

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
DANIEL MATEUS O' CONNELL

**LEITURA: INTERPRETAÇÃO E NÍVEL COGNITIVO-
VALORATIVO**

UBERLÂNDIA - MG
2007

DANIEL MATEUS O' CONNELL

**LEITURA: INTERPRETAÇÃO E NÍVEL COGNITIVO-
VALORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística – Curso de Mestrado em Linguística, do
Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo de Freitas de Jesus.

Uberlândia – MG

2007

DANIEL MATEUS O' CONNELL

LEITURA: INTERPRETAÇÃO E NÍVEL COGNITIVO-VALORATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de Concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Uberlândia, 31 de julho de 2007.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus – Orientador (UFU)

Profª. Dra. Dilma Maria de Mello (UFU)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UNITRI)

Aos meus pais,
pelo estímulo incansável.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu vida, saúde, coragem e motivação para concretizar mais este sonho. Sonho que nunca imaginei poder alcançar.

Aos meus pais, que sempre acreditaram na minha capacidade, apesar de meus inúmeros maus exemplos e comportamentos. Sempre se prontificaram em me oferecer o melhor.

À minha esposa que tortuosamente “suportou” a minha impaciência durante a árdua caminhada da pesquisa.

Ao meu filho, João Paulo, que veio como uma inspiração e motivação durante o percurso dessa investigação; um verdadeiro presente de Deus.

Ao Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus pelo companheirismo, generosidade, irmandade e sabedoria com que orientou meu trabalho.

À amiga Viviane Raposo que acompanhou esta investigação contribuindo enormemente em todos os aspectos.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar se há correlação entre os estágios de desenvolvimento cognitivo-valorativo e o da interpretação na leitura, segundo o postulado teórico de Kohlberg (1969). Para isso, foram considerados alguns insumos teóricos referentes às tendências da pesquisa na leitura, a leitura no contexto brasileiro e os aspectos cognitivo-valorativos envolvidos no desempenho da leitura. Esta pesquisa ação teve como cenário uma escola de idiomas. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados um questionário informativo e um texto bíblico autêntico em inglês, seguido de um teste de pós-leitura. Para a análise dos dados, foram consideradas as reflexões no teste de pós-leitura, levando em consideração os indícios valorativos apresentados pelos colaboradores, estabelecidos por Kohlberg (1969). As análises dos dados mostram que cada leitor apresenta atributos de nível de desenvolvimento valorativo diferentes, ou seja, valoração pré-convencional, valoração convencional ou valoração pós-convencional. Isso sugere que indivíduos-leitores atribuem valoração de maneira diferente ou até mesmo contraditória dependendo da situação. Os resultados indicam que a interpretação é função do estágio de desenvolvimento cognitivo-valorativo do leitor, como se esperava no início. Surpreendeu, entretanto, que o nível cognitivo-valorativo do leitor não se dá em função da idade ou mesmo da experiência do leitor. Cada leitor tem uma história de desenvolvimento, portanto não se podem estabelecer níveis estanques de desenvolvimento cognitivo-valorativo.

Palavras-chave: leitura; cognição; valoração

ABSTRACT

The objective of this research was to find out if there is a correlation between the stages of cognitive-appraisal development and text interpretation, according to the theoretical proposal of Kohlberg (1969). In order to fulfill this aim, some theoretic assumptions related to research tendencies in reading; to reading in the Brazilian context, as well as to the cognitive-appraisal aspects involved in reading performance were taken into account. The field of study for this action based research was an English language school. An informative questionnaire and an authentic English Biblical text followed by a post-reading test were used as means of research. In order to evaluate the data, the intellectual reflections on the post-reading test were examined by the collaborators taking into consideration the appraisal indexes established by Kohlberg (1969). The analyses manifested that different levels of appraisal development, such as pre-conventional, conventional and post-conventional were presented by the readers. This suggests that each reader appraises the reading in a different manner and depending on the situation these appraisals can even be contradictory. The results indicate that interpretation depends on the cognitive-appraisal level attained by the reader, as initially expected in the beginning. It was a surprise; however, to discover that interpretation does not depend on the age or experience of the reader. Therefore, it is impossible to establish precise levels of cognitive-appraisal development.

Key words: reading; cognition; appraisal

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
1. LEITURA, COGNIÇÃO, VALORAÇÃO E INTERPRETAÇÃO.....	14
1.1. Tendências da pesquisa em leitura.....	14
1.2. A leitura no contexto brasileiro: do social ao cognitivo.....	24
1.3. Da cognição à valoração.....	35
1.4. Valoração: algumas implicações.....	43
1.5. Da interpretação.....	49
2. A PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO.....	54
2.1. Concepções Metodológicas e Procedimentos.....	54
2.2. Do positivismo ao interpretativismo.....	54
2.3. O papel do pesquisador: duas visões.....	56
2.4. A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.....	58
2.5. Natureza do Paradigma desta pesquisa.....	59
2.6. O contexto da investigação.....	60
2.6.1. Os atores.....	60
2.6.2. Participantes.....	61
2.6.3. O pesquisador.....	62
2.6.4. Procedimentos.....	63
2.6.5. Instrumentos.....	64

	9
2.6.6. Verificação.....	65
3. O JULGAMENTO COGNITIVO-VALORATIVO DOS PARTICIPANTES: Análise dos dados.....	66
3.1. Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	68
3.2. O nível do desenvolvimento cognitivo-valorativo dos participantes.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICES E ANEXO.....	94
APÊNDICE I	95
APÊNDICE II.....	97
APÊNDICE III.....	99
ANEXO I.....	105

INTRODUÇÃO

Segundo Jesus (2003), a leitura é uma atividade cognitivo-social. É *cognitiva*, porque a rede neuronal realiza o processamento da informação veiculada pelo texto; é *social*, porque a língua é um sistema simbólico convencional, cuja existência, sem a adesão tácita da sociedade, não se estabeleceria e não perduraria na vida social.

