tem esse hábito e sabem de sua real importância e de seu devido valor.
Exemplo 4	Leitura é uma forma de aprender.
Exemplo 5	É uma forma de se aprimorar e viajar na imaginação e interpretar o fato ou a história, ler é descobrir coisas novas, ter a sensação de estar na história.

- 2) Entretanto, para a pergunta “o que é ler bem?”, 27 alunos (de um total de 39, do primeiro grupo) e 25 alunos (de um total de 38, do segundo grupo) deram algum tipo de resposta referente à estrutura gramatical da língua. Para eles, o ato de ler “bem” significa respeitar regras gramaticais (como acentuação e pontuação), ler bonito, devagar e sem gaguejar, ou seja, o que vale e o ler alto de modo satisfatório. Exemplos:

Exemplo 1	Ler bem é respeitar os sinais vírgula etc..., não ler rápido que significa ler bem.
Exemplo 2	Ler bem é você não errar nem uma palavra.
Exemplo 3	Ler bem para mim é a respeitar ponto, vírgula e entender a leitura, e também o que interfere a leitura é a timidez o nervoso, o medo de ler errado, nisso a mente fica confusa pensando em tudo isso ao mesmo tempo, e acaba lendo gaguejando, errando e etc... Eu acho que isso interfere e muito na leitura, bem quem nem todo mundo é a assim, mas só de você olhar para algumas pessoas lendo em público que você já percebe que o jeito dela muda.
Exemplo 4	É alguém entender o que está lendo, e ler sem gaguejar.
Exemplo 5	Pronunciar corretamente as palavras, respeitar sinais e saber interpretar o que leu.

De acordo com Solé (1998), quando o aluno se preocupa em “oralizar” bem o texto, não consegue distribuir sua atenção também para a compreensão, pois não compreende o que lê e não consegue fazer suas previsões e acionar seu conhecimento de mundo.

⁷ As respostas dos alunos foram digitadas exatamente da forma como escreveram. O questionário respondido por eles encontra-se em anexo.

Apenas 12 alunos da primeira coleta e 13, da segunda relacionaram o ler bem ao entendimento do texto. Como esse número foi muito expressivo, resolvi, ao término da leitura como evento social, aplicar novamente a questão: “O que é ler bem?”.

3) Analisando a terceira pergunta, verifiquei que o hábito à leitura não é presente na maioria das casas dos alunos e o tipo de texto lido limita-se a revistas que relatam a vida social de personalidades, gibis e as partes de esporte e de horóscopo nos jornais. Exemplos:

Exemplo 1	Não, na minha casa não há hábito de ler.
Exemplo 2	Não de vez em quando revistas ninguém ler, meu pai lia agora não lê mais.
Exemplo 3	Não só eu e meu irmão lemos livros de história e revistas em quadrinhos.
Exemplo 4	Não, mais minha mãe me incentiva a ler; ela diz que isso vai ser importante para mim no futuro.
Exemplo 5	Sim, jibi, livro de historinhas, etc.

Após ler as respostas dos alunos, percebi a importância do questionário para a reflexão da minha prática docente, pois foi através dele que conheci um pouco mais sobre meus alunos, tomando conhecimento de como entendem a leitura.

4.2 – ANÁLISE DOS DADOS DO PENSAR ALTO EM GRUPO

Soneto de Fidelidade

De tudo, ao meu amor serei atento
 Ante, e com tal zelo, e sempre, e tanto
 Que mesmo em face do maior encanto
 Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento
 E em seu louvor hei de espalhar meu canto
 E rir meu riso e derramar meu pranto
 Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
 Quem sabe a morte, angústia de quem vive
 Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
 Que não seja imortal, posto que é chama
 Mas que seja infinito enquanto dure.

Vinícius de Moraes. Livro de sonetos (1991).

Como visto anteriormente, no capítulo de metodologia, o texto escolhido para a prática do pensar alto em grupo foi o *Soneto de Fidelidade*, de Vinícius de Moraes. Além de fazer parte do livro didático adotado pela escola, o texto trazia várias metáforas, sendo AMOR É CHAMA a escolhida para este trabalho. Na verdade, iniciei o trabalho com certo receio de minha escolha, pois cheguei a pensar se tratar de um texto que não desse muito debate, uma vez que tanto a metáfora quanto a leitura estavam claras na minha mente. Minha leitura, de certa forma, era parecida com a leitura trazida pelo livro didático, mas durante o pensar alto em grupo, não a revelei para que não influenciasse na construção das leituras dos alunos. Para mim, o amor acabaria após um determinado tempo, pois:

CHAMA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
O início da chama	corresponde ao	início do amor
O tempo de queima da chama	corresponde ao	tempo de duração do amor
A diminuição de intensidade da chama	corresponde ao	desgaste do amor
A chama apagando-se	corresponde ao	término do amor

Assim como na metáfora do canal (Reddy, 1979), pensei que os alunos construiriam exatamente a minha leitura, mesmo tendo por objetivo analisar as múltiplas leituras.

Utilizei para esta pesquisa os dados de dois grupos, portanto a análise será dividida em duas partes:

- 1ª) análise dos dados do grupo um, coletados em 2005;
- 2ª) análise dos dados do grupo dois, coletados em 2006.

4.3 – ANÁLISE DOS DADOS DO PRIMEIRO GRUPO

Participaram deste primeiro grupo os alunos André, Nádia, Teresa, Paula, Vera, Walter e eu, como professora/mediadora.

Recorte 1 ⁸

- 1 – Prof. : o que vocês acharam deste texto?...
- 2 – Walter : eu não entendi nada
- 3 – Prof. : nada? nada nada nada?
- 4 – Walter: ((barulho negativo com a boca))
- 5 – Teresa: ah é bem romântico
- 6 – Prof.: é romântico?
- 7 – Teresa: é
- 8 – Paula: acho que:: ele ta falando de um amor que ele teve
- 9 – Prof.: um amor
- 10 – Vera: não entendi nada também
- 11 – Prof.: foi difícil?
- 12 – Vera: muito
- 13 – Prof.: o que você achou mais difícil? o vocabulário...o jeito que ele se expressou?
- 14 – Vera: ah ... as palavras assim que eu nunca ouvi falar
- 15 – Prof.: as palavras não são muito do nosso cotidiano...né...o que você acha André?
- 16 – André: eu?
- 17 – Prof.: ela achou romântico... e você?

Como disse anteriormente, cheguei a pensar que a escolha deste texto seria inadequada, pois para mim a leitura estava clara. No entanto, percebi, através dos relatos dos alunos, que para eles tratava-se de um texto de difícil compreensão, como mostram os turnos 2 a 10.

⁸ As transcrições realizadas foram baseadas nas normas estipuladas pelo Projeto NURC – USP/SP, sob orientação do professor Dino Preti (1999). As notações das transcrições encontram-se em anexo.

Esse fato comprovou que se eu ficasse na leitura tradicional, apenas de decodificação e de resolução de exercícios focados na gramática, trazidos pelo livro didático, os alunos não construiriam suas leituras. Receberiam uma leitura pronta, não oralizando suas dúvidas e opiniões o que deixaria a leitura para eles algo superficial, pois como afirma Solé (1998) o aluno precisa encontrar significado no texto para chegar à compreensão. Talvez por isso eu achasse minhas aulas de Literatura no Ensino Médio difíceis e cansativas, pois nunca compreendia a “intenção do autor” que a professora tanto queria que descobríssemos, nunca compreendia como chegar à resposta dada pelo livro didático, muitas vezes passada no quadro para que copiássemos como a resposta certa. Cheguei mesmo a pensar que a leitura de textos poéticos era apenas para alguns alunos mais espertos. Não nos era dada oportunidade de nos reunirmos em grupo para debatermos sobre um texto, sobre nossas dúvidas ou sobre outras possíveis leituras. Não nos era dada “voz” e, se o texto não fizer sentido para o aluno, sua leitura torna-se uma tarefa árdua (Kleiman, 2000).

Ironicamente, mesmo tendo a noção da necessidade de uma prática diferenciada de leitura e do meu papel de mediadora, de criar oportunidades para meu aluno aprender, pareci não reagir diante dos alunos que assumiram a leitura como de difícil compreensão.

No turno 10, a aluna Vera confessou não entender o texto. No turno 13, deixei a impressão de que ajudaria a aluna ao perguntar o que ela achou difícil: se o vocabulário ou como o poeta se expressou. O vocabulário era uma barreira para a compreensão da aluna e, para minha surpresa ao transcrever os dados, percebi que ignorei este fato. Concordei com ela que o vocabulário não era do nosso cotidiano, mas nem mesmo perguntei qual era sua dúvida. Passei o turno para outro aluno deixando a aluna Vera sem resposta. Neste momento, deparei-me com a primeira falha como mediadora, pois a aluna precisava transpor a barreira do vocabulário para começar a construir sua leitura, precisava buscar na leitura literal os indícios para significados não literais (Kato, 1985). Ignorei também o fato de que sua dúvida poderia ser a dúvida de todos. Não aproveitei o momento em que poderia atuar como par mais experiente (e, na verdade, os alunos esperavam isso devido minha

posição de professora) na ZDP (zona de desenvolvimento proximal) da minha aluna, o que facilitaria o desenvolvimento de sua atividade.

A aluna Vera usou o processamento ascendente (*bottom-up*), pois buscava pela decifração da palavra. Para ela, a falta desse conhecimento semântico tornou a compreensão do texto comprometida e eu não estava atenta para ajudá-la a resolver esse problema.

Vale salientar que a aluna Vera é, normalmente, tímida e calada e, ao tentar participar do evento de leitura dando sua contribuição, foi ignorada por mim que, como se não ouvisse a aluna, passei o turno para outros colegas. Essa atitude que, aparentemente parece não ter conseqüências, pode reforçar ainda mais a postura tímida da aluna, fazendo com que ela realmente se feche para outros eventos na tentativa de se preservar e de não ser colocada de lado por outros participantes. Confesso que fiquei preocupada ao analisar esses dados, pois ficou claro para mim que uma atitude impensada do professor pode deixar marcas em um aluno, fazendo-o sentir-se rejeitado, afetando negativamente seu desempenho.

Recorte 2

- | | |
|------|---|
| 18 – | André: eu acho que:: é um grande amor da vida dele que ele tá contando
aí... ah é isso daí |
| 19 – | Prof.: é o amor... o que você acha Nádia? é o amor dele? |
| 20 – | Nádia: é o // |
| 21 – | Prof.: do que ele está falando? |
| 22 – | Nádia: acho que é de amor também |

Os turnos 18 a 22 mostram minha falta de experiência em ouvir a voz do outro e em explorar a leitura dos alunos. O turno 19, por exemplo, comprova que não dei atenção à previsão feita pelo aluno quando disse se tratar de um grande amor na vida do autor. Não perguntei ao meu aluno o que o fez chegar àquela conclusão, não investiguei o porquê de seu raciocínio. Passei o turno para outra aluna, mas à tentativa de sua resposta, interrompi sua fala, o que revelou minha ansiedade e também possível insegurança durante a atividade. Agora percebo que

deixei escapar a oportunidade de conhecer como o pensamento dos meus alunos se desenvolveram.

O aluno precisa argumentar sua resposta e o professor deve instigá-lo a isso, motivando-o a construir seus sentidos e a chegar a um significado. Entretanto, na teoria isso parece tarefa muito simples de ser realizada, mas na prática dar voz concreta ao aluno e, em interação com outros colegas em um evento social de leitura, fazê-lo construir seus significados de maneira consciente e crítica, comungando com outras leituras possíveis, não é tão simples assim. Para que o aluno efetivamente tenha voz na sala de aula e em seu grupo, não basta que ele apenas explicita sua opinião, mas esta deve ser ouvida e revozeada pelo grupo e pelo professor. O professor precisa delegar ao aluno seu papel de colaborador na construção dos sentidos, colocando-o como centro da discussão a fim de que ele alinhe seu raciocínio com os demais participantes. Nos turnos mostrados até então, ficou claro que eu estava com pressa e ansiosa para passar a palavra a outro aluno, por isso, no turno 19 houve uma pequena tentativa de revozeamento, mas ainda de maneira bem discreta.

Recorte 3

- 23 – Prof.: às vezes quando a gente lê um texto a gente acaba criando imagens na cabeça... às vezes a gente lembra de coisas pelas quais passamos /né/ de repente a gente lê e fala...Nossa que lindo...vou mandar para o meu namorado...a gente nem sabe o porquê mas acaba construindo coisas...em que vocês pensaram no momento deste texto? ou nada? ou estavam tensos preocupados e não pensaram em nada...ou então o que veio para contribuir até/para a gente entender o texto?
- 24 – Vera: ah...não veio nada
- 25 – Prof.: não veio nada? ficou branquinho...
((pequenos risos do grupo))
o que veio Walter? O que você sentiu quando você leu esse texto?
- 26 – Walter: ah professora (...) ah não...
- 27 – Prof.: não pensou em nada?...então vamos tentar em conjunto né...quando ele fala aqui que ele vai viver esse amor...rir o riso...derramar o pranto... como é que a gente pode interpretar isso?
(...) 26 seg
o que você acha André?

- 28 – Vera: (???)
- 29 – Prof.: me desculpa Vera
- 30 – Vera: ah...eu entendi que ele quer viver todos esses momentos com essa pessoa no momento ruim bom ele rindo ...chorando...ele quer viver com essa pessoa todos esses momentos
- 31 – Prof.: humhum...e vocês?
- 32 – Teresa: ah...também né...ele ta amando...*que seja eterno enquanto dure*
- 33 – Prof.: ah interessante...*que seja eterno enquanto dure...*e por que será que ele diz isso...*que seja eterno enquanto dure?*(14 seg)
- 34 – Vera: ah eu entendi que seja bom enquanto dure esse amor que seja legal que em todos os momentos seja legal ...que ele possa lembrar para sempre...enquanto durar
- 35 – Prof.: o que você acha André?
- 36 – André: eu acho que...ele quer aproveitar...é::enquanto durar tudo e::é assim que eu to pensando

O turno 23 mostra minha intenção, diante das dificuldades dos alunos, de ativar o conhecimento prévio deles, uma vez que, como afirma Nunes (2003), o aluno leva para o entendimento do texto seu contexto sócio-histórico-cultural, sua historicidade, sua biblioteca pessoal. No turno 27, ao repetir alguns versos do poema, tive por intenção que, através da leitura feita por mim, eles pudessem refletir e chegar à conclusão de que “rir o riso e derramar o pranto” significava viver os momentos bons e ruins ao lado da pessoa amada. Acreditei que, com minha tentativa de mediação e com o conhecimento de mundo deles, perceberiam essa relação, e foi o que aconteceu com a aluna Vera, no turno 34.

No turno 32, a aluna Teresa leu o paradoxo “eterno enquanto dure” que poderia servir de pista, de ponto de partida para as leituras dos colegas. Achei interessante a repetição dela (turno 33), questionei a aluna e fiz a mediação, mas poderia ter explorado um pouco mais sua interpretação, poderia ter perguntado o que isso significava para ela, sendo que desta forma ela teria a oportunidade de externalizar seu raciocínio e dividi-lo com os outros colegas. (O’Connor &Michaels, 1996).