Neste sentido, o processo da leitura compõe-se de várias fases que se constituem de um algoritmo de alta complexidade. Assim, primeiramente há o processo de reconhecimento do sistema grafemático empregado na escrita, neste momento, o leitor fluente reconhece os elementos e conhece o sistema no qual estão inseridos.

No segundo momento, os grafemas, agrupados em unidades lexicais ou funcionais, são reconhecidos e por meio deles torna-se possível o acesso aos conceitos (idéias), expressas pelo sistema simbólico.

No terceiro estágio, as unidades lexicais ou funcionais juntam-se, para constituir proposições ou combinações conceituais, marcadas pelos papéis sintático-semânticos dos elementos na sentença, bem como por circunstâncias, especialmente aquelas de tempo e de espaço.

Na próxima fase, os esquemas ou vivências de mundo, organizados na forma de fragmentos significativos da realidade, permitem ligar a linguagem ao mundo circundante.

Todas essas fases são necessárias e decisivas no processo da leitura. Mas a última delas, a fase da interpretação, é a mais complexa de todas, pois, por meio dela, o leitor retira de sua interioridade validações críticas que são agregadas parcial ou totalmente ao mundo referido.

Na interpretação, o leitor usa suas experiências e suas vivências pessoais. Mais que isso,

nesta pesquisa, entende-se que a interpretação pode ser correlata ao nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo do leitor. Em outras palavras, o leitor interpreta o texto, fazendo uso de suas experiências e vivências, possivelmente, estribado em seu desenvolvimento cognitivo-valorativo.

Como diz o adágio popular: ninguém dá o que não tem.

A interpretação, como questão teórica, não está relacionada apenas à leitura, mas também à própria filosofia, à literatura e à teologia, sem mencionar outros campos. Segundo Ricoeur (1977), na filosofia, a interpretação se equivale à hermenêutica, i.e., ao conjunto dos procedimentos cognitivos que levam o leitor a examinar o texto que lê sob a perspectiva histórica, social, cultural e até mesmo estética.

A hermenêutica instrumenta o leitor para que ele possa ler o texto com os olhos do tempo em que foi escrito e sob as circunstâncias do tempo em que foi redigido. Hamlet não será devidamente percebido, se os conflitos do final do século XVI não forem considerados, quando o teocentrismo havia perdido forças para o antropocentrismo.

Mais que isso, a visão de mundo humanística esvaziara os valores teológicos do homem. A terra não era mais o centro da criação; o sol não se deslocava mais sobre ela; a ciência havia esvaziado parte das crenças do homem barroco ou shakesperiano. Hamlet, ou aquele que é e não é ao mesmo tempo, é fruto da dúvida atroz do homem de então.

Uma leitura profunda de Hamlet leva em consideração a situação dramática da sociedade do final do século XVI. As certezas haviam batido asas e pousado muito longe. Francis Bacon, René Decartes, Nicolau Copérnico, Johann Keppler, Galileo Galilei, dentre outros, nas próximas décadas, confirmariam a procura de novos fundamentos para o conhecimento científico e para a crença religiosa.

Além deste aspecto cultural e histórico, a interpretação depende também do nível de

desenvolvimento cognitivo-valorativo¹ do leitor. Lawrence Kohlberg, seguidor de Jean Piaget, por meio da pesquisa longitudinal, em vários países, estabeleceu estágios de desenvolvimento cognitivo-valorativos, os quais constam dos seguintes níveis:

1 – Estágio pré-convencional

2 – Estágio convencional

3 – Estágio pós-convencional

Além desses estágios, Kohlberg (1969; 1976) deixou razoavelmente claro que o desenvolvimento cognitivo-valorativo também segue o algoritmo do desenvolvimento geral do indivíduo. Em outras palavras, as estruturas cognitivas utilizadas para as avaliações também estão circunscritas no desenvolvimento cognitivo e social geral do indivíduo.

Nesta pesquisa, a pergunta ou dúvida norteadora é exatamente o fato de haver ou não correlação entre desenvolvimento cognitivo-valorativo e interpretação na leitura. Este será o esforço epistemológico dos próximos capítulos.

No Capítulo 1, serão descritas e consideradas várias questões epistemológicas que envolvem o processo de leitura para que posteriormente, ainda no mesmo capítulo, seja tratado o foco desta investigação, o aspecto cognitivo-valorativo envolvido na leitura e a própria interpretação.

No Capítulo 2, serão apresentados a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa. Serão também objeto deste capítulo, informações a respeito do próprio cenário da pesquisa, bem como os envolvidos na mesma: o pesquisador e os participantes.

No Capítulo 3, serão analisados os dados coletados a partir do questionário informativo respondido pelos participantes, assim como os dados da Pós-Leitura.

¹ O termo original estabelecido por Kohlberg (1969;1979) é desenvolvimento moral. Porém, por motivos religiosos trataremos tal termo como valorativo no decorrer desta investigação, já que se trata de uma pesquisa no âmbito da leitura.

Serão apresentadas, posteriormente, considerações acerca das discussões apresentadas durante a apresentação desta dissertação, e ainda as apreciações finais e encaminhamentos possíveis.

Ao término das considerações finais seguidas das referências bibliográficas, o trabalho traz os anexos e apêndices com as pesquisas realizadas, a fim de apresentar o *corpus* integralmente, isto é, composto por todos os dados coletados.

CAPÍTULO 1

LEITURA, COGNIÇÃO, VALORAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

1.1 Tendências da pesquisa em leitura

A Lingüística Aplicada, a Psicologia, a Psicolingüística e a Neurolingüística têm procurado compreender os diversos elementos envolvidos no processo de leitura.

O surgimento da Associação Internacional de Leitura em 1956 se caracteriza como um esforço, por parte dos pesquisadores da área, para consolidar a leitura como uma área de pesquisa e estudo. A partir desta época, pode-se dizer que existiram várias transformações e tendências na pesquisa da leitura, especialmente no âmbito histórico. Essas mudanças justificam, sem sombra de dúvidas, a existência de vários modelos de leitura que contemplam desde o comportamentalismo até o fator motivacional, a saber, o modelo behaviorista (1950-1965), o modelo naturalista (1966-1975), o modelo de processamento de dados (1976-1985), o modelo social (1986-1995) e o modelo interdisciplinar (1999-?).

O primeiro modelo de leitura a ser tratado aqui se configura como o “modelo behaviorista”, que se consolidou entre os anos de 1950 a 1965. Sabe-se que nas primeiras décadas do século XX, durante o surgimento da Psicologia, os processos envolvidos na leitura já eram de grande interesse dos educadores-pesquisadores. Mais tarde, naquele mesmo século, a leitura se consolidou como um campo de estudo com programas de investigação sistemáticos voltados para a natureza fundamental dos processos de sua aquisição.

Um dos motivos do avanço da teoria da leitura foi o pós-guerra, especialmente nos

Estados Unidos. A alta taxa de natalidade durante e depois da Segunda Guerra Mundial representou um grande aumento de crianças adentrando nos sistemas públicos de ensino, resultando, então, em várias mudanças no que tange principalmente a habilidade da leitura, já que vários alunos apresentavam dificuldades na habilidade da mesma.

Nesta época, a necessidade de competitividade americana, como modelo de potência mundial, significou uma pressão pública crescente na comunidade educacional, com o intuito de solucionar o crescente problema da aquisição da leitura.

O “modelo behaviorista” surgiu como uma promessa de trazer uma nova perspectiva científica à leitura, baseando-se primordialmente em leituras de vocabulário controladas e em meras repetições fonéticas. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria por meio de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas corretas, dadas pelo aluno, deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. As estruturas básicas da língua deviam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido por meio de exercícios de repetição.

Nessa perspectiva, B. F. Skinner (1974) acreditava que a aprendizagem não deveria ser considerada como crescimento e desenvolvimento, mas sim como comportamento adquirido por meio de certas contingências circunstanciais. Ainda, segundo ele, a aprendizagem resultaria do estímulo repetido e controlado de circunstâncias que direcionam uma resposta previsível por parte do aluno. Este emparelhamento repetitivo de estímulo e resposta, freqüentemente ligado à aplicação de prêmios e punições, direciona a habituação do ato de ler. Por exemplo, a criança é exposta aos símbolos B-O-O-K e imediatamente reproduz a palavra desejada, *book*, sem qualquer tipo de envolvimento cognitivo.

A rotulação de leitura como habilidade discreta e passivamente automatizada já estava

prestes a perder seu fervor acadêmico em meados da década de 60. A comunidade lingüística daquela época já não manifestava mais tanto interesse pelo behaviorismo skinneriano.

Vários fatores contribuíram para impor um processo de transição na pesquisa do aprendiz e do aprendizado, no que se refere à leitura. Um desses fatores se caracterizou por um aumento considerável no interesse de estudar processos internos da mente de um leitor e também nos avanços da Neurologia e da Inteligência Artificial (ERICSSON; SMITH, 1991, *apud* ALEXANDER; FOX, 2004). Existia uma forte tendência para o estudo e pesquisa da mente humana, e ao mesmo tempo um distanciamento do estudo do condicionamento.