Para a coleta dos dados desse primeiro grupo desconhecia a Teoria da Estrutura Participativa e da Técnica do Revozeamento (O’Connor &Michaels, 1996)

– vistas no Capítulo 1. Isso fez com que, como animadora desta atividade, não animasse, consciente e planejadamente, meus alunos como personagens, não distribuísse a eles seus papéis ou posições de status para que começassem a interação, a troca de opiniões e a negociação de leituras. Diante da análise desses dados, sinto como se, mesmo reunida em grupo com meus alunos, eu os conduzisse a leituras individuais, únicas, como em uma aula tradicional.

Se tivesse o embasamento teórico que me auxiliasse a ter consciência de como delegar papéis aos alunos a fim de que se tornassem colaboradores e de como revozeá-los de maneira planejada provavelmente teria tido melhor atuação como mediadora para a construção de sentido em conjunto. Esse fato mostra a importância de o professor buscar aperfeiçoamento e teorias que o conduzam para uma nova prática de ensino.

Recorte 4

- | | |
|------|---|
| 37 – | Prof.: aí na última estrofe ele usou a palavra chama...vocês repararam? Já que é chama... <i>posto que é chama</i> ...por que será ele colocou essa chama aí? (...) |
| 38 – | Teresa: a chama do amor né |
| 39 – | Prof.: a chama do amor? |
| 40 – | Teresa: isso |

No turno 37, iniciei a leitura da metáfora AMOR É CHAMA e, como mostra o recorte, a aluna Teresa estava tentando construir uma leitura, mas não recebeu atenção necessária. O que a levou a relacionar o amor a uma chama? Não saberei porque não dei a oportunidade para que ela explicasse.

Recorte 5

- | | |
|------|---|
| 41 – | Paula: porque todo amor quando é imortal...quando termina dói porque a chama arde né...a chama arde...então dói o amor...quando é imortal e a pessoa esquece dele ele dói...arde como fogo...entendi isso |
| 42 – | Prof.: e você Nádia? |

Talvez, inconscientemente, minha ansiedade em dar voz aos alunos tenha feito com que eu, de fato, não os escutasse. Somente na transcrição dos dados

percebi que a aluna, no turno 41, tentava resolver sua leitura da metáfora AMOR É CHAMA. Ela ativou seu esquema sobre chama e usou o mapeamento dos domínios alvo e fonte para esclarecer sua concepção de amor. Para ela, o amor dói, pois a chama arde e queima, causando dor. Assim:

CHAMA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
O calor da chama	corresponde ao	calor do amor
A dor causada pela queimadura de uma chama	corresponde à	dor causada pelo amor

Houve um paradoxo na fala da aluna que também só foi percebido na transcrição: “o amor quando é imortal quando termina dói”. Não busquei saber o que a levou a tal reflexão, se foi uma resposta proposital, pensada ou se a aluna confundiu o sentido da palavra imortal.

Recorte 6

- | | |
|------|---|
| 43 – | Nádia: ah...(…) |
| 44 – | Teresa: para mim o amor é uma chama que nunca se apaga...é um fogo que nunca se apaga |
| 45 – | Prof.: nunca se apaga? |
| 46 – | Teresa: nunca se apaga...é o amor de verdade...ah porque tem vários tipos de amor né...tipo assim::o amor de mãe é/o amor de mãe nunca se apaga |
| 47 – | Prof.: é verdade |
| 48 – | Teresa: entendeu?...pode ser/prá mim é imortal o amor de mãe e de pai...de família...agora assim::amor de namorado não né...é mortal |
| 49 – | Prof.: olha::interessante |
| 50 – | Teresa: mas tem uma chama que arde né verdade (risos) |

Com base em Lakoff e Johnson (1980/2002) que argumentam que a metáfora conceptual tem uma base experiencial, ou seja, uma base na experiência física e cultural de cada um, Kovecses (1988) nos apresenta os modelos culturais de amor – ideal e típico. Para ele, no modelo ideal somos completamente passivos diante do amor, sendo que este aumenta ao ponto de perdermos o controle da situação; contrariamente, o modelo típico revela atividade em nossa atitude de amar, “nossa

passividade em esperar pelo amor é substituída por nossa procura pelo amor” (p. 68).

Dentro do modelo ideal, existe o amor romântico que idealiza o amor verdadeiro – correspondente ao companheiro perfeito, eterno. É o modelo de amor vivido pelo adolescente: forte, único, imortal.

Segundo Kovecses (1988), a concepção do amor romântico é fruto de um número de metáforas conceptuais que indicam a intensidade do amor. Essas metáforas conceptuais são:

- amor como força natural (Ondas de paixão vieram sobre ele);
- amor como força física (Eu pude sentir a eletricidade entre eles);
- amor como mágica (Ela hipnotizou-me);
- amor como insanidade (Estou louco por ela);
- amor como fluído em um container (Ele estava cheio de amor por ela).

A intensidade é tida como uma escala e o amor é a emoção que sempre está no grau mais alto, e, para Kovecses, essa intensidade é, na maioria das vezes, conceptualizada em termos do conceito de calor, manifestado principalmente na metáfora AMOR COMO FOGO, por exemplo, meu coração está em fogo.

Para o autor, esta metáfora

ilumina a intensidade do amor, a existência do amor, sua duração, sua causa, a frustração causada pelo amor (ele está cego) e como isso pode tornar uma pessoa incapaz para funções normais (Kovecses, 1988: 44),

uma vez que um objeto, quando queimado, torna-se incapaz de funcionar normalmente.

A aluna Paula, no turno 41, fez a correspondência entre os domínios alvo e fonte (amor/chama) e, através de seu conhecimento da relação entre esses dois conceitos, chegou à conclusão de que a chama vem do fogo e esse fogo pode nos queimar causando dor, e, já que o amor é chama, também pode nos machucar,

causando uma dor metafórica, de natureza emocional. Entretanto, ela viu na metáfora AMOR É CHAMA o grau mais alto do amor, a intensidade mais elevada (*a chama arde...arde como fogo*). Neste ponto da leitura, ela e o grupo não perceberam a relação da chama dentro de uma escala de intensidade, ou seja, que após durar por um tempo volta a sua intensidade original ou acaba completamente. Ela concebe a chama como sendo um amor intenso, o que Kovecses (1988) chama de paixão cega, e o possível fim desse amor anunciado pelo poeta em seu Soneto não é possível para a aluna. A experiência da aluna enquanto adolescente e seu conhecimento prévio sobre amor influenciaram sua interpretação. Ela levou para a leitura toda sua bagagem de vivência e sobre isto Solé (1998) diz que:

esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceptuais dos alunos, também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências, por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê (p. 104).

A aluna Teresa, como mostram os turnos 44, 46 e 48, também fez a correspondência do amor e chama/fogo, colocando-o, na escala da intensidade, no nível mais elevado. Para ela:

FOGO/CHAMA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
O fogo queimando	corresponde ao	amor queimando

Este, para ela, é o amor verdadeiro, o que comprova a visão de amor romântico da aluna. Entretanto, após várias gravações foi a primeira vez que alguém relacionou o amor verdadeiro como sendo apenas o amor dos pais. O amor entre homem e mulher é visto como mortal. Ela, então, categorizou a duração do amor dependendo de seu tipo.

Ela usou a metáfora conceptual para perceber que:

FOGO/CHAMA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
O início do fogo e de suas chamas	correspondem ao	início do amor
A intensidade do fogo	corresponde à	intensidade do amor
A chama ardendo	corresponde ao	amor ardendo
O fogo e suas chamas apagando-se	correspondem ao	amor acabando

Recorte 7

51 – Prof.: e esse amor de mãe e de pai a gente acaba não incluindo como imortal...olha muito legal...muito interessante mesmo...e o que você acha Vera? aproveitando aí tudo que/	
52 – André: (???)	
53 – Prof.: tudo o que as colegas falaram dessa chama	
54 – Vera: ah...eu acho que ele colocou chama porque::tipo a chama é enquanto ela dura...ela te guarda assim mas ela tem momentos que ela acaba...eu acho que ele quis dizer assim...que o amor é assim	
55 – Prof.: certo...certo...é:: o que você acha Walter? (...)	
56 – Walter: ah professora	
57 – Prof.: ficou um pouquinho mais claro?	
58 – Walter: ficou mas eu tô::	<p>peguei mas não peguei muito ainda</p> <p>ah qual parte</p>
59 – Prof.: então vamos lá...a gente ajuda você...em qual parte você está com mais dificuldade?	
60 – Walter: nessa daqui que vocês falaram agora	
61 – Prof.: da chama?	
62 – Walter: é	

No turno 54, a aluna Vera fez o mesmo mapeamento dos domínios fonte e alvo feito anteriormente pela colega: a chama ilumina, protege, guarda, assim como o amor, mas possui um tempo determinado de duração, assim como o amor.

Sem a teoria de O'Connor e Michaels (1996), deixei de revozear a aluna, dando-lhe status de colaboradora, desempenhando um papel importante no processo de leitura. Como mostram os turnos 58 a 62, o aluno Walter continuava sem entender o porquê da metáfora AMOR É CHAMA. Se houvesse o revozeamento do turno 54, Vera teria tido a oportunidade de externalizar seu raciocínio, dividindo-o com o restante do grupo e sendo o par mais experiente que atuaria na ZDP do colega.

Recorte 8

- 64 – Walter: é uma loucura professora
 65 – Prof.: é uma loucura? por quê?
 66 – Walter: ah...porque sim...as pessoas perdem a noção
 67 – Prof.: isso...continua
 68 – Walter: ah...é só isso
 69 – Prof.: perde a noção...então temos amor é chama...amor é loucura...e você Paula se tivesse que agora definir o amor?

Após perceber a dúvida do aluno, tentei ajudá-lo, perguntando-lhe como definiria o amor em uma palavra. Acreditei que se ele definisse o amor metaforicamente (AMOR É TEMPESTADE, por exemplo) e percebesse a relação entre os dois domínios, ficaria mais fácil para ele perceber o mapeamento da metáfora AMOR É CHAMA presente no Soneto, ficaria mais fácil trazer para o amor seu conhecimento sobre chama.

Kovecses (1988) nos dá a metáfora conceptual AMOR COMO INSANIDADE que, fazendo parte do modelo de amor romântico, faz com que os amantes percam as rédeas da situação e percam o total controle. O aluno chegou a essa metáfora conceptual provavelmente através de seu conhecimento prévio (pessoa insana é uma pessoa sem controle de seus atos, portanto, se o amor é insano quem ama também é insano, sem controle). Porém o meu objetivo de que através de uma metáfora conceptual ele pudesse fazer o mapeamento e perceber a relação entre domínio fonte e alvo foi em vão, porque simplesmente ignorei a oportunidade de conhecer o processo de pensamento de meu aluno. Ele não foi posto no papel de

colaborador e não externalizou seu mapeamento transdomínio, desta forma, não agi como mediadora.

Percebi com isso que quando o professor vai para um evento social de leitura, precisa ter um planejamento e principalmente estar muito atento, pois os alunos dão respostas inesperadas e o professor precisa aproveitar cada uma delas. Eis um motivo para que muitos professores continuem no ensino tradicional: dar voz ao aluno implica maior trabalho, maior dedicação e atenção. Provavelmente, muitos professores pensam: “Não é muito mais fácil e cômodo trabalhar com uma leitura única, previsível, já que todas as respostas já estão prontas no livro didático”?

O pensar alto em grupo mostra realmente que ensino-aprendizagem é uma palavra composta, ou seja, um processo inseparável: professor e alunos constroem juntos o conhecimento, uma vez que para ensinar é preciso aprender.

Recorte 9

- 70 – Paula: ah depende...tem tanto tipo de amor...depende do/tem amor que dói que quando a pessoa ama e não é correspondido e tem amor que já::é/deixa a pessoa feliz
- 71 – Prof.: Nádia...Vera...você têm alguma definição?...não...não...então Walter e agora...a questão da chama...para você o que é uma chama?
- 72 – Walter: é um amor muito pegajoso assim
- 73 – Prof.: amor pegajoso? por quê?
- 74 – Walter: ah porque a pessoa não desgruda né (???)
- 75 – Prof.: ah:: é um amor forte?
- 76 – Walter: é...forte
- 77 – Prof.: ah certo...e por que você acha então que o autor colocou a chama aí? (...)
- 78 – Walter: essa mulher era muito especial prá ele?
- 79 – Prof.: pode ser...a gente não sabe...é isso que a gente tá tentando decifrar...ninguém tem a resposta certa...eu não tenho...o livro não tem depende...e como é que você interpretaria já que foi uma mulher especial que ele amou...como é que você interpretaria realmente essa questão da chama...já que ele colocou aí “que eu possa dizer do amor que tive que não seja imortal posto que é chama...já que é uma chama (...)”
- 80 – Walter: ah professora...não peguei não (aluno releu os versos em voz baixa)...que esse amor vai ser finito prá ele
- 81 – Prof.: vai ser?
- 82 – Walter: sempre finito prá ele
- 83 – Prof.: vai ser finito?

- 84 – Walter: é
- 85 – Prof.: vai acabar?
- 86 – Walter: é
- 87 – Prof.: por que vai acabar?
- 88 – Walter: ah (...)
- 89 – Prof.: quem pode ajudar?
- 90 – André: por uma chama...a chama não dura pra sempre...por isso o amor pode acabar...ele é como a chama...acende, ilumina, queima...mas às vezes só com um vento pronto...já era...né...acabou...o amor é assim...pode se apagar como a chama
- 91 – Prof.: o que você acha agora Walter? Você concorda com o André que diz que a chama se apaga...não dura para sempre...por isso ele colocou chama aí?
- 92 – Walter: ah isso é verdade

Mesmo desconhecendo a técnica do revozeamento, intuitivamente, revozei o aluno André – turno 91 – através do discurso indireto, dando-lhe uma “*bigger voice*” (O’Connor & Michaels, 1996), fazendo com que fosse ouvido por todos do grupo e ratificando sua colaboração diante do grupo colocando-o como originador intelectual. Isso fez com que Paula – turno 94 – e Walter – turno 95 - refletissem e se alinhassem à leitura de André.

Recorte 10

- 93 – Prof.: é...porque a Teresa comentou que para ela/é::tem a chama eterna no caso do amor eterno que é outro tipo de amor
- 94 – Paula: ah eu também acho que a chama que ele quer dizer aqui é aquela mortal que ele sempre/a chama dói...queima e o infinito é/ essa chama vai ter enquanto durar...depois que é/ quando acabar já era...acabou a chama...foi isso que eu entendi
- 95 – Walter: é...isso é verdade mesmo professora...quando a gente tá no escuro precisa aproveitar enquanto tem uma vela né...a luz da vela para clarear né...porque depois que se apaga né...o amor deve ser assim também né...aproveitar enquanto tem

A seqüência de turnos acima mostra que, pela leitura ascendente, individual e silenciosa, o aluno Walter teria grandes dificuldades para chegar a um sentido do texto, porém, pelo processo de interação com os demais colegas, o sentido foi

sendo construído. As vozes de todos os envolvidos no evento de leitura assemelharam-se à confecção de uma “colcha de retalhos” em que cada contribuição foi entrelaçando-se até resultar em um conjunto. Sendo assim, percebemos que a leitura realmente não é um produto acabado, mas sim resultado de um processo interativo.