Um outro fator relativamente importante neste período de transição se caracterizou pelo desinteresse, por parte dos diversos segmentos da comunidade de pesquisa educacional, pelo behaviorismo como um sistema explicativo do processo de leitura. Estudiosos, nesse período de transição, se pautavam em vários outros elementos, porém essencialmente numa perspectiva da leitura como um processo natural - “modelo naturalista”. Havia duas comunidades de pesquisadores que se mostravam incentivadoras e influenciadoras na efetivação do referido modelo de leitura, os lingüistas e os psicolingüistas, porém ambos os grupos de estudiosos apresentavam linhas epistemológicas diferentes. Os lingüistas se pautavam na tradição de Chomsky (1957, 2002), seguindo uma visão de linguagem menos condicionante e mais ligada à aquisição de linguagem. Já os psicolingüistas acreditavam que o foco em aspectos discriminantes na leitura, arraigados ao behaviorismo, ignoravam o poder da comunicação natural envolvida no processo de leitura (GOODMAN; GOODMAN, 1980, Smith, 1973, 1978, *apud* ALEXANDER; FOX, 2004). Sob todas estas circunstâncias, pode-se dizer que o cenário estava preparado para receber uma nova abordagem no que se refere à pesquisa do processo de leitura.

A linguagem, como qualquer outra capacidade inata do ser humano, deveria ser

desenvolvida por meio de uso significativo e não por meio de reação condicionante, como propunha os behavioristas. Chomsky (1975) postulou que os humanos estão biologicamente equipados para adquirir a língua desde que sob condições favoráveis. Essa aquisição envolve a existência de estruturas mentais designadas para executar a tarefa complexa de assimilar e integrar dicas lingüísticas encontradas no meio lingüístico de certa comunidade.

Essa concepção de língua mostrou ser de grande importância no processo de transição tratado aqui. Chomsky (1957) ajudou a estabelecer o campo de estudos da gramática gerativa, que foca a capacidade mental inata do ser humano para adquirir a língua. O autor argumentava que era crítico separar as competências mentais humanas de performances posteriores. Nesta perspectiva, o pesquisador foi influenciado pela pesquisa emergente da Neurolingüística e da Ciência Cognitiva. O estudioso via relações indiscutíveis entre a universalidade das estruturas neurológicas e a universalidade das estruturas gramaticais. Sua proposição se configurava no fato de que os humanos emergem do útero materno com uma condição preexistente que conduz e guia o uso da língua. A língua se desdobra naturalmente, seguindo uma trajetória de desenvolvimento e envolvendo não somente a ação condicionante do indivíduo, mas também a contribuição do indivíduo numa forma de predisposição ou capacidade inata. Esta transição entre a aquisição da linguagem por meio de um comportamento condicionado para um processo natural repercutiu na comunidade de pesquisa em leitura na forma de Psicolingüística (GOODMAN, 1965; SMITH, 1973).

Na perspectiva chomskiana, a leitura como um desempenho foi encarada e aceita por grande parte dos estudiosos da área como sendo uma capacidade inata, ao invés de um ato condicionado.

Em meados da década de 70, o modelo de leitura, anteriormente citado, já se mostrava

frágil e pronto para receber críticas e ceder lugar para as novas transformações teóricas. O crescente aumento do foco na estrutura e nos processos que ocorrem na mente humana impulsionou o surgimento de um “modelo de processamento de dados”. O efeito destas condições foi a criação de centros de pesquisa dedicados à pesquisa da leitura e, concomitantemente, a um fluxo significativo de teóricos e pesquisadores adentrando a comunidade da leitura, que, por sua vez, estava mais interessada em pesquisa básica do que aplicada, e que tinha raízes, principalmente, na Psicologia Cognitiva.

Grande parte dos estudos, conhecimento e pesquisa deste período se mostraram grandemente influenciados por Kant (1966). A filosofia kantiana foi importante para a distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível como fontes diversas do conhecimento humano. Kant se pautava na concepção de que a mente humana não é um recipiente passivo e um produto de sensações, mas sim um agente ativo com módulos inerentes e leis de operação pronto para transformar sensações em idéias.

O conhecimento humano, conforme Kant (1966), é construído pela mente humana. Esse processo resulta do insumo, interpretação, organização, retenção e produção de informações presentes no ambiente rotineiro do indivíduo aprendiz. Como se pode notar, o construto do conhecimento prévio e sua grande influência no processo de leitura dos aprendizes foram legados duradouros desta concepção. O conhecimento prévio do leitor se mostra fundamental na recepção e formação de conhecimentos novos. Pode-se dizer que o conhecimento prévio está ligado às perspectivas individuais. Mais ainda, associações significativas são estabelecidas entre o conhecimento real do leitor e seu desempenho subsequente de leitura, compreensão, memória e processamento de dados.

Devido ao volume dos estudos da leitura efetuados neste período, uma extensa literatura

voltada ao “modelo de processamento de dados” se proliferou. Além disso, paralelamente ao foco no campo cognitivo, teóricos e pesquisadores da leitura investigaram a organização do conhecimento na mente humana e como esta organização diferenciava leitores iniciantes de leitores mais experientes.

Segundo Alexander e Fox (2004), uma das características distintivas deste modelo de leitura foi o seu foco na mente do indivíduo. Uma perspectiva tão individualista pode ser compreensível por várias razões. Primeiramente, a visão computacional que caracterizava esse período se pautou fundamentalmente no modelo individual de aquisição e uso. Havia pouca preocupação concernente às influências socioculturais e contextuais no processamento de informações linguísticas. Mais ainda, os estudos e pesquisas conduzidos durante esses anos sustentaram fortemente interpretações individuais de textos escritos.

Em suma, os estudos pertinentes ao “modelo de processamento de dados” demonstraram que o conhecimento do leitor pode ser significativamente modificado por intervenção direta, treinamento ou instrução explícita. Este conjunto de estratégias de pesquisa ressaltou ainda mais a possibilidade da modificação da base do conhecimento do indivíduo e a sua proximidade ao processamento de dados. Esses estudos objetivaram o alcance de estratégias gerais do processamento de textos, incluindo sumário, mapeamento, auto questionamento e antecipação. Houve também considerações de ambientes instrucionais e técnicas pedagógicas que contribuíram para o melhoramento da compreensão textual.

Posteriormente, já em meados da década de 80, havia algumas indicações de que os estudiosos do campo da leitura se mostravam prontos para mudanças significativas. A adequação explicativa da metáfora do computador, que direcionava a pesquisa baseada no “modelo de processamento de dados” da década anterior, passou a ser compreendida como inadequada,

mesmo por aqueles pesquisadores envolvidos com o campo da inteligência artificial, que anteriormente adotavam esta metáfora. Por exemplo, na Psicologia Cognitiva, a abordagem de processamento de dados anterior foi substituída por uma teoria construtivista que considerava a aprendizagem algo individual e rejeitava os aspectos mecânicos.

Este período de transição pode ter ocorrido devido às aplicações do “modelo de processamento de dados” serem focadas no desenvolvimento de sistemas computacionais e programas de treinamento escolar que não mostravam resultados ideais e satisfatórios. Os sistemas computacionais que procuravam imitar processos de tomada de decisão e conscientização por parte dos humanos nem sempre se mostraram eficazes. Na leitura, a aplicação da teoria do processamento de dados em programas de treinamento cognitivo também provou ser menos eficiente que premeditado. Tal fato provocou o questionamento em relação à praticidade destes métodos de treinamento (HARRIS, 1996, *apud* ALEXANDER; FOX, 2004). Muitos alunos não conseguiram obter benefícios das instruções explícitas e estratégicas que objetivavam desenvolver e aperfeiçoar o seu aprendizado da leitura.

Havia, então, uma crescente necessidade de alcançar um modelo de leitura mais adequado que o anterior. Este contexto propiciou o surgimento de forças inovadoras que intensificaram a influência de perspectivas alternadas e pesquisas fora do domínio cognitivista. Trabalhos em antropologia social e cultural, como os de Vygotsky (1934;1986), ofereceram um novo ponto de vista a pesquisadores na área da educação. Eles tiveram uma crescente aceitação na comunidade de alfabetização, especialmente tratando-se de contextos sociais e culturais como salas de aula, ambiente familiar e local de trabalho.

O foco da aprendizagem já não era mais visto como o desenvolvimento de um conhecimento individualista, mas sim como a criação de uma compreensão mútua originada de

uma interação social de indivíduos específicos em um contexto específico e em um determinado espaço de tempo. A perspectiva dominante deste período defendia que o processo de aprendizagem se caracterizava como sendo sociocultural. Surgia assim, o “modelo social” de leitura.

Neste período os estudos voltavam-se para a crescente sofisticação da concepção do conhecimento. O conhecimento já não era mais visto como um construto singular, mas existia em diversas formas e dimensões interativas. Esta pluralidade deveria, então, ser coordenada e conciliada na “performance” de qualquer ato.

Os aprendizes chegam à escola com um extenso conhecimento conceitual anteriormente adquirido, guiando, assim, a sua compreensão e uso da língua. Esse conhecimento informal, já desenvolvido antes do indivíduo adentrar o ambiente formal de ensino, pode-se diferenciar enormemente do conhecimento formal adquirido na escola (ALEXANDER, 1992; VYGOTSKY, 1934). Pesquisas no campo da mudança conceitual, em ênfase, demonstraram que este conhecimento informal poderia ser um fator mais benéfico na compreensão de textos do que o próprio conhecimento formal adquirido na escola. Tal fato ocorre, pois o que é aprendido no ambiente escolar parece de pouca relevância para o aprendiz. O conhecimento informal, por outro lado, pode oferecer ao aprendiz um referencial concreto e pessoal que muitas vezes não é encontrado no ambiente formal de ensino.

Além do reconhecimento das múltiplas formas do conhecimento, havia uma crescente conscientização do fato de que o conhecimento de um indivíduo nem sempre era uma característica positiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O conhecimento pré-existente, na mente do indivíduo, pode interferir e impedir a aprendizagem na forma de equívocos ou barreiras na mudança conceitual.

A maior parte dos pesquisadores da área, dentre os quais Alexander (1992) e Vygotsky (1934), concordam que a escolarização seja um fenômeno cultural e, ao mesmo tempo, social acompanhado conseqüentemente de seu conhecimento. As escolas funcionavam como instituições sociais centradas nas interações entre alunos e professores.

A natureza sociocultural escolar e o desenvolvimento de procedimentos instrucionais que geram interações sociais otimizadas passaram a ser o foco dos estudos pedagógicos. Neste âmbito, os professores tinham o papel essencial de facilitadores, ou guias, se tornando a base para o desenvolvimento e crescimento do conhecimento e interesse dos alunos.