Através do pensar alto em grupo (Zanotto, 1995), Walter pôde expandir sua leitura através da interação com o grupo. Para ele, “pontos que ficaram obscuros foram iluminados na construção conjunta da compreensão” (Kleiman, 2001:24).

A falta de mapeamento das metáforas conceptuais construídas pelos alunos – AMOR É CHAMA e AMOR É LOUCURA – prejudicou a percepção da relação dos dois domínios, principalmente para o aluno Walter que continuou sem entender a função da metáfora *chama* no poema. No turno 80, ele percebeu a relação do amor com o tempo (finito – o amor vai acabar). Entretanto, parecia que um véu cobria seu entendimento completo porque ao perguntar por que esse amor iria acabar o aluno ficou sem resposta.

É nesse ponto que o colega André, usando o mapeamento entre os domínios alvo (amor) e fonte (chama) constrói seu sentido metafórico, sendo capaz de revelar por que o poeta usou essa metáfora. Para ele:

AMOR	CHAMA (VELA)
(acende); (Ilumina); (vai se mantendo); (não dura para sempre, por isso pode acabar).	acende; ilumina; queima; apaga.

O aluno buscou em sua experiência e conhecimento da chama de uma vela para definir o amor. Ele usou o processo analógico para entender um sentimento complexo de ser explicado – amor – em termos de um conceito mais simples –

vela/chama. Portanto, a metáfora, como afirmam Lakoff e Johnson (1980/2002), apresentou sua função cognitiva para entender um conceito em termos de outro.

Como estávamos envolvidos em uma atividade de pensar alto em grupo, a reflexão do aluno foi dividida com os colegas servindo de ferramenta cognitiva, principalmente para aquele que estava precisando de auxílio. André foi o par mais experiente que atuou na ZDP de Walter (turno 95). Além dessa função, o pensar alto permitiu a mim e ao grupo compartilharmos do momento de reflexão consciente do aluno.

Como mostra o turno 95, Walter conseguiu perceber a relação amor/chama e fez seu mapeamento, construindo seu sentido em relação ao texto. Para Walter:

AMOR	CHAMA (VELA)
ilumina a vida dos amantes; tem duração temporária; acaba; é bom enquanto dura.	ilumina o caminho, orienta; tem duração temporária; apaga; é útil enquanto dura.

Recorte 11

96 –	Prof.: é isso mesmo...e me diga uma coisa...ficou mais fácil a interpretação agora que a gente discutiu essas pequenas coisas...clareou alguma coisa ou não? a Vera...né...que tinha achado o texto difícil...independente o vocabulário...independente da estrutura né...como ele é formado...o que você acha agora do texto?
97 –	Vera: ah...agora eu consegui entender né que ele ta falando do amor que ele quer que seja eterno mas enquanto durar...agora eu consegui entender que o amor pode acabar com o tempo
98 –	Prof.: e você Walter? que também tinha achado um texto bem difícil né...o que você acha agora?
99 –	Walter: agora?
100 –	Prof.: é...facilitou alguma coisa a colaboração dos colegas ou não?
101 –	Walter: ah...ajudou bastante né professora...eu não tava entendendo nada no começo né...aí facilitou...tava muito difícil antes
102 –	Prof.: e você Nádia? agora/depois do que os colegas disseram como é que você vê esse texto?

- 103 – Nádia: eu acho que é:: é virou/ é uma paixão passageira
- 104 – Prof.: por quê?
- 105 – Nádia: ah porque pelo o que eu li eu entendi isso na minha opinião...é passageiro porque acaba né...como ele disse
- 106 – Prof.: e se você tivesse que ler esse texto sozinha? de uma vez só e já pa/como se fosse em uma aula normal? como você faria a interpretação?
- 107 – Nádia – seria difícil
- 108 – Prof.: difícil? e em grupo?
- 109 – Nádia: ah ficou mais fácil
- 110 – Prof.: e você?
- 111 – André – ah...eu acho mais fácil de/dar uma interpretação que pode debater e juntar as opiniões...chegar a uma conclusão
- 112 – Prof.: certo...é isso então

A seqüência de turnos acima mostra que o pensar alto em grupo da metáfora em um texto auxilia a leitura e a compreensão do aluno, pois:

- a metáfora, com sua função cognitiva, “aproxima o *conhecido ao desconhecido*, o tangível ao intangível, o familiar ao novo” (Cortazzi e Jim, 1999: 149), ou ainda, de acordo com Cameron (2003), aproxima os conceitos científico e espontâneo, criando um desafio que, sendo trabalhado no grupo, estimula o desenvolvimento da ZDP, auxiliando o aluno no entendimento, por exemplo, de conceitos abstratos.

- o pensar alto em grupo é a atividade que dá oportunidade ao aluno de expor o raciocínio, refletir sobre ele, negociar e compartilhar com os demais participantes, e essa partilha proporciona a construção de sentidos em conjunto, sendo que todos se tornam importantes colaboradores.

A aluna Teresa, por exemplo, possui uma concepção de amor romântico, já que para ela a chama do amor não se apaga. No entanto, sua visão de amor é diferente da visão de Vinícius de Moraes uma vez que, para ele, o amor pode não durar para sempre.

Pelo pensar alto em grupo, os participantes debateram e refletiram sobre suas leituras, ativaram seus esquemas adquiridos pela experiência direta e pela cultura de cada um, o que resultou em mapeamentos coerentes, pois são convencionais e

culturais. Entendemos vida pelo mapeamento da estrutura do esquema de viagem (A VIDA É UMA VIAGEM), mas não entendemos vida pelo mapeamento do esquema de casa. Os alunos ativaram seus esquemas de fogo/chama e a partir desse conhecimento puderam relacioná-los ao amor, o que resultou na construção de sentidos calcados na historicidade e na coerência própria, embasada, como afirmam Lakoff e Johnson (1980/2002), nas experiências, nos valores, nos sentimentos vivenciados por cada um.

A leitura inicial do grupo foi feita pelo processamento bottom-up, como se apenas a leitura palavra por palavra pudesse iluminar seus raciocínios a fim de que chegassem ao entendimento do texto. A partir da metáfora AMOR É CHAMA, aos poucos, foram buscando seus conhecimentos prévios para construir seus sentidos, foram ativando seus esquemas e conversando sobre o texto, o que proporcionou a colaboração de todos para a construção do significado.

Neste Soneto, percebi a importância de o aluno utilizar para a leitura todo seu conhecimento de mundo e tudo o que faz sentido para sua vida, pois assim ele pode perceber que existem várias leituras possíveis para um mesmo texto o que, apenas com o recurso do livro didático seria impossível. Pelo livro, a única leitura trazida é “amor não pode ser imortal porque é uma chama que se apagará” (Correa e Luft, 2000:79), sendo uma leitura empobrecedora, pois anula o paradoxo “que seja imortal enquanto dure”. Através do pensar alto em grupo, reflexões foram divididas entre os participantes e outras leituras foram possíveis. O quadro abaixo mostra essas leituras, assim como a mudança de leitura de alguns alunos após a interação com os outros colegas.

Aluno (a)	Turno	Leitura
Paula	41	porque todo amor quando é imortal...quando termina dói porque a chama arde né...a chama arde...então dói o amor...quando é imortal e a pessoa esquece dele ele dói...arde como fogo...entendi isso
	94	ah eu também acho que a chama que ele quer dizer aqui é aquela mortal que ele sempre/a chama dói...queima e o infinito é/ essa chama vai ter enquanto durar...depois que é/ quando acabar já era...acabou a chama...foi isso que eu entendi
Teresa	46	nunca se apaga...é o amor de verdade...ah porque tem vários tipos de amor né...tipo assim:::o amor de mãe é/o amor de mãe nunca se apaga

	48	entendeu?...pode ser/pra mim é imortal o amor de mãe e de pai...de família...agora assim:::amor de namorado não né...é mortal
André	90	por uma chama...a chama não dura pra sempre...por isso o amor pode acabar...ele é como a chama...acende, ilumina, queima...mas às vezes só com um vento pronto...já era...né...acabou...o amor é assim...pode se apagar como a chama
Walter	64	é uma loucura professora (referindo-se ao amor)
	95	é...isso é verdade mesmo professora...quando a gente tá no escuro precisa aproveitar enquanto tem uma vela né...a luz da vela para clarear né...porque depois que se apaga né...o amor deve ser assim também né...aproveitar enquanto tem
Nádia	105	ah porque pelo o que eu li eu entendi isso na minha opinião...é passageiro porque acaba né...como ele disse
Vera	54	ah...eu acho que ele colocou chama porque::tipo a chama é enquanto ela dura...ela te guarda assim mas ela tem momentos que ela acaba...eu acho que ele quis dizer assim...que o amor é assim

Os alunos, ao longo do pensar alto em grupo, utilizaram também metáforas ontológicas para explicar o amor. Isso comprova que fazemos uso dessas metáforas em nossa vida cotidiana sem nos darmos conta de sua utilização, já que são convencionais e estão enraizadas no nosso pensamento.

Como afirmam Lakoff e Johnson (1980/2002:76), pelas metáforas ontológicas concebemos “eventos, atividades, emoções, idéias etc. como entidades e substâncias”. Sendo assim:

Aluno (a)	Turno	Leitura
Paula	41	O amor machuca e dói (amor como entidade física capaz de ferir alguém).
	70	O amor deixa a pessoa feliz (amor como entidade física, capaz de proporcionar felicidade para alguém).
Vera	97	O amor pode acabar com o tempo (amor como substância).

O pensar alto em grupo e a leitura de metáforas serviram para mim como instrumentos de reflexão, pois através deles pude conhecer melhor meus alunos, saber quais são seus valores, em que acreditam e o que esperam de suas vidas, e isso auxilia no relacionamento professor/aluno na sala de aula. Às vezes vemos nosso aluno adolescente como um ser rebelde, alheio a todo sentimento, insensível

e frio. De repente, através de um evento social de leitura, percebemos que esse mesmo aluno é, na verdade, alguém que acredita no amor eterno, que tem uma concepção de amor romântico e idealizado (Kovecses, 1988) e que, realmente, espera amar e ser amado. Somente pela leitura tradicional jamais descobriria esse lado do aluno, pois não haveria espaço para a voz e subjetividade do aluno, sobretudo para a troca de opiniões, nem para a comparação, reflexão e negociação de diferentes leituras.

Percebi também que, mesmo após a atividade, continuei pensando nas leituras dos alunos e na construção de suas leituras. Isso fez com que pensasse como deveria agir diante de leituras imprevisíveis ou como agir para que todos pudessem de fato sentir-se importantes colaboradores no evento de leitura, o que mostra a necessidade de gravar os eventos sociais de leitura para que seja possível a reflexão sobre a prática docente.

A leitura como evento social segue caminhos inesperados e precisamos estar preparados e atentos para todas as leituras e saber como e quando mediar. Como disse anteriormente, é uma tarefa árdua, que necessita de treino, pois a prática é bem mais complexa do que a teoria.

4.4 – ANÁLISE DOS DADOS DO SEGUNDO GRUPO

Do segundo grupo a ser analisado participaram eu, como professora mediadora, e os alunos Carlos, Camila, Ana, Rosa e Cíntia.

Recorte 1

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 – Carlos: eu achei difícil2 – Prof.: você achou difícil Carlos? por quê?3 – Carlos: ah...meio louco professora (risos)4 – Prof.: por que é louco?5 – Carlos: meio...meio...dá pra entender mas ao mesmo tempo você não entende...você não sabe do que ele tá falando o que/lê um monte e vez () |
|--|

- 6 – Prof: como assim? você fez uma leitura...dessa sua primeira leitura o que você pôde tirar?
- 7 – Carlos: putz professora (risos) é difícil é difícil...eu não sei se entendi mas ele teve um amor:: aí ele/acho que:: prá ele o amor é imortal...ele não () e:: é por aí que começa...por aí
- 8 – Prof: tá...então você acha que o eu-lírico teve um amor e para ele esse amor é imortal
- 9 – Carlos: é...é por aí que começa...por aí
- 10 – Prof.: então ele estava apaixonado?
- 11 – Carlos: é (...)
- 12 – Rosa: ele usou muita metáfora assim né...às vezes parece que ele tá usando eufemismo pra amenizar o que ele ta querendo dizer...e aqui não parece que é o amor imortal porque na última frase ele fala “mas que seja infinito enquanto dure”...então na verdade não ta falando que vai durar pra sempre...não sei o que ê...ele ta falando que espera que seja bom...que ele possa::falar tudo o que ele precisa...que ele possa chorar...que ele possa preci/usar a ajuda dela mas enquanto durar porque a hora que dur --acabar ele não vai mais usar
- 13 – Prof.: sei...e quando você disse sobre a questão da metáfora e até eufemismo...o eufemismo para tentar suavizar essa questão do amor que ele sente ()
- 14 – Rosa: não é -- ele não quer -- não é que seja infinito mas infinito enquanto durar...não infinito assim prá sempre mesmo que nunca vai acabar
- 15 – Prof: entendi
- 16 – Rosa: ele usa as palavras para amenizar
- 17 – Carlos: ()
- 18 – Prof: o infinito não acaba Carlos?
- 19 – Carlos: não...é infinito..se é infinito não tem fim

Assim como no grupo anterior, a leitura individual realizada pelos alunos foi de difícil compreensão, como se houvesse no texto palavras soltas que seriam, ao longo do pensar alto em grupo, encaixadas como peças de um quebra-cabeça para se chegar a uma interpretação.

O aluno Carlos, entre os turnos 7 e 9, mostra que sua primeira leitura, mesmo confusa, apegou-se ao sentido literal da palavra infinito e, como dentro de sua experiência de vida infinito é para sempre (turno 10), sua leitura partida do literal foi automática: o amor do eu-lírico jamais acabaria por ser imortal. Isso demonstra que o aluno teve uma leitura linear, ou seja, *bottom-up*.

A colega Rosa, entretanto, percebeu no texto uma incongruência semântica através do “eterno enquanto dure”. Diferentemente do colega Carlos, fez uma leitura interativa, unindo seu conhecimento prévio aos dados do texto. Neste ponto, como mediadora, eu poderia ter colocado a aluna em local de destaque usando a técnica do revozeamento e instigando-a a externalizar seu raciocínio sobre o que seria “eterno enquanto dure”. Poderia também, ter explorado melhor o porquê de a aluna pensar que o autor usou eufemismo para amenizar algo que queria dizer.

Agora, diferentemente do primeiro grupo, conhecendo a técnica do revozeamento, revozei o aluno Carlos usando o “então” (turno 8). Percebi que utilizar essa técnica mostra ao aluno que você está atenta, interessada na discussão, há uma harmonia e o professor está dependendo da confirmação do aluno, colocado como destaque.