Em meados da década de 90, a leitura passou a ser vista de uma maneira diferente. Havia mudanças referentes ao texto, aos leitores e ao processo de leitura. Anteriormente a este período, textos eram geralmente definidos como material impresso, livros ou revistas. Posteriormente, os leitores focados na pesquisa da leitura eram freqüentemente jovens estudantes embutidos no processo de aquisição de linguagem por meio da decodificação e compreensão da língua escrita ou estudantes mais adultos lutando com as exigências do aprendizado tradicional, baseado no texto. Além disso, havia pouca preocupação com o fator motivacional, no que se refere aos objetivos, interesses e envolvimento do leitor. No entanto, vários fatores colaboraram para a mudança dessa visão típica da leitura. Foi exatamente em meio a estes questionamentos que o “modelo interdisciplinar” de leitura se propagou.

Primeiramente, segundo Jetton e Alexander (1998), com a crescente presença do hipertexto e da hipermídia, os pesquisadores na área da leitura começaram a focar a natureza e as formas consideradas “menos” tradicionais e não-lineares no processo de aprendizagem. O termo texto não-linear se refere ao discurso acompanhado de um gerenciamento de um sistema de informações que guia e induz o leitor a outras fontes informacionais. Este influxo de hipermídia e

hipertexto gerou um aumento na atenção do discurso na sala de aula e o seu papel no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Os pesquisadores passaram a considerar a forma e o conteúdo deste discurso e sua relação com a performance da leitura (JETTON; ALEXANDER, 1998). O interesse pela hipermídia e pelo discurso na sala de aula superava a noção do texto como formas alternativas e tradicionais.

Durante esse período, a extensa literatura no campo da motivação, que havia sido desenvolvida no decorrer das últimas décadas, foi retomada. Por exemplo, Damásio (1996) postula a existência de uma forte interação entre a razão e as emoções, defendendo a idéia de que os sentimentos e as emoções são uma percepção direta de nossos estados corporais e constituem um elo essencial entre o corpo e a consciência.

A inserção do fator motivacional direcionou a consideração de fatores críticos no campo da leitura, como o interesse do leitor, seus objetivos, suas crenças de auto-eficácia, e também sua auto-regulação e participação ativa na leitura. Uma das características do estudo motivacional foi sua perspectiva social cognitiva no aprendizado do aluno. Mais ainda, estes fatores motivacionais não eram considerados isoladamente, eram estudados em relação a outros fatores como, o conhecimento do aluno, habilidades estratégicas, antepassado sociocultural, e características do processo de aprendizado. O resultado dessa infusão da teoria motivacional na literatura da leitura foi a consideração da existência de um leitor motivado e engajado no processo de leitura.

Finalmente, por muitas razões, incluindo a compreensão do desenvolvimento humano, a crescente demanda de uma sociedade pós-industrial e o desenvolvimento da tecnologia fizeram com que a visão dos estudiosos e pesquisadores do campo da leitura se modificasse. No decorrer das décadas anteriores, debates, atividades, determinadas posturas e posições ponderavam principalmente em torno da aquisição de processos de leitura, e também questionavam se o

processo de leitura poderia ser melhor compreendido como um conjunto discreto de regras ou um desdobramento mais natural de competência tido como significativo.

O que se pondera, no entanto, é que a orientação para uma leitura eficaz não compreende a complexidade da leitura, nem reconhece a mudança natural da leitura enquanto indivíduos leitores continuam seu desenvolvimento acadêmico; mais ainda, tem se tornado cada vez mais difícil ignorar que o processo de leitura é um território que engloba não somente leitores iniciantes, mas também leitores de todos os níveis e idades.

1.2 A leitura no contexto brasileiro: do social ao cognitivo

É importante destacar que a leitura vem sendo cada vez mais objeto de estudo por parte dos teóricos voltados ao estudo da linguagem, dentre os quais Figueiredo (2000), Moita Lopes (1996), Kleiman (2004), Leffa (1996), Kato (1999), e Jesus (2003).

Como a leitura se configura como objeto de estudo dessas diversas áreas, dentre outras, seria inevitável, aqui, não traçar algumas concepções teóricas que subjazem os diversos modelos de leitura, sendo que o foco desta pesquisa trata primordialmente dos aspectos envolvidos na leitura. Serão apresentados, no decorrer deste capítulo, alguns dos modelos de leitura estudados no contexto brasileiro, a saber, os modelos de caráter social, sócio-interacional, sociocognitivista, metacognitivista e cognitivista.

Tendo em vista que a leitura é um ato também social, ou seja, envolve dois sujeitos, um leitor e um autor, que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados, trataremos agora da questão crítica aqui envolvida (BRASIL, 1998; FIGUEIREDO, 2000 e FREIRE, 1979). É verdade que todas as habilidades envolvidas no

processo de ensino aprendizagem favorecem a conscientização crítica dos aprendizes, porém existem fatores sociais e principalmente políticos envolvidos na leitura que justificam a importância da mesma no referido processo. É por meio desta que o indivíduo torna-se capaz de se relacionar socialmente. A maior parte das relações formais e institucionais dependem da habilidade de ler, a começar por processos seletivos na maioria das universidades públicas e privadas do Brasil. No que se refere às línguas estrangeiras, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998) reiteram que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p.21).

A origem do modelo de leitura crítico vem de Freire (1979). De acordo com a teoria da conscientização do mundo, exposta por Paulo Freire, o indivíduo utiliza a leitura para atuar no mundo, uma vez que a mesma proporciona a prática da liberdade e nega a existência do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo.