Recorte 2

- 20 – Rosa: o Carlos falou do infinito nunca acabar...mas o autor fala “que seja infinito enquanto dure”...é como se ele colocasse o infinito dentro de uma...de uma (...)
- 21 – Carlos: de um relacionamento
- 22 – Rosa: dentro de alguma coisa que prenda o infinito...assim...dentro daquilo é infinito...mas tipo..se sair...dentro do amor vai ser infinito...mas se acabar o amor/é como se fosse uma caixinha...tinha o infinito lá dentro e aquele infinito vai durar...mas se abrir o infinito pode acabar...pode acabar...então dentro do amor tem o infinito...mas se acabar o amor o -- esse infinito aqui pode acabar deixando de existir...o infinito é efêmero como o amor
- 23 – Prof: então quer dizer...podemos entender o infinito como uma:: -- um objeto – como uma substância...como algo que você tem mas que pode acabar?
- 24 – Rosa: dentro das condições [que ele deu pode acabar
- 25 – Prof: [dentro dessas condições
- 26 – Rosa: que ele seja infinito...que ele possa aproveitar ao máximo enquanto tiver acontecendo porque a hora que o amor acabar acaba

Para explicar sua definição de infinito, a aluna estruturou o infinito como uma substância, o que Lakoff e Johnson (1980) chamam de metáfora ontológica. Segundo eles,

uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las – e dessa forma, raciocinar sobre elas (Lakoff e Johnson, 1980/2002: 75 – grifo meu).

Desta forma, sendo o infinito uma substância (turnos 23 a 25), presa dentro de um recipiente, ele pode ser quantificado. O recipiente, portanto, seria o amor, ou seja, o infinito dura de acordo com seu recipiente – o amor. A partir do momento que o recipiente se abre, o infinito vai acabando. O que determina o tempo de duração do infinito é o amor. O infinito – imensurável, abstrato – passa a ser mensurável, concreto.

Lakoff e Turner (1989) argumentam que pelas metáforas presentes no nosso cotidiano, conseguimos conceptualizar conceitos abstratos, assim como a aluna Rosa fez com o infinito.

Recorte 3

- 27 – Carlos: () o infinito nunca vai acabar...é infinito
- 28 – Rosa: dentro das condições que ele fala “que seja eterno enquanto dure” vai acabar sim
- 29 – Camila: esse infinito do amor que ele tá falando é até enquanto ele viver
- 30 – Ana: é porque tem a parte que fala da morte
- 31 – Camila: é::...porque vai até a hora que ele viver porque (...)
- 32 – Carlos: é infinito
- 33 – Camila: é infinito porque na hora que você morre acaba o infinito...é a minha opinião que tá --meio que dando aqui porque que nem ()
- 34 – Ana: ou até quando acabar o amor né
- 35 – Camila: ah...mas eu acho meio difícil acabar o amor...você pode (...)
- 36 – Carlos: você tá falando aqui que até morrer o amor dele é infinito...então isso quer dizer que ele::ama de verdade
- 37 – Prof.: então Camila você está sugerindo...que esse amor que ele sente...que retrata aí no texto...essa questão do infinito...do eterno...ele vai ser infinito ...vai ser eterno até a morte chegar...porque a única coisa que pode romper com essa eternidade é a morte
- 38 – Camila: é...é o que parece
- 39 – Cíntia: ah...eu acho que a morte não acaba com o amor

- | | |
|---|---|
| 40 – Carlos: é o amor eterno | |
| 41 – Prof.: o amor é eterno Carlos? | |
| 42 – Carlos: o amor é eterno..o que vem atrás é a paixão... | [a paixão pode acabar
nem a morte nem a morte |
| 43 – Cíntia:
acaba com o amor né | |

Como mostra o turno 37, revozei a aluna Camila reestruturando sua fala a partir do meu entendimento, colocando-a como animadora perante a sala, valorizando, desta forma, seu papel de colaboradora neste processo de construção de significados.

A seqüência dos turnos acima mostra que os alunos possuem um modelo de amor romântico (Kovecses, 1988). Para eles, o amor é eterno ou se acaba apenas com a morte. Este momento é importante para os alunos, pois é através dele que eles podem expressar suas opiniões, seus sentimentos, ser ouvidos, o que seria impossível apenas nas aulas mecânicas de leitura, que, como relatei anteriormente, limitava-se à leitura em voz alta do texto e à resolução dos exercícios de compreensão do livro didático. A partir do momento que dei voz aos alunos, pude conhecê-los mais a fundo, saber o que eles pensam sobre o amor, sobre a vida, sobre a eternidade.

Como visto na análise do primeiro grupo, às vezes, dependendo de seu comportamento em sala de aula, o aluno pode ser considerado pelo professor como rebelde ou desinteressado. Realmente, torna-se muito difícil conhecer um pouco mais sobre esse aluno se não houver diálogo durante as aulas, se apenas o professor tiver voz. Através do pensar alto em grupo e do auxílio das metáforas o professor tem a oportunidade de ter uma nova visão de seu aluno. Acredito que esta atividade aproximou-me de meus alunos, pois trocamos experiências, opiniões em um evento de leitura, para eles considerado diferente, sem pressões e sem cobranças.

Recorte 4

- 44 – Prof.: qual a diferença então para vocês de amor e paixão?
- 45 – Camila: amor é uma coisa que você sente mais pela família...eu acho que amor é uma palavra muito forte que você pode -- você tem o direito de dizer pra quem você puder mas você tem sempre que pensar pra quem você vai dizer
- 46 – Prof.: então quer dizer que eu amo só a família?
- 47 – Ana: eu acho que o amor é dividido ...eu posso ter o amor que eu sinto pela minhas amigas e eu posso ter o amor que eu sinto por um homem...entendeu?...só que são amores diferentes...o amor com minha família eu sei que não vai acabar...é a única certeza que eu tenho que é o amor que não acaba...já o amor pelo homem pode(...)
- 48 – Carlos: então não era amor...era paixão
- 49 – Cíntia: era paixão...porque se:::se o amor acaba era só uma paixão
- 50 – Rosa: por que paixão é menos que amor para você?
- 51 Camila: para mim é (...)
- 52 – Cíntia: pra mim paixão é um amor momentâneo...é um tipo de amor em menor quantidade...tipo de momento...não é aquele amor sabe
- 53 – Carlos: não é o amor eterno

De acordo com Kovecses (1988) o amor pode ser posto em uma escala para que se determine sua intensidade, sua quantidade. A aluna Cíntia, no turno 52, mesmo sem conhecer o autor e sua teoria, utiliza-se dessa escala para diferenciar amor de paixão. Por meio da leitura como evento social, os alunos refletem sobre suas opiniões e seus sentimentos, e isso é fundamental porque acabam levando como suporte para a leitura e compreensão do Soneto suas experiências e conhecimentos prévios. Para chegarem à sua leitura do poema, precisam ver seus conceitos sobre amor; para entender o outro é preciso entender a si mesmo e perceber as várias leituras possíveis.

Recorte 5

- 54 – Ana: paixão...paixão é tempestade...um dia passa...é tempestade...um dia vai passar...vem destrói tudo e/mas::acaba
- 55 – Prof.: Ana...por que você lembrou da tempestade para falar do/da paixão?
- 56 – Ana: porque a temp/a paixão é assim...você gosta da pessoa...você fica com ela e você só quer saber de viver aquele momento...é forte mas aos poucos vai passando...como a tempestade mesmo...ela não dura para sempre por pior que seja...a paixão é assim
- 57 – Prof.: é::bom...se a paixão é tempestade o que seria o amor? como você definiria então o amor?
- 58 – Carlos: o céu
- 59 – Ana: é::o céu...o amor é..tipo o céu...ou o sol assim que ta todo dia com a gente e que a gente não consegue viver sem (...)
- 60 – Prof.: o amor é o sol
- 61 – Ana: imagina (...)
- 62 – Carlos: só que o sol vai à noite embora
- 63 – Ana: não::mas ele ta sempre ali...você não consegue viver sem ele
- 64 – Carlos: ah::então o sol está em todos os lugares (...)
- 65 – Ana: então...e a gente não consegue viver sem o sol
- 66 – Prof.: então o amor é o céu...o amor é o sol porque está com a gente todos os dias
- 67 – Ana: e a gente não consegue viver sem
- 68 – Prof.: mesmo quando pareça não estar...por exemplo quando o tempo está nublado...mas ele está ali
- 69 – Ana: professora...água...alguém consegue viver sem a água?
- 70 – Prof.: não
- 71 – Ana: ninguém consegue (...)
- 72 – Carlos: é o amor...é o amor eterno
- 73 – Ana: ninguém consegue viver sem porque está com a gente todos os dias

A aluna Ana, no turno 54, utilizou a tempestade para explicar o sentimento paixão. Ela empregou a metáfora conceptual, que explica um termo em termos de outro através do mapeamento entre os domínios fonte e alvo. Desta forma:

TEMPESTADE (domínio fonte)	Correspondência	PAIXÃO (domínio alvo)
A força da tempestade que tem poder de arrastar e	corresponde à	força da paixão

destruir o que houver pela frente		
A efemeridade da tempestade	corresponde à	efemeridade da paixão

A mesma aluna ainda utilizou-se de outras duas metáforas conceptuais para explicar o amor: AMOR É CÉU, AMOR É SOL.

Explicando amor em termos de céu ou de sol, ela afirma tratar-se de um sentimento impossível de se acabar, essencial à vida, o que vai ao encontro do modelo de amor romântico de Kovecses (1988). Vale lembrar que essa concepção de amor eterno da aluna e também do colega Carlos é a concepção de amor próprio do adolescente: o amor idealizado, perfeito, único; é a idade em que, segundo Zagury (2004:29) os adolescentes “sentem-se imortais, fortes, capazes de tudo” e, sendo assim, vão de um extremo a outro, exagerando em suas emoções, o que torna o amor um sentimento imortal. Como afirma Tiba (2002),

a religiosidade entra em ebulição na adolescência, pois adquire a força das paixões, a fidelidade da melhor amizade, o fanatismo das torcidas, a adrenalina dos desafios, o prazer da aventura, a intensidade do amor que faz perder a cabeça...é a energia gregária na sua máxima vibração (p. 86).

Isso mostra que todas as definições de amor dadas pelos alunos são coerentes com as experiências, conhecimentos e valores de cada um.

Recorte 6

- | | |
|------|---|
| 74 – | Carlos: na verdade mesmo... o amor é um presente...cada pessoa que você vai encontrar você dá o seu amor...você dá o seu presente |
| 75 – | Prof.: como assim Carlos? cada pessoa que você encontra você dá o seu presente? |
| 76 – | Carlos: que o amor é um presente..você vai se identificar com a pessoa e aí você dá o seu amor ... você dá o seu carinho...sua amizade..sua confiança...você vai dar tudo |
| 77 – | Rosa: o amor é um presente só pelo fato de você dar quando você se identifica né |

O turno 74 mostra que mais uma vez uma metáfora foi utilizada para explicar um outro termo, mas no turno 75 faltou relacionar melhor amor e presente. Como o aluno explicaria amor em termos de presente? No turno 76, o aluno tentou fazer um mapeamento, mas foi superficial. Eu poderia tê-lo auxiliado e, desta forma, o próprio processo de mapeamento ficaria mais claro para os demais colegas.

Recorte 7

- 78 – Prof.: então isso significa que o amor é uma caixinha que eu posso distribuir para as pessoas que eu quero -- ele -- eu posso dividir esse amor com várias pessoas
- 79 – Carlos: pode

Neste momento, precisei revozear o aluno a fim de confirmar sua fala em relação à metáfora AMOR É UM PRESENTE e para melhor esclarecer a idéia de doação do amor.

Recorte 8

- 80 – Rosa: e aí eu vou ter diferentes tipos de amor...para o amor da família é uma caixa...para a amiga outra...namorado outra e por aí vai
- 81 – Ana: na verdade o único amor que tem certeza mesmo é o amor de família
- 82 – Camila: acho que o amor mais importante mesmo é o amor de mãe
- 83 – Prof.: e em relação ao texto? que tipo de amor há? já que tivemos algumas visões...nós tivemos a visão de amor da Rosa que é um amor que vai acabar...é infinito até enquanto durar...vimos sobre a paixão ser tempestade e do amor ser o céu...o Carlos que comentou que o amor é imortal e a única coisa que vai pará-lo é a morte...e em relação ao texto?

Na seqüência de turnos acima, podemos perceber que o amor está sendo explicado por meio da metáfora ontológica; agora, um objeto concreto que pode ser distribuído para as pessoas.

No turno 78, ciente da teoria da técnica do revozeamento e da estrutura participativa, ao revozear o turno 76 do aluno Carlos, coloquei-o em papel de destaque, como colaborador. Segundo O'Connor e Michaels (1996), ao revozear o

aluno, o professor esclarece seu conteúdo, explicando o raciocínio do aluno e colocando-o em posição de maior destaque diante da sala.

A partir do pensar alto em grupo, os alunos deram suas opiniões sobre o que significa imortalidade, amor, paixão. Depois de refletirem e para não fugirmos da leitura do Soneto, no turno 83, propus que relacionassem o que havia sido dito com o poema lido. Tomei essa iniciativa para que não se dispersassem na leitura.

Recorte 9

- 84 – Rosa: eu ainda mantenho a minha opinião de -- no último verso que ele fala “que seja infinito enquanto dure” por mais que se fale da morte que nem o Carlos falou...de que o amor se acaba com a morte ele coloca aqui quase uma certeza de que vai acabar...;ele tá realmente amando mas sabe que uma hora vai acabar
- 85 – Camila: ele tem esse pensamento...que::é a mesma coisa que a morte...a vida uma hora acaba...a mesma coisa é o amor...uma hora acaba
- 86 – Prof.: o Carlos acha que esse amor acaba com a morte e a Rosa que o amor acaba independentemente de haver morte ou não...porque ele pode acabar por algum outro motivo
- 87 – Camila: se for olhar pelo lado da Rosa e do Carlos os dois estão certos...porque o amor e a vida são praticamente a mesma coisa porque um dia os dois acabam (...)

O aluno Carlos continuou tendo uma visão de amor romântico, eterno e fazendo uma leitura literal do “infinito”.

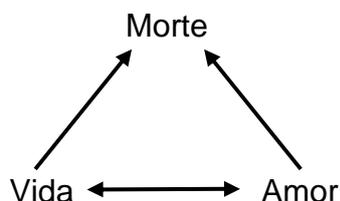
Recorte 10

- 88 – Prof.: por que será que ele usou a palavra chama?

Até o momento, nenhum aluno havia feito a leitura da metáfora AMOR É CHAMA. A discussão estava envolvendo apenas a noção de infinito. Achei, no início, que eles chegariam sozinhos à relação de infinito e de chama, mas como não perceberam tal ligação e agindo como mediadora, introduzi a questão da chama

para que com o conhecimento prévio deles pudessem compreender a relação de tempo e de amor dentro do Soneto.