Figueiredo (2000) aborda a conscientização crítica da linguagem na seara da leitura. Segundo a autora, a conscientização da linguagem visa integrar o aluno a uma sociedade já constituída, integrando-o à mesma. Diferentemente, a conscientização crítica da linguagem tem como função integrar e emancipar o aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não somente atue na ordem social como também a modifique quando se fizer necessário. A autora afirma ainda que a leitura de textos caracterizados por uma perspectiva mais crítica, ou seja, textos que são ideologicamente constituídos e inclusos num contexto social, político e histórico, possibilitam a formação de indivíduos reflexivos e melhor formados para tomar frente perante os diversos segmentos sociais.

Ainda sob a importância desse prisma crítico envolvido na leitura, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) postulam que a mesma deve ser desenvolvida de modo crítico, ressaltando que “o professor poderá planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as idéias do autor” (BRASIL, 1998, p.92). Sendo assim, há de se pontuar que o foco, numa perspectiva crítica, no campo da leitura, se mostra relevante na educação pública deste país, haja vista a importância de um documento como os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, é importante ressaltar, aqui, que mesmo com a instituição do programa “Parâmetros em Ação”, em que o MEC procura incentivar a divulgação dos PCN e torná-los acessíveis aos professores da rede pública, lamentavelmente muitas escolas públicas deste país não portam tal documento.

Ao discutir questões epistemológicas a respeito do modelo de leitura de cunho social, não se poderia deixar de mencionar um dos nomes mais representativos da Linguística Aplicada no Brasil, Moita Lopes (1996). O autor propõe um modelo que incorpora alguns postulados do discurso no processo interacional da leitura. Segundo ele, o fluxo de informações pode ocorrer em duas vias, ascendente² ou descendente³, de uma forma interativa, sendo que, em meio a esse processo, existem contextos históricos, políticos e sociais envolvidos. Esse modelo proposto por Moita Lopes (1996) se configura como sendo o “modelo sócio-interacional”.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo comunicativo, em que os participantes, o leitor e o escritor negociam, juntos, o sentido do texto, levando em conta aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e étnicos, fazendo com que o ato de ler assuma, então, um caráter sócio-interacional. Tanto leitores quanto escritores projetam seus valores, crenças e projetos políticos na construção do significado. A esse respeito, Moita Lopes (1996) esclarece que “deve-se acrescentar também que, ao situar a leitura como ato comunicativo, está implícito

² “O processo ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes” (KATO, 2002, p. 50).

³ “O processo descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 2002, p. 50).

neste modelo o fato de que leitores e escritores estão posicionados social, política, cultural e historicamente ao agirem na construção do significado” (MOITA LOPES, 1996, p.142).

O texto não deve ser visto pelo leitor como algo particular e isolado, pois está inserido em um contexto histórico, político e social. Sendo assim, pode-se dizer que para que o sentido do texto seja construído, torna-se extremamente necessário muito mais que o conhecimento sistêmico⁴ e esquemático⁵ por parte do leitor. É fato que o leitor utiliza tais conhecimentos para a compreensão do texto, porém o mesmo deve saber como e quando utilizá-los, tendo em mente que o texto faz parte de um contexto e não representa algo único e soberano. Deve haver por parte do leitor sensibilidade suficiente para dominar os procedimentos interpretativos, que recuperam o discurso de elementos sistêmicos.

O modelo “sócio-interacional” proposto por Moita Lopes (1996) sugere também que o ensino da leitura proporcione um desenvolvimento da consciência crítica do leitor, já que projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo no ato da leitura. A noção de poder está inferida na leitura. Por isso, a capacidade de posicionar-se e tomar decisões individuais são aspectos primordiais nesse modelo.

Um outro modelo de leitura a ser contemplado aqui está inserido na vertente sociocognitivista. Kleiman (2004) estabelece que, a leitura se configura como sendo um ato complexo na tentativa da compreensão de textos escritos que engloba vários processos cognitivos na atividade da construção do sentido. Processos cognitivos como a memória, a inferência, a percepção, o processamento, a dedução e o pensamento são constantes no ato da leitura, já que essa apresenta um caráter multifacetado e multidimensional. Ainda, segundo a autora, a leitura se caracteriza também como um processo social, pois envolve um aspecto interativo entre o leitor e

⁴ Entende-se por conhecimento sistêmico, aquele que engloba o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico.

⁵ Entende-se por conhecimento esquemático, aquele que incorpora o pré-conhecimento do leitor da área do conteúdo do texto.

o autor. Esse processo interativo não implica necessariamente aquele que acontece entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. A interação, para a autora, está ligada ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de vários estágios de conhecimento do sujeito-leitor. O conhecimento descrito, aqui, vai desde o conhecimento do sistema grafemático até o próprio conhecimento do mundo⁶.

Em se tratando dos diversos aspectos cognitivos traçados por Kleiman (2004), há de se dizer que a pesquisadora mostra a função dos olhos no ato da leitura. A sua demasiada importância, com exceção dos cegos, pode ser justificada pelo simples fato da visão humana ocupar pouco mais que a metade do córtex cerebral⁷.