Este grupo foi gravado algum tempo depois do primeiro para que eu pudesse, com o conhecimento da técnica do revozeamento e da estrutura participativa, aplicá-las e verificar quais mudanças e benefícios trouxeram para minha ação. No entanto, percebo que a prática precisa ser coerente com a teoria, ou seja, além da teoria o professor precisa estar muito atento ao seu papel de mediador, pois oportunidades de mediação são desperdiçadas pela falta de atenção e até mesmo de preparo durante o evento social de leitura. Observe o turno 85: a aluna Camila fez uma relação entre:



Vida e amor existem apenas até o momento da morte chegar. Não apliquei meu conhecimento teórico, pois a aluna não foi colocada como colaboradora nem pedi que externalizasse melhor seu raciocínio. Seu turno foi ignorado e talvez, inconscientemente, percebendo que não foi ouvida, repetiu sua opinião no turno 87 e, mais uma vez, sua voz foi ignorada. Certamente, grandes contribuições sairiam da relação vida/amor/morte feita pela aluna.

Recorte 11

- | | | |
|------|---------|--|
| 89 – | Cíntia: | eu acho que um dia acaba...uma chama não é eterna |
| 90 – | Carlos: | essa é a frase que eu não sei |
| 91 – | Prof.: | o que você achou difícil? |
| 92 – | Carlos: | esse negócio de chama...não entendi...se ele tá falando que o amor dele não vai acabar...se é infinito...então a chama pode ser -- então quando a chama apaga acabou o amor? |
| 93 – | Rosa: | mas tem enquanto -- Carlos vai durar enquanto durar...entendeu? |
| 94 – | Ana: | eu acho que na verdade não era amor...era paixão...porque ele fala que vai acabar uma hora -- ta chovendo chovendo mas uma hora vai parar...é como se você dissesse...nossa tô gostando...mas uma hora vai parar |

95 – Camila: mas só que essa chama eu acho que é assim...que o amor dele foi tão forte como o fogo...mas foi se apagando...diminuindo até ficar umachama...se não acabar de vez pelo menos vai diminuir...a quantidade da chama vai diminuir...a quantidade de amor e vai passar a amar uma outra pessoa

No turno 92, Carlos percebeu a incogruência semântica entre “eterno enquanto dure”. Para ele, ainda era um ponto confuso do Soneto, pois apegou-se à leitura literal de infinito. O aluno não conseguiu fazer uma leitura top-down, acessando seu conhecimento sobre chama para auxiliá-lo na construção de seu significado. Ao contrário, a aluna Camila – turno 95 – através do mapeamento entre amor e chama e de sua leitura interativa, levou para o texto seu conhecimento sobre chama para compreender o amor, chegando à conclusão de que o amor vai acabar, vai diminuir, pois para ela:

CHAMA/FOGO (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
A chama do fogo	corresponde à	calor, intensidade do amor
A diminuição das chamas	corresponde à	diminuição do amor
O término das chamas	corresponde ao	término do amor

Recorte 12

96 – Ana: mas se for assim a gente não pode levar em consideração o amor como sendo infinito...infinito como o Carlos falou

97 – Camila: não ...mas só que vai diminuindo o amor por uma pessoa

98 – Rosa: você quer dizer a intensidade

99 – Camila: é...eu posso diminuir a intensidade do amor que eu sinto por ele e aumentar por outra pessoa

100 – Ana: eu acho que vendo por esse lado o amor pode realmente acabar...o menino que eu amo agora pode não ser o mesmo quando eu tiver 35...quem eu amo como namorado hoje eu posso amar como amigo depois...então passe para outra fase de amor

101 – Carlos: como a caixinha..um tipo de caixinha para cada pessoa

102 – Prof.: Carlos...e para você...como está a questão da chama depois do que a Camila disse sobre a chama e sua intensidade?

- 103 – Carlos: foi o que a Cíntia falou né...que a chama não dura eternamente
- 104 – Camila: mas é uma coisa que arde
- 105 – Ana: aqui tem essa última frase né professora *mas que seja eterno enquanto dure...*a chama não é eterna...começa forte e vai diminuindo
- 106 – Rosa: se for pensar assim o amor tem graus...então aqui eu acho que ele não tá no maior grau...quem tá no maior grau não bota nem em pensamento que um dia vai se separar daquela pessoa...então ele ama...ele ama um tanto mas como já previu que vai acabar ele ama num grau menor

Por meio de seu sistema metafórico convencional, a aluna Rosa, no turno 106, conseguiu relacionar a intensidade do amor de acordo com o grau descrito pelo autor, o que também foi feito anteriormente pela aluna Camila. Isso mostra que a convenção de uma metáfora é cultural. Independentemente de ter conhecimento de alguma teoria sobre metáfora, os alunos vivenciam e experienciam sentimentos sendo capazes de, pelo mapeamento entre domínios, discorrer sobre eles.

Recorte 13

- 107 – Camila: essa parte da chama...vamos supor assim...alguém queimando o meio ambiente...quando acabar aquela chama...termina o fogo...vai ter suas conseqüências...a minha opinião é o que ele tá dizendo aqui...é que quando acabar o amor dele...independente de como for...se por morte ou por outra coisa...vai ter suas conseqüências para os dois lados...então eu acho que ele colocou a parte da chama porque tudo o que você queimar vai ter sua conseqüência...ah...eu tô queimando um pedaço de papel e poluindo o ar...eu tô amando uma pessoa ou tô acabando com a pessoa que diz que me ama...fazendo a pessoa sofrer
- 108 – Cíntia: mas ele não tá falando nada de conseqüência aqui
- 109 – Camila: mas essa chama pode ter a parte da conseqüência
- 110 – Prof.: por que essa chama...Camila... vai marcar? como?
- 111 – Camila: então...é:::sempre vai ficar marcado...você nunca vai amar uma pessoa e de repente amar outra e vai esquecer do outro amor...nunca
- 112 – Ana: [então... mas aí
- 113 – Carlos: [risca um fósforo e vê se ele dura eternamente
- 114 – Rosa: vai ter marca sim...o fósforo é a madeira com pólvora...risca a pólvora...queima...sobra a madeira queimada que vai marcar

- 115 – Camila: por isso ele colocou a chama...porque embora queime um dia ela apaga...mas vai ter sua marca...um dia o amor vai acabar ou diminuir...mas vai deixar a sua marca
- 116 – Ana: ele pôs o amor como exemplo de uma chama...um dia começa (...)
- 117 – Cíntia: o que ele diz aqui...a chama que ela arda pra valer...que seja infinito...é aquele negócio...a chama enquanto tiver acesa ela queima muito...mas um dia ela vai apagar
- 118 – Camila: ele colocou o amor no grau de uma chama...um dia começa...no outro aumenta...no outro diminui e no outro acaba

O aluno Carlos, no turno 113, mostra que teve sua leitura inicial modificada, não tendo mais o infinito como literal. Com o auxílio da colega Cíntia – turno 103 – percebeu que o infinito do Soneto é correspondente ao tempo de duração da chama.

Para a aluna Camila, turno 115, a chama, qualquer que seja, vai queimar, apagar, mas deixar marcas. Nenhum outro grupo anteriormente tinha chegado a essa conclusão. Relacionando o amor com a queima de uma chama, no turno 118, ela descreve os graus de uma chama que equivalem aos graus do amor (Kovecses, 1988).

CHAMA	AMOR
a chama inicia-se; aumenta a intensidade do calor; após um tempo queimando, a chama começa a perder sua intensidade.	o amor inicia-se aumenta a intensidade do amor; após um tempo de relacionamento, o amor diminui ou acaba.

Recorte 14

119 – Carlos: e depois vira cinza
120 – Camila: é
121 – Ana: que são as lembranças

O aluno Carlos após concluir que a chama, depois de queimada, vira cinzas – turno 119 – teve sua idéia complementada pela colega Ana, que no turno 121, fez a analogia entre lembranças e cinzas. Diferentemente dos outros grupos, este teve uma nova leitura para a metáfora AMOR É CHAMA que foi construída através da parceria de três colegas. Cada um acrescentou uma informação, um conhecimento diferente até se construir uma nova leitura. Isso deixa clara a função do pensar alto em grupo, o qual possibilita que o significado seja realmente construído a partir da interação entre os pares, o que permite uma riqueza de leituras.

A aluna Camila, entre os turnos 107 e 111, argumentou que a chama, depois de cumprir sua missão, deixa marcas. Essas marcas foram entendidas por Carlos – turno 119 – como cinzas, em seguida, Ana – turno 121 – deu sua contribuição através da metáfora LEMBRANÇAS SÃO CINZAS. Sendo assim, podemos concluir:

AMOR É CHAMA	
- A chama queima.	- O amor queima.
- A chama diminui.	- O amor diminui.
- A chama se apaga.	- O amor acaba.
- A chama deixa como marca suas cinzas.	- O amor deixa como marca suas lembranças.

Recorte 15

- 122 – Cíntia: como as fogueiras que a gente faz aí na frente da escola
- 123 – Prof: lembra realmente a chama de uma fogueira...ela queima...ela aquece...se você colocar o dedo ela vai queimar...vai te marcar...só que esse fogo da fogueira é impossível ser eterno..ele vai aos poucos se apagando...agora por que ela se apaga...se por causa de uma chuva ou por causa de um vento
- 124 – Ana: { aí a gente não sabe
pela tempestade de outra paixão
- 125 – Carlos: quando você faz uma fogueira no outro dia você passa do lado e fala...ontem eu fiz uma fogueira aqui(...)
- 126 – Rosa: porque tem as cinzas
- 127 – Carlos: quando você ama..você vai passar do lado e dizer...eu amei essa mulher
- 128 – Prof.: então Carlos você sugere que...as cinzas de uma chama são as lembranças de um amor?
- 129 – Carlos: sim
- 130 – Prof.: então o amor é uma chama assim como as cinzas dessa chama são as lembranças desse amor?
- 131 – Carlos: é isso mesmo
- 132 – Prof.: que bonito...que bonito...Carlos...você começou no nosso/a nossa conversa dizendo “difícil”...que esse texto era difícil...e agora mudou alguma coisa?
- 133 – Carlos: não...agora eu entendi...ficou bem mais fácil depois dessa mesa redonda aqui
- 134 – Prof.: é...e nós tivemos várias leituras aqui...a leitura da Rosa que esse eu-lírico ama num grau bem inferior daquele amor realmente imortal...você fizeram também a comparação do céu...o amor é o céu quando ele é realmente forte (...)
- 135 – Ana: no maior grau
- 136 – Prof.: agora nesse caso em que o amor é chama...é aquele amor que vai se acabar...em menor grau...há outras leituras pessoal?
- 137 – (em coro): não
- 138 – Carlos: acho que é isso mesmo professora
- 139 – Prof.: certo pessoal

Para finalizar, os alunos usaram mais uma metáfora para explicar melhor um conceito, ou seja, usaram fogueira, que é concreta e visível, para explicar o amor. Segundo eles:

FOGUEIRA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
A chama da fogueira	corresponde ao	calor do amor
As marcas deixadas pelas cinzas da fogueira	correspondem às	lembranças do amor

Após o término da análise desse grupo, constatei que o pensar alto em grupo proporcionou uma riqueza de leituras, como mostram alguns exemplos no quadro abaixo:

Aluno (a)	Turno	Leitura
Carlos	19	não...é infinito..se é infinito não tem fim
	74	na verdade mesmo... o amor é um presente...cada pessoa que você vai encontrar você dá o seu amor...você dá o seu presente
	103	foi o que a Cíntia falou né...que a chama não dura eternamente
	119	e depois vira cinza (referindo-se ao amor)
Camila	85	ele tem esse pensamento...que::é a mesma coisa que a morte...a vida uma hora acaba...a mesma coisa é o amor...uma hora acaba
	115	por isso ele colocou a chama...porque embora queime um dia ela apaga...mas vai ter sua marca...um dia o amor vai acabar ou diminuir...mas vai deixar a sua marca
	118	ele colocou o amor no grau de uma chama...um dia começa...no outro aumenta...no outro diminui e no outro acaba
Ana	54	paixão...paixão é tempestade...um dia passa...é tempestade...um dia vai passar...vem destrói tudo e/mas::acaba
	59	é::o céu...o amor é..tipo o céu...ou o sol assim que ta todo dia com a gente e que a gente não consegue viver sem (...)
	121	que são as lembranças (referindo-se às cinzas)
Rosa	14	não é -- ele não quer -- não é que seja infinito mas infinito enquanto durar...não infinito assim prá sempre mesmo que nunca vai acabar
	22	dentro de alguma coisa que prenda o infinito...assim...dentro daquilo é infinito...mas tipo..se sair...dentro do amor vai ser infinito...mas se acabar o amor/é como se fosse uma caixinha...tinha o infinito lá dentro e aquele infinito vai durar...mas se abrir o infinito pode acabar...pode acabar...então dentro do amor tem o infinito...mas se acabar o amor o -- esse infinito aqui pode acabar deixando de existir...o infinito é efêmero como o amor
Cíntia	52	pra mim paixão é um amor momentâneo...é um tipo de amor em menor quantidade...tipo de momento...não é aquele amor sabe
	89	eu acho que um dia acaba...uma chama não é eterna

Assim como no primeiro grupo, os alunos usaram metáforas ontológicas para explicar o amor e construíram outras metáforas para entender a metáfora do texto: tempestade, céu, sol. Para eles:

Aluno (a)	Turno	Leitura
Rosa	22	O amor é uma caixinha na qual está o infinito. Se a caixa for aberta, o infinito pode acabar (amor é tido como objeto que recebe a substância infinito).
Camila	33	O infinito acaba com a morte (infinito como substância que pode acabar).
Ana	47	O amor é dividido (amor como substância que pode ser repartido)
Carlos	74	O amor é um presente (amor como substância concreta capaz de ser doado para as pessoas).

A leitura do *Soneto de Fidelidade* deixou de ser uma leitura obrigatória do quinto capítulo do livro didático para ser um momento de troca de opiniões, de interação, de descoberta de outras interpretações. Deixou de ter um caráter formal, distante, inacessível aos alunos para tornar-se algo próximo, possível de ser compreendido.

A metáfora, não só presente no Soneto, mas também nas vozes dos alunos, fez parte de todo o processo de construção de significados. Ela serviu de instrumento para que os alunos pudessem dar suas definições, seus conceitos sobre domínios tão abstratos, como o amor, a vida, a morte. A metáfora trouxe esses conceitos para perto dos alunos como conceitos concretos, palpáveis, próximos ao mundo deles.

Percebi que tanto os alunos do primeiro grupo quanto do segundo grupo não tiveram dificuldades para a compreensão da metáfora AMOR É CHAMA, pois buscaram no domínio fonte (chama) o conhecimento necessário para entender o domínio alvo (amor). Não precisaram passar pelo sentido literal porque essa metáfora não desautomatizou suas leituras. Do primeiro grupo, apenas o aluno Walter teve maior dificuldade em fazer a analogia entre os domínios, mas foi auxiliado por colegas que atuaram como pares mais experientes. No segundo grupo, no entanto, a incongruência semântica ficou para o paradoxo “imortal enquanto dure”. O aluno Carlos buscou no literal e no seu conhecimento lógico sua leitura de infinito. Para ele, seria incoerente o infinito acabar, porém, diante da metáfora AMOR É CHAMA e do

mapeamento de seus domínios, conseguiu perceber a relação metafórica entre chama – amor - tempo.

O pensar alto e a leitura de metáforas aproximaram-me dos alunos, pois deixei de ser autoridade interpretativa em sala de aula para ouvi-los, para conhecê-los melhor e mediá-los na construção de seus significados.

Diferentemente do primeiro grupo, não estava mais tão ansiosa e insegura, talvez pelo fato de ter o embasamento de uma nova teoria - estrutura participativa e técnicas de revozeamento - o que ancorou minha prática docente. É claro que falhas na mediação ocorreram, oportunidades foram perdidas, mas, a meu ver, houve progresso e, o mais importante, a consciência de que o pensar alto e o uso da metáfora como instrumento cognitivo e não como simples ornamento não param neste trabalho, mas que farão parte de outras aulas, com outras salas e com outros grupos. A mediação também é um trabalho interminável, que vai se aprimorando a cada realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados obtidos, posso agora responder às perguntas que nortearam minha pesquisa.

a) Como a metáfora e o pensar alto em grupo podem contribuir para a construção e negociação das múltiplas leituras?

Como já foi comentado na Introdução, seguia em sala de aula uma postura que não deixava margem para a participação efetiva do aluno, ou seja, nas aulas de leitura a única voz presente era a minha, que, na verdade, ecoava a do livro didático.

As aulas eram realizadas conforme um ritual: leitura do texto em voz alta por alguns alunos, resolução dos exercícios de interpretação e correção com as respostas do livro passadas na lousa. Diferentes respostas até surgiam, mas eram descartadas por não saber como administrá-las. Entretanto, como também já mencionei, uma inquietação passou a incomodar, pois o modelo de prática docente seguido começou a tornar-se constrangedor por perceber o desagrado e a falta de interesse dos alunos pelas aulas.

O desejo de trabalhar com essas diferentes leituras e de despertar o interesse dos alunos pelas aulas tornou-se freqüente. Percebi que precisava buscar novas práticas de ensino para que o aluno pudesse sentir-se um agente no processo de aprendizagem e que, de fato, construísse seu conhecimento, encontrando sentido nas aulas.

A partir da análise dos dados dos dois grupos, constatei que o pensar alto em grupo e a utilização de metáforas auxiliaram-me a resgatar o interesse dos alunos, 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. Como mostram alguns exemplos de diários reflexivos dos alunos, durante o pensar alto eles acabaram esquecendo-se de que estavam, na presença do professor,

fazendo a leitura de um Soneto. Isso porque tiveram espaço para debater, para compartilhar suas emoções, expectativas, comentários e dúvidas.

Exemplo 1	Eu achei um debate muito interessante porque no princípio parecia um tanto complexo, mas após a reflexão de cada um, foi ficando mais compreensível. A diferença de idéias foi o mais legal e ajudou bastante na formação de opinião de cada um.
-----------	--

Como mostra o exemplo acima, o aluno achou a técnica do pensar alto em grupo interessante, pois nunca tinha participado de uma aula de leitura que desse espaço à interação entre os participantes. Para ele, o texto de difícil compreensão, complexo, tornou-se compreensível por meio da participação de todos. Conhecimentos prévios, opiniões, dúvidas foram compartilhadas e negociadas para a construção das leituras.

Exemplo 2	Para mim, foi muito bom, a leitura em grupo pois, pude entender melhor o texto e depois ouvir a opinião dos outros sobre o assunto, no caso o amor de vários ângulos. Eu acho que esse tipo de leitura é muito bom em vários sentidos, mas principalmente é bom para quem é tímido assim como eu e uma amiga que também participou da leitura. Eu não consegui falar tudo o que eu queria, mas acho que se eu praticasse mais a dinâmica, talvez, quem saiba eu consiga dizer o que quero.
-----------	--

O exemplo dois deixa clara a necessidade de o aluno ter voz na sala de aula e de, principalmente, ser ouvido pelos colegas e pelo professor. A aluna, durante as aulas de leitura, sempre demonstrou muita timidez. Nunca fez qualquer pergunta sobre um texto e, na verdade, nem parecia estar presente. Sentava-se na última carteira próxima à parede e ficava isolada. Hoje, concluo que, por ser muito quieta e, portanto, tida como disciplinada, cheguei até mesmo a esquecê-la durante as aulas porque precisava dar atenção (ou chamar a atenção) aos alunos mais falantes. Não sei dizer quantas vezes a aluna teve dúvidas, quantas vezes não entendeu o texto ou ainda quantas vezes apagou uma resposta para copiar a que estava no quadro.

O pensar alto em grupo trouxe à aluna a oportunidade de expressar-se e de ouvir os outros colegas. No início, ainda mostrava-se vergonhosa, mas percebeu que todos no grupo estavam construindo suas leituras com o auxílio do outro, tendo

em mim uma mediadora dessas vozes. Como a própria aluna salientou, a realização de outras aulas de leitura como evento social facilitará, ainda mais, sua atuação nas aulas de leitura.

Confesso que essa aluna, em especial, levou-me a grandes reflexões, pois em uma aula tradicional de leitura seria mais difícil constatar sua timidez perante os colegas e perante mim. Percebi que a técnica do pensar alto em grupo não só proporcionou a interação e troca de conhecimentos entre os alunos, mas, principalmente no caso dessa aluna, proporcionou uma aproximação com os outros alunos e também comigo.

Exemplo 3	Este texto foi bem elaborado mas, muito difícil de ler sozinho. Você percebe mais coisas quando está com outras pessoas porque cada uma teve sua interpretação do poema pois cada pessoa tem um maneira diferente de ler um poema ou até um texto. Cada uma delas usou a sua vivência para interpretar o poema.
-----------	---

O terceiro exemplo de diário reflexivo mostra que o pensar alto em grupo foi fundamental para a leitura do aluno, que teve o apoio de outros pares para a construção de sentido, o qual, sozinho, seria mais difícil.

O aluno percebeu também, após a vivência, que os alunos constroem suas leituras embasadas na história de vida, no conhecimento prévio que cada um traz, e que essas leituras são compartilhadas em um evento social de leitura.

A metáfora conceptual desempenhou função cognitiva, agindo como desafiadora, criando conflitos na construção dos significados, pois através dela os alunos conseguiram explicar termos complexos e abstratos em termos concretos e conhecidos, como a tempestade, o céu, a fogueira.

Através do pensar alto em grupo, os alunos puderam expor pensamentos, dividir dúvidas, partilhar experiências, enfim, construir em conjunto suas leituras que, segundo eles, parecia difícil em uma primeira leitura individual. Para mim, o pensar alto permitiu que tivesse acesso ao raciocínio do aluno e ao seu processo cognitivo; isso fez com que soubesse em que ponto – e como – deveria atuar como par mais

experiente. Na leitura individual, jamais saberia o que o aluno pensou ao ler o texto e se realmente encontrou sentido ou não no que leu.

Os alunos puderam perceber que não há apenas a leitura trazida pelo livro didático, mas muitas outras. Isso fez com que percebessem que podem ter a própria leitura que, ao final, será validada e somada à leitura do professor e a do livro didático. Puderam perceber que compreender a própria leitura é um recurso para compreender a leitura do outro e compará-la a outras leituras. Essa percepção gera riqueza de opiniões e de reflexões, pois as leituras podem ser construídas a partir do conhecimento pessoal de cada um, e não simplesmente impostas ou entregues prontas pelo professor.

Tendo respondido minha primeira pergunta de pesquisa, responderei, a seguir, a segunda.

b) O que há (ou não) em comum entre as leituras dos alunos, construídas a partir do pensar alto em grupo, com a leitura trazida pelo livro didático?

O livro didático adotado pela escola abordou a metáfora AMOR É CHAMA da seguinte maneira:

d) Por que o amor não pode ser imortal?

Porque é uma chama que se apagará. Observar que chama é uma metáfora de Amor. (Correa e Luft, 2000:79)

Se ainda estivesse seguindo meus antigos modelos de aulas de leitura, colocaria no quadro a resposta dada pelo livro, não dando a oportunidade dos alunos refletirem sobre essa resposta ou sobre outras respostas que viessem a ter.

Poderia até mesmo, tentando enriquecer a aula, afirmar que a chama de uma vela um dia se apaga, assim como a chama do amor. Apenas entendendo metáfora com o conhecimento adquirido durante o Ensino Médio e até mesmo na Graduação, faria um mapeamento básico, inconsciente, entre os domínios amor e chama.

Entretanto, por meio das metáforas conceituais e do pensar alto em grupo, os alunos chegaram a diferentes, válidas e ricas leituras, indo além da leitura da metáfora trazida no Soneto. Para eles:

CHAMA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
O início da chama	corresponde ao	início do amor
A intensidade da chama	corresponde à	intensidade do amor
O calor da chama	corresponde ao	calor do amor
As marcas causadas pela chama	correspondem às	marcas deixadas pelo amor
A dor causada pela queimadura da chama	corresponde à	dor causada pelo amor
A chama de uma vela que ilumina, protege, traz bem estar	corresponde ao	amor que faz bem aos amantes
As marcas de uma fogueira, que são as cinzas	correspondem às	marcas de um amor, que são as lembranças
O término da chama	corresponde ao	término do amor

LOUCURA (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
A insanidade de quem ama	corresponde à	insanidade do amor

CÉU/SOL (domínio fonte)	Correspondência	AMOR (domínio alvo)
A eternidade do céu e do sol	correspondem à	eternidade do amor
A importância do sol para a sobrevivência humana	correspondem à	importância do amor para a vida

TEMPESTADE (domínio fonte)	correspondência	PAIXÃO (domínio alvo)
A força da tempestade que arrasta e destrói o que houver pela frente	corresponde à	força da paixão
A efemeridade da tempestade	corresponde à	efemeridade da paixão

Se trabalhasse apenas com os exercícios focados na estrutura da língua e seguisse somente a leitura do livro didático, não proporcionaria aos alunos a reflexão e o descobrimento de novas leituras. O processo de construção de significados seria substituído por um produto acabado, uma leitura que para eles não teria sentido, pois não precisariam pensar nem refletir, apenas copiá-la do quadro.

Passo agora a responder à terceira pergunta de pesquisa.

c) A concepção de leitura dos alunos sofreu alguma alteração após a vivência do pensar alto em grupo?

Como vimos no capítulo de análise dos dados – questionário – um número bastante significativo dos dois grupos (27 do primeiro e 25 do segundo), associava o ato de ler bem às normas gramaticais da língua. Para minha satisfação, conclui com a retomada da pergunta que a concepção de leitura da maioria dos alunos foi alterada após a prática do pensar alto em grupo, pois:

- de 27 alunos (do primeiro grupo) apenas 4 mantiveram que ler bem é ler bonito, e do segundo grupo (de um total de 25 alunos), 5 mantiveram suas repostas.

Alguns afirmaram que ler bem não é só ler bonito, mas também é necessário compreender o texto. Dessa forma, em ambos os casos, eles ampliaram a visão sobre leitura, como mostram os exemplos abaixo:

Exemplo 1	Ler bem não é apenas ler sem gaguejar, ler bem em minha opinião é saber o que está lendo, “intende” o que está lendo, consegue interpretar o que foi lido.
Exemplo 2	Ler bem é conseguir interpretar o que está lendo, não importa se você demora, sem gaguejar, o que importa é se a sua conclusão está certa.
Exemplo 3	Ler bem para mim é ler bem livros, jornal, revistas, etc mas sem gaguejar e respeitar os pontos as vírgulas etc.

Essa mudança de postura não refletirá apenas nas aulas de leitura de Língua Portuguesa, mas também em outras aulas, uma vez que os alunos passarão a construir seus significados.

A seguir, responderei a quarta e última pergunta de pesquisa.

d) Como orquestrar e mediar as múltiplas vozes num evento social de leitura?

Quando reunimos um grupo de alunos para juntos discutirmos e chegarmos a soluções, não nos damos conta de que, na verdade, deveríamos nos tornar mais do que simples professores, mas sim professores maestros, responsáveis pela orquestração de nossos alunos.

Entretanto, lembrando Coll (1983, apud Solé, 1998) mediar não é tarefa fácil e, como visto na análise dos dados, orquestrar um evento de leitura é mais difícil do que pensava. Simplesmente deixar que o aluno fale não significa que ele está construindo seu conhecimento ou interagindo com o outro. A voz deve ser dada ao aluno sem dúvida, mas o professor deve estar muito atento e preparado para conduzir essas vozes a fim de que cheguem a um resultado, pois como afirma Alarcão (2007:25) “o professor no papel de mediador deve fazer mediação orquestrada e não linear”. O aluno deve ser ouvido pelo professor e pelos colegas, mas também ser orientado e guiado pelo grupo.

Para que o professor consiga bom desempenho nesta árdua missão de orquestrar o aluno, é necessário que busque novas teorias que amparem sua prática. Ao transcrever os dados do primeiro grupo fiquei desapontada ao perceber que deixei de mediar por várias vezes. Sei que um pouco foi pela ansiedade do trabalho, mas também faltava-me algo mais concreto como a técnica do

revozeamento. Cheguei, inconscientemente, a revozear meu aluno, mas com insegurança, sem o apoio de teorias que orientassem minha prática. Já para a coleta do segundo grupo, sabia o que poderia fazer para colocar meu aluno em destaque, em posição de colaborador. Falhas também ocorreram, mas a cada atividade foi tornando-se mais familiar a arte de mediar, pois de nada adianta ter a teoria e não colocá-la em prática, ou ao menos tentar, porque entre teoria e prática há uma distância que precisa ser vencida; somente no papel, parece ser mais simples, mas na dinâmica da sala de aula há obstáculos a serem vencidos.

Infelizmente, percebo com esta pesquisa que os professores, inclusive eu, saem do curso superior ainda imaturos teoricamente. Entretanto, como professora da rede estadual de ensino, alegro-me ao ver colegas buscando um preparo maior, um aperfeiçoamento para a prática docente que, como afirma Alarcão (2001:23), “devem ter consciência de que sua formação nunca está terminada”.

Ao término da pesquisa, constatei que se quiser que meus alunos construam seus significados, que participem ativamente das aulas e que sintam motivados a participar delas, preciso inseri-los no processo de leitura, que contará com a participação de todos os envolvidos.

Entregar uma leitura pronta para os alunos, fazê-los copiar do quadro ou ainda querer - somente com uma primeira leitura em voz alta por alguns colegas para verificar se gaguejam ou não - que cheguem à intenção do autor, faz com que a leitura distancie-se dos alunos, do mesmo modo que se distanciou de mim no Ensino Médio.

Fazê-los perceber que a construção do significado dessa leitura é realizada pelo grupo, cada qual com sua contribuição de mesmo valor para todos é tornar a leitura e sua compreensão acessível aos alunos.

Entretanto, para que o professor tenha essa visão precisa ter embasamento teórico que irá auxiliá-lo e, mesmo assim, constatei que uma mudança efetiva de comportamento só é possível pela conciliação entre teoria e prática, pelo treino diário, pois, às vezes, mesmo com a teoria em mãos, é difícil aplicá-la em uma sala

de aula, porque ainda seguimos modelos tradicionais de aulas em que o aluno é apenas um recipiente passivo.

Lembro-me de que em minha entrevista de seleção para o Mestrado afirmei meu objetivo de ajudar os alunos. Acredito que os ajudei sim, mas ajudei também a mim mesma, pois por meio da pesquisa conscientizei-me de que mediar não é tarefa tão simples. Dar voz aos alunos não significa deixá-los apenas falar, mas significa preparo e atenção do professor na condução dessa fala, para colocá-lo como real colaborador, utilizar todas as contribuições e conseguir conciliá-las, fazendo com os alunos percebam quais leituras são válidas. De nada adianta querer dar voz ao aluno e continuar sem ouvi-lo.

Acredito ter conseguido fazer com que meus alunos refletissem sobre “o que é ler bem”, pois, como mostram os dados no início da atividade, 52\% alunos possuíam uma visão distorcida do ler bem, e ao término, 43 conseguiram perceber que ler bem vai muito além de ler bonito em voz alta.

Espero que esses alunos sejam sementes que, ao caírem em outros solos, possam florescer e frutificar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.) (2001) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.

ALARCÃO, I. (2003/2007) *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

AZEVEDO, R. (2004) *Formação de leitores e razões para a literatura*. In: SOUZA, R. J. (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL.

BLOOME, D. (1983) *Reading as a social process*. *Advances in Reading/Language Research*, v.2. 165-195 - v.2. 165-195.

_____ (1993) *Necessary indeterminacy and the microethnographic study of as readin as a social process*. *Journal of Research in Reading*, 16 (2), 98-111. University of Massachusetts at Amherst.

BRANDÃO, H.M.B. & MARTINS, A.A.M. (2003) *A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: Pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor Mundo”*. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. G. (orgs). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

BROWN, A. L. (1980) *Metacognitive development and reading*. In: SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

BROWN, C.S. & LITTLE, S.L. (1988) *Merging Assesment and Instruction: Protocols. In the Classroom*. In GLASER, L.W. Searfoss & GENTILE, L.M. (Eds. *Reexamining Reading Diagnosis: new trends and procedures*. Newark: International Reading Association.

CAVALCANTI, M. C. (1992) *Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula*. In: PASCHOAL, M. S. Z. e CELANI, M. A. A (orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC.

CAVALCANTI, M.C. & ZANOTTO, M.S. (1994) *Introspection in Applied Linguistics: Meta-research on verbal protocols*. In: BÁRBARA & SCOTT (Eds.) *Reflections on Language Learning*. Cleverdon: Multilingual Matters.

CAMERON, L. ; LOW, G. (eds.) (1999) *Researching and applying metaphor*. Cambridge University.

CAMERON, L. (2003) *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum.

CELANI, M.A.A. (1992) *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* In: CELANI, M,A.A. & PASCHOAL, M.S.Z.(orgs) *Lingüística Aplicada: da aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*.

CELANI, M. A. A. (1995). *Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.) (1998) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

COHEN,L. & MANION, L. (1994) *Research Methods in Education*. 4th ed. New York: Routledge.

COLL, C. (1983) *La construcción de esquemas de conocimiento em el proceso de enseñanza/aprendizaje*. In: SOLÉ, I, (1998) *Estratégias de leitura*. 6^a ed. Porto Alegre: ArtMed.

COLL,C. (1990) *Un marco de referencia psicologico para la educación Escolar*. In: SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6^a ed. Porto Alegre: ArtMed.

COOPER, J. D. (1990) *Como mejorar la comprensión lectora*. In: SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6^a ed. Porto Alegre: Artmed.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) (2002) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2^a ed., Campinas: Pontes.

CORREA, M. H. & LUFT, C. P. (2000) *A palavra é sua: língua portuguesa,8^a série*. 3^a ed., São Paulo: Scipione.

CORTAZZI, M. & JIN, L. (1999) *Metaphors of teaching, learning and language*. In: CAMERON, L. and LOW, G. (eds.) *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge; CUP.

DANIELS, H. (2001/2003) *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Ed. Loyola.

DAVIDOV, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico; Investigación psicológica teórica y experimental*. In: REGO, T. C. (1996) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

EVENSEN, L.S. (1998) *A Lingüística Aplicada a partir de um arcabouço com Princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

FERLING, C. C. F. (2005) *A leitura de poemas em EL: metáforas como desafios Cognitivos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

FREIRE, P. (1978) *Pedagogia do Oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1980) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1996/1998) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GIBBS, R. W. (1994) *The Poetics of Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

GOODWIN, M. H. (1990) *He said – She said: talk as social organization Among black children*. In: O'CONNOR, M. C. & MICHAELS, S. (1996) *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*. In: Discourse, Learning and Schooling. Cambridge: D. Hicks (ed.).

GOFFMAN, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

GREEN, J. e HARKER, J. O. (1982) *Gaining access to learning: Conversational, social and cognitive demands of group participation*. In: GREEN e DIXON (2007) *Práticas de Letramento em Sala de Aula: Uma Análise de Ações Letradas como Construção Social*. Universidade da Califórnia.

GRICE, H. P. (1975) *Lógica e Conversação*. In: DASCAL, M.(org.) (1982) *Fundamentos Metodológicos da Lingüística – Vol. IV – Pragmática*. Campinas. UNICAMP.

KATO, M. A. (1985/1999) *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

KINCHELOE, J. L. (1997) *A formação do professor como compromisso político-Mapeando o Pós-Moderno*. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

KLEIMAN, A. B. (org.) (1995/2004) *Os significados do letramento: uma nova Perspectiva sobre a prática da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

_____ (1997) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5ª ed. Campinas: Pontes.

_____ (2000) *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7ª ed., Campinas: Pontes.

_____ (2001) *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes.

KÖVECSES, Z. (1988) *The language of love – The Semantics of Passion in Conversational English*. Lewisburg Bucknell University Press.

KÖVECSES, Z. (2002) *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford university Press.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. (2006) *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

LAJOLO, M. (1997) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed., São Paulo: Ed. Ática.

LAKOFF, G. (1993) *The contemporary theory of metaphor*. In: ORTONY, A. (org.) *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980/2002) *Metáforas da Vida Cotidiana* (coord. da tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas: Mercado de Letras.

LAKOFF, G. & TURNER, M. (1989) *More than cool reason*. Chicago. University of Chicago Press.

LEMOS, V. (2005) *Leitura de texto publicitário em evento de leitura: a ação reflexiva e crítica do professor*. Tese de Doutorado. LAEL/PUC- SP.

MACHADO, A. R. (1998) *O diário reflexivo de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

MAYBIN, J. & MOSS, G. (1993) *Talk about texts: reading as a social event*. In: *Journal of Research in Reading*, pp. 138-147, vol. 16, nº 2.

MOITA-LOPES, L.P. (1994). *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução*. In: D.E.L.T.A. – vol. 10, p.329-338

MOITA-LOPES, L P. (1998) *A Transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada?* In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

NARDI, M.I.A. (1999) *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a Biblioteconomia do futuro*. Tese de Doutorado. São Paulo: LAEL – PUC/SP.

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (1993/2002) *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Loyola.

NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

NUNES, J. H. (2003) *Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade*. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. 2ª ed., Campinas: Pontes.

O'CONNOR, M. C. & MICHAELS, S. (1996) *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*. In: *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: D. Hicks (ed.).

ORTONY, A. (1993) *Metaphor in language and thought*. In: ORTONY, A. (org.) *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

PASCHOAL, M. S. Z. (1992) *O processo de compreensão da metáfora na formação dos professores de língua materna*. In: CELANI, M, A. A. & PASCHOAL, M. S. Z. (orgs). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*.

PEREIRA, G. L. R. (2003) *A aula de leitura em língua materna e a construção das identidades sociais*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PRETI, D. (org.) (1999) *Análise de textos orais*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP.

QUEIROZ, N. M. S. (2002) *A metáfora nos textos literários: a leitura, em uma sala de aula do ensino fundamental, de um conto em língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

REDDY, M. (1979/1993) *The conduit metaphor*. In: ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge University Press.

REGO, T. C. (1996) *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

RODRÍGUEZ, C. (2003) *Sentido, Interpretação e História*. In: ORLANDI, E. P. (org.) *A leitura e os leitores*. 2ª ed., Campinas: Pontes.

ROJO, R. & BATISTA, A. A. G.(orgs) (2003). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

SCHIFFRIN, D. (1987) *Discourse makers*. In: O'CONNOR, M. C. & MICHAELS, S. (1996) *Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion*. In: *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: D. Hicks (ed.).

SEARLE, J. (1993) *Metaphor*. In: ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*. New York. Cambridge University Press.

SIGNORINI, I. (1998) *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da Pesquisa em Lingüística Aplicada*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVEIRA, R. C. P. (1998) *Leitura: Produção interacional de conhecimento*. In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: Educ.

SMITH, F. (1999) *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda.

SOARES, M. (2006) *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLÉ, I. (1998) *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

SOUZA, D. M. (2002) *Do Monumento ao Documento*. In: CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua Estrangeira*. 2ª ed., Campinas: Pontes.

THIOLLENT, M. (1947/1988) *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

TIBA, I. (2002) *Quem ama, educa!* São Paulo: Ed. Gente.

VIEIRA, A. (1995) *Comunicação e Educação*. São Paulo: Ed. Moderna – ECA/USP.

VYGOTSK, L.S. (1984/1994) *A Formação Social da Mente*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

ZAGURY, T. (2004) *O adolescente por ele mesmo*. 14ª ed., Rio de Janeiro: Record.

ZANOTTO, M. S. (1995) *Metáfora, Cognição e Ensino de Leitura*. In: D.E.L.T.A., vol. 11, nº 2, p. 241-54. São Paulo.

_____ (1997) *A leitura como evento social para um enfoque humanístico do ensino de línguas*. In: *Livro de Resumos do Congresso do FIPLU*, Recife/PE: Federação Internacional des Professours des Langues Vivantes (p. 147).

_____ (1998) *A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura*. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.) *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor. UFMG.

ZANOTTO, M. S. et al. (2002) *Apresentação à Edição Brasileira do livro Metáforas da Vida Cotidiana*. In: LAKOFF, G e JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana* (coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto). Campinas: Mercado de Letras.

ZANOTTO, M. S. & PALMA, D. 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*. EDUC.

ANEXOS

Anexo 1 – Notações das transcrições

() – incompreensão de palavras ou segmentos;

(hipótese) – hipótese do que se ouviu;

/ - truncamentos;

:: podendo aumentar para ::: ou mais – prolongamento de vogal e consoante;

? – interrogação;

... – qualquer pausa;

((minúscula)) – comentários descritos do transcritor;

-- -- - comentários que quebram a seqüência temática da exposição, desvio temático;

- ligando linhas – superposição, simultaneidade de vozes;

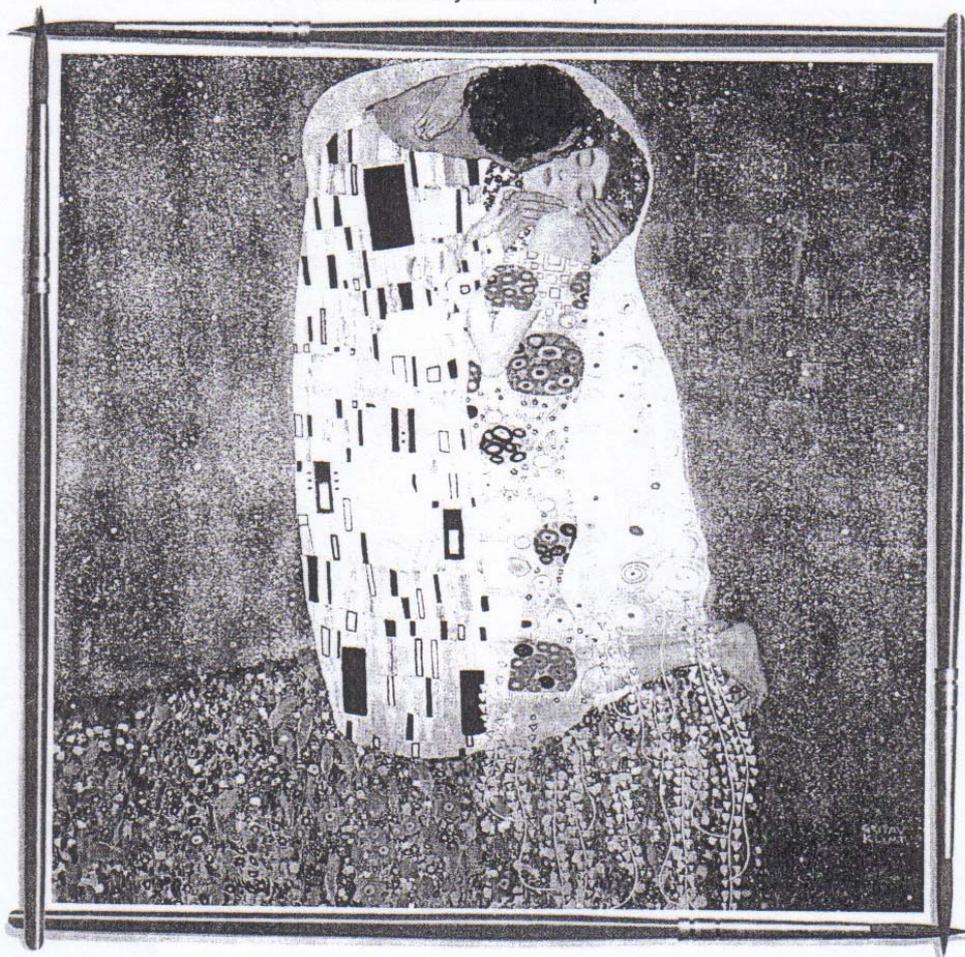
(...) – indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto;

“ “ – citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.

Anexo 2 – Capítulo do livro didático



Professor: Ler na p. 30 da Assessoria pedagógica informações a respeito de Gustav Klimt e sugestões de atividades.
Há vários meios de falar do amor. Veja um exemplo:



Gustav Klimt, O beijo, 1907-8.

- Esta tela é bastante conhecida. Você já a tinha visto? Onde? Conte, numa única frase, a impressão que ela lhe causou. Resposta pessoal.
 - Na sua opinião, o que as cores predominantes na pintura estão expressando?
Sugestão: A cor vermelha geralmente está relacionada ao amor, à paixão e ao fogo. A amarela lembra luz, energia.
 - O que o pintor delineou com mais precisão na cena? Os corpos (cabeças, faces, dorsos, mãos e pés).
 - O cenário é realista ou lembra um sonho? Lembra um sonho: há uma profusão de flores num retalho de gramado que não está no chão; o fundo é indeterminado, embora sugira o infinito salpicado de estrelas, e as roupas fogem ao convencional.
- Conheça agora outro meio pelo qual podemos falar de amor.

Leitura silenciosa/Leitura oral.

Observação: Este poema pode ser incluído no conjunto de textos com os quais os alunos farão uma leitura jogral. Ver p. 80 e 89 do T4. Ver também algumas sugestões de antecipação do texto na p. 30 da Assessoria pedagógica.



Soneto de fidelidade

*De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.*

*Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento.*

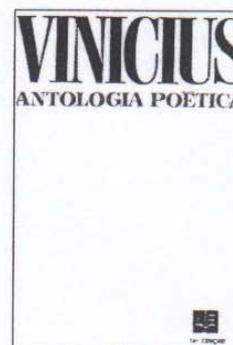
*E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama*

*Eu possa lhe dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.*

Vinicius de Moraes. *Livro de sonetos* (1991).

Vinicius de Moraes nasceu e morreu na cidade do Rio de Janeiro (1913-1980). Advogado por formação, diplomata por profissão e poeta por vocação. Sua obra é dividida em duas fases: uma de sentido místico, e a outra — a principal e mais rica — de temática amorosa e social. Foi ainda um dos maiores poetas e compositores da música popular brasileira. Lembre-se, por exemplo, de **Garota de Ipanema**, **Minha namorada**, **Samba em prelúdio** e **Felicidade**.

Livros principais: *Cinco elegias*; *Poemas, sonetos e baladas*; *Livro de sonetos*; *Para viver um grande amor*; *Antologia poética*.





Interpretação do Texto

A linguagem poética é de suma importância, pois certos sentimentos e idéias só ela consegue transmitir. Mas é preciso aprender a ler e sentir os poemas. Começa-se analisando como o poeta organiza as palavras ou versos no papel. Entendidos os aspectos formais, chega-se mais facilmente ao tema, à mensagem poética. **Forma e tema** ou **conteúdo** são interdependentes. Um não existe sem o outro. Por isso, vamos relembrar alguns aspectos formais e aprender outros, antes de analisar o poema.

O **soneto** é uma forma clássica de poesia, bastante utilizada por Vinicius de Moraes.

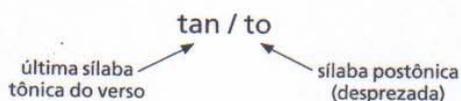
É constituído de quatro estrofes: dois quartetos e dois tercetos. Cada verso costuma ter dez sílabas poéticas. Por isso, recebe o nome de *decassílabo* (*deka* significa *dez*, em grego).

A rima dos dois quartetos segue a seqüência ABBA, e a dos tercetos (CD) varia muito.

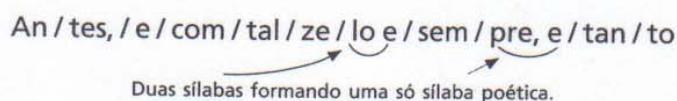
Sílabas poéticas

Na contagem das sílabas poéticas, é preciso observar o seguinte:

a. Não se contam as sílabas postônicas da última palavra de cada verso:



b. Às vezes, duas ou três sílabas formam uma só sílaba poética. Veja a junção de sílabas do primeiro verso:



Em lugar de **junção**, usa-se mais a palavra **elisão** (emenda).

Ritmo

O **ritmo** é um dos elementos essenciais de um poema. É preciso ler os poemas em voz alta para sentir o seu ritmo, a sua cadência, a sua musicalidade. O ritmo, como você já deve ter estudado nos volumes anteriores, é formado por uma série de elementos, que veremos a seguir.

2. Segunda estrofe

- a. O que o poeta quer dizer com os versos 7 e 8? O poeta alegra-se com a felicidade de seu amor e entristece-se com seu pesar. Ver se os alunos entenderam a que oração se relacionam **pesar** e **contentamento**.
- b. "rir meu riso" (verso 7) é uma figura de linguagem. Como se chama? Qual é o efeito dela sobre o verso? **Pleonasma**. Ele realça a alegria do poeta com a felicidade de seu amor, assim como derramar meu pranto expressa sua dor por seu pesar. Esse verso também forma outra figura: uma antítese (oposição de riso com pranto).

3. Terceira e quarta estrofes

- a. Indique as rimas da terceira e quarta estrofes. **Procure** (verso 9) / **dure** (verso 14); **vive** (verso 10) / **tive** (verso 12); **ama** (verso 11) / **chama** (verso 13). Indicando-as com letras maiúsculas, fica assim: CDE e DEC. Nas duas primeiras estrofes, as rimas formam os seguintes grupos: ABBA e ABBA. Observar que, às vezes, a rima se dá no interior dos versos.
- b. As últimas duas estrofes formam um único período. Identifique a oração principal e o sujeito de **procure**. Oração principal: Eu possa. Sujeito: quem sabe a morte, quem sabe a solidão.
- c. Quem é angústia dos vivos? Qual é o fim de quem ama? A morte./A solidão.
- d. Por que o amor não pode ser imortal? Porque é uma chama que se apagará. Observar que **chama** é uma metáfora de amor.
- e. Que quer dizer o último verso do poema? Resposta pessoal. Sugestão: Já que não pode ser imortal, o amor deve ser vivido como se nunca acabasse, sem preocupação com o fim.
- f. Nas últimas duas estrofes, o poeta faz uma reflexão sobre a condição do amor e tira algumas conclusões. Quais? Volta-se para o futuro e pensa na morte, na solidão, e consola-se ao descobrir que, como o amor não pode ser imortal, que seja infinito enquanto **dure**. Notar que nesses tercetos já não existe o arrebatamento amoroso dos dois quartetos.
- g. Por que o poeta intitula o poema **Soneto de fidelidade**? Resposta pessoal. Sugestão: Porque ele se dedica total e exclusivamente a seu amor.



Leitura Complementar



Quadro de Jean-Urbain Guérin. In: Sheila Pickles. *A linguagem do amor*. São Paulo: Melhoramentos, 1994, p. 15.

Estela e Nise

*Eu vi a linda Estela, e namorado
Fiz logo eterno voto de querê-la;
Mas vi depois a Nise, e é tão bela,
Que merece igualmente o meu cuidado...*

*A qual escolherei, se neste estado
Não posso distinguir Nise d'Estela?
Se Nise vir aqui, morro por ela,
Se Estela agora vir, fico abrasado.*

*Mas, oh! que aquela me despreza amante,
Pois sabe que estou preso em outros braços,
E esta não me quer, por inconstante...*

*Vem, Cupido, soltar-me destes laços,
Ou faz de dous semblantes um semblante
Ou divide o meu peito em dous pedaços!...*

Alvarenga Peixoto (1744-1792). In: *História da literatura brasileira* (1960).

Inácio José de Alvarenga Peixoto nasceu no Rio de Janeiro, em 1744, e faleceu na África, em 1792. Estudou Leis em Coimbra, Portugal, e voltou ao Brasil em 1776, quando se radicou em Minas Gerais, dedicando-se à mineração.

Foi implicado na Inconfidência Mineira, preso no Rio de Janeiro e condenado à morte. Teve, porém, sua pena comutada para o degredo em Angola, onde morreu. Sua obra, embora diminuta, contém alguns dos mais belos sonetos do Arcadismo brasileiro.

Arcadismo: corrente literária (séc. XVIII) que exalta as belezas do campo, da vida campestre.



Interpretação do Texto

- 1 Considerando a organização das estrofes, que tipo de poema é **Estela e Nise**? É um soneto.
- 2 Em relação ao tema, que diferença marcante há entre **Soneto de fidelidade e Estela e Nise**? No soneto de Vinicius, o poeta promete fidelidade, pelo menos enquanto durar o amor. E o "eu-lírico" do poema Estela e Nise expõe uma dúvida ou inconstância amorosa.
- 3 Na sua opinião, a dúvida amorosa retratada no poema constitui apenas um sentimento pessoal e subjetivo ou é um fenômeno comum entre as pessoas? Resposta pessoal.
- 4 Você sabe quem é **Cupido** e o que ele simboliza? Cupido (ou Eros) era o deus do amor terreno. Filho de Vênus, andava sempre com um arco e flechas, com as quais trespassava os corações das suas vítimas, levando-as a apaixonar-se perdidamente.
- 5 Explique a palavra destacada em "Se Estela agora vir, fico **abrasado**".
Entusiasmado, excitado, inflamado, exaltado.
- 6 Dê o infinitivo da forma verbal **vir**. Ver. O verbo está no futuro do subjuntivo.
- 7 Por qual palavra se poderia substituir **peito**, no último verso? Por coração.
- 8 O que você entendeu por "Ou faz de dous semblantes um semblante"?
O poeta deseja que as duas se transformem numa única mulher.
- 9 Com qual dos dois poemas você se identifica mais? Por quê? Resposta pessoal.



Atividade Oral

Em grupo – leitura jogral

Dividam-se em grupos de cinco alunos. O professor sorteará um dos poemas das páginas seguintes para cada grupo, que deverá apresentar o seu sob a forma de jogral.

Antes de ensaiar, leiam e analisem o poema para compreendê-lo e senti-lo bem. Se houver dúvidas quanto às palavras ou ao conteúdo, consultem o dicionário ou o professor.

Professor: Não deixe de ler a páginas 7 da Assessoria pedagógica, que contém sugestões interessantes para desenvolver a leitura jogral. Ver ainda, na p. 31, explicações sobre os textos e sobre os poetas que serão trabalhados a seguir.

Anexo 3 – Questionário respondido pelos alunos ⁹

1) O que é leitura para você?

Leitura para mim é se interessar pelo que está lendo ou ir ler.

2) Em sua opinião, o que é “ler bem”?

Ler bem é entender o que está lendo.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Não. Na minha casa não há hábito de ler.

⁹ Estão em anexo apenas o material utilizado neste trabalho.

1) O que é leitura para você?

É uma forma de se aprimorar, de viajar na minha
imaginação e interpretar o fato ou a história, ler é descobrir
coisas novas, ter a sensação de estar na história.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

É entender, interpretar a história, captar a mensagem.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Não, lemos muito pouco.

1) O que é leitura para você?

Leitura é uma forma de aprender.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

ler bem é não usar nem uma palavra não apropriada

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Sim, não texto específico.

1) O que é leitura para você?

Em minha opinião ler é descobrir novos caminhos com novas ideias e desvendar outros mistérios. Ler abrimos portas que jamais saberíamos que existia mesmo não tendo o hábito de ler, sei de sua real importância e também sei que no Brasil poucos sabem realmente ler e sabem de sua real importância e de seu devido valor.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

Do meu ponto de vista ler bem é ler certo ou seja ler com atenção ler e interpretar saber realmente o que cada coisa quer dizer.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Não. Infelizmente em minha casa não temos o hábito da leitura, leio sem jamais revistas mas nada que encaixe no padrão de "leitura" que as vezes temos sem alguns livros, porém nunca tenho coragem de ler.

1) O que é leitura para você?

Leitura é você viajar na leitura
na ao mesmo tempo gostando
e se alegrando.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

ler bem é você não ouvir
nem uma palavra

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

não só eu e meu irmão
lemos livros de história e
revistas em quadrinho.

1) O que é leitura para você?

Leitura é uma coisa importante nos meus estudos para todas as matérias para responder questões tem que saber ler para escrever tem que saber o que está escrevendo então a leitura é isso tudo de bom para todos nós é importante.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

ler bem é respeitar os sinais ^{etc...} vírgula, não ler rápido que significa ler bem.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Sim, livros que são muito importantes para nossa sociedade.

1) O que é leitura para você?

algo pra você se informar, falar melhor.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

é alguém entender o que está lendo,
e ler sem apaguejar.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

às vezes sim.

minha mãe = livros de culinária, auto-ajuda...

meu pai = revistas (veja, época) e alguns livros de informática.

minha irmã = às vezes, quase nunca lê revistas para adolescentes.

eu = livros bem-humorados, em séries (às vezes).

1) O que é leitura para você?

leitura é a pessoa não só ler, mas se aprofundar na obra, entendendo o que se está dizendo, pois para entender bem você também tem que ler mais de uma vez, mais o lógico que tem textos que não fazem, e não precisam ler mais de uma vez se você ler a primeira vez aprofundada na obra.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

ler bem para mim é a não pular ponto, virgula, e entender a história, e também o que interfere a leitura é a timidez, o nervoso, o medo de ler errado, nisso a mente fica confusa pensando em tudo isso ao mesmo tempo, e acaba lendo gaguejando, errando, etc... Eu acho que isso interfere muito na leitura, sem que nem todo mundo é assim, mas se de vez em quando para algum pensar lendo em público que você faz parece que o fato dela muda.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

mas eu não, não é nem todo por exemplo: eu ligo muito a Bíblia, meu irmão lê livros de história de RPG, meu pai lê jornal de vez em quando, já minha irmã não lê, pois minha mãe não lê por não tem tempo, e a outra trabalha o dia inteiro, mas de vez em quando ela lê a Bíblia mas a que mais lê sou eu mesmo, e pessoal não é muito chegado.

1) O que é leitura para você?

Leitura pra mim ^{que} ajuda na aprendizagem e levo a um objetivo muito grande porque é importante ler muito livros grandes etc.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

Ler bem pra mim é ler sem prejuízo, ler para aprender, entender o que está sendo lido, mas sem prejuízo etc., não ler correndo e com erros

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Sim, zili, livro de história etc.

1) O que é leitura para você?

É uma forma de aprendizagem, um tipo de comunicação, algo necessário.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

Pronunciar corretamente as palavras, respeitar sinais e saber interpretar o que lê.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Não, mas minha mãe me incentiva a ler; ela diz que isso vai ser importante para mim no futuro.

1) O que é leitura para você?

É você ficar com mais conhecimento das coisas que estão acontecendo com o mundo, saber dos outros países, e suaves e tem bem ler, melhora sua inteligência, sua leitura. E você fica com mais imaginação.

2) Em sua opinião, o que é "ler bem"?

Saber se expressar na hora de ler não errar saber parar na hora das vírgulas pontos, três pausas, sem errar um parágrafo e ler bem.

3) Na sua casa há o hábito de ler? Que tipo de texto é mais lido?

Não de vez em quando revistas ninguém ler, meu pai lia agora não ler mais.

O que é "ler bem" para você?

Ler bem não é apenas ler sem gaguejar, ler bem na minha opinião é saber o que está sendo, entender o que está sendo, conseguir interpretar o que foi lido.

O que é "ler bem" para você?

Ler bem é conseguir interpretar o que está escrito, não importa se você domina, se gagueja, o que importa é se a sua conclusão está certa.

DATA / /

O que é "ler bem" para você?

Ler bem para mim é ler bem livros JORNAL REVISTAS E ETC MAS SEM GAGUEJAR E RESPEITAR OS PONTOS AS VIRGULAS ETC

Anexo 4 – Diários Reflexivos

Eu achei um debate muito interessante porque no princípio parecia um tanto complexo, mas após a reflexão de cada um, foi ficando mais compreensível. A diferença de idéias foi a mais legal e ajudou bastante na formação de opinião de cada um.

Para mim, foi muito bom, a leitura em grupo pois, pude entender melhor o texto e depois ouvir a opinião dos outros sobre o assunto, no caso o amor de vários ângulos. Eu acho que esse tipo de leitura é muito bom em vários sentidos, mas principalmente, é bom para quem é tímido assim como eu e uma amiga que também participou da leitura. Eu não consegui falar tudo o que eu queria, mas acho que se eu praticasse mais a dinâmica, talvez, quem sabe eu consiga dizer o que quero.

Fim

Este teste foi bem elaborado mas, muito difícil de ler sozinho. só percebe mais coisas quando está com outras pessoas porque cada uma tem sua interpretação do poema pois ^{cada} ~~as~~ pessoas têm uma maneira diferente de ler um poema ou até um texto. Cada uma delas usou a sua ~~própria~~ vivência para interpretar o poema.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)