A autora advoga que o movimento dos olhos durante a leitura não é um processo contínuo, e sim sacádico, ou seja, muito rápido e independente dos objetos diretos. O movimento sacádico é realizado quando terminamos de ler uma linha de texto à direita, e transferimos o olhar para a linha seguinte à esquerda. Movimentos sacádicos mais curtos são também feitos a cada palavra, ou a cada pequeno grupo de palavras do mesmo texto.

A função dos olhos, de acordo com a autora, também está relacionada com a memória imediata⁸, ou de curto prazo. Na leitura rápida, ambos o reconhecimento instantâneo e a inferência se dão a partir da visão periférica, que tem o objetivo de não sobrecarregar os mecanismos do processamento inicial com o material que os nossos olhos, muito rapidamente, continuam a trazer para o cérebro processar. A leitura que é processada necessita ser digerida rapidamente para que não ocorra o “engarrafamento”.

⁶ “O chamado conhecimento de mundo abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘Angola está na África’, ‘não se deve guardar fruta verde na geladeira’, ou ‘na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico’.” (KLEIMAN, 2004, p. 20-21)

⁷ Estima-se que aproximadamente 50% do córtex cerebral humano esteja envolvido com o processamento visual (SQUIRE, 2003, p. 84).

⁸ A memória imediata tem a capacidade limitada; pode guardar entre 5 e 9 elementos e logo deve ser esvaziada para a entrada de novos elementos.

No âmbito do processamento lingüístico, Kleiman (2004) destaca também a memória intermediária, ou de trabalho⁹. A informação, nesse estágio, é mantida num nível menos profundo do que outras informações que guardamos na memória de longo prazo. Sua função é manter informação num estado de ciência, ou de alerta, porém é acessível.

Já o âmbito social abordado pela pesquisadora engloba principalmente o aspecto interacional envolvido na leitura, como mencionado anteriormente. A leitura é vista como uma interação à distância entre leitor e autor, via texto, já que o autor não é parte presente. O papel do leitor, nesse contexto, é construir um significado e buscar um sentido compreensível através de pistas formais, formulando e reformulando hipóteses, aceitando ou rejeitando conclusões a partir de si próprio. O autor, por outro lado, deve buscar a todo o momento a adesão do leitor, procurando da melhor forma possível os melhores argumentos e evidências para tal. A esse respeito, Kleiman (2004, p.65) ressalta “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos”.

A leitura observada sob a perspectiva da abordagem sociocognitivista reflete também a criticidade dos leitores em relação a suas crenças sociais, em uma tentativa de modificar as relações já existentes e de se posicionarem como seres pensantes e capazes de se tornarem indivíduos independentes e intelectuais. Nesse sentido, Kleiman (2004, p.76) destaca que “o senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e idéias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e idéias próprias”.

⁹ A memória de trabalho é aquela que busca dados no banco geral de dados da estrutura cognitiva e administra a informação atual nas relações com o meio ambiente. Embora seja de curto prazo, tem função diferente.

Uma outra visão de leitura a ser exposta aqui, apresenta um caráter meta cognitivo, embora Leffa (1996) trate também de outros aspectos envolvidos em tal processo, assim como, a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto. Sendo assim, serão abordados primeiramente a teoria de esquemas e o processo de interação entre o leitor e o texto, para posteriormente ser tratado o aspecto meta cognitivo.

Os esquemas, segundo Leffa (1996) estão localizados na estrutura cognitiva do indivíduo-leitor. Para compreender o mundo, o indivíduo precisa possuir uma representação do mesmo. A mente humana, nesse sentido, não é uma tabula rasa onde informações do mundo são impressas. O indivíduo utiliza seu conhecimento de mundo para poder compreender e interpretar um determinado texto. A esse respeito, Leffa (1996, p.25) discorre:

Para compreender um texto devemos relacionar os dados fragmentados do texto com a visão que já construímos do mundo. Todo texto pressupõe essa visão do mundo e deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Sem o preenchimento dessas lacunas a compreensão não é possível.

Nesse sentido, é possível prever que a interpretação depende muito dos esquemas formados na estrutura cognitiva do leitor. A compreensão fica comprometida quando o leitor não consegue associar o conteúdo do texto com os esquemas e subesquemas adequados. Esse tipo de leitura torna-se sem significado e extremamente frustrante para o leitor. A informação fica vaga dentro da estrutura cognitiva do indivíduo, sem a possibilidade de qualquer ligação consolidada. Pode ser que haja algum tipo de aprendizagem, todavia o processamento, nesse contexto, não se consolidará na memória de longo prazo. Isso é comum acontecer com a maior parte dos estudantes brasileiros, haja vista a demasiada carga de conteúdo a ser dominado, especialmente referente aos processos seletivos das universidades públicas.

O próprio conceito geral de leitura, destacado por Leffa (1996), propõe a relevância dos

esquemas. De acordo com ele, a leitura representa um processo de representação no qual o ato de ler significa metaforicamente “reconhecer o mundo através de espelhos”, ou seja, o indivíduo-leitor se depara com um objeto (texto), e a partir dele assimila a informação com seu conhecimento estrutural do mundo.

Leffa (1996) destaca, também, a interação propondo que “ler é interagir com o texto”. Assim como Kleiman (2004), o pesquisador postula que essa interação do leitor com o texto não deve ser algo centrado em apenas um desses pólos. Leitura significa muito mais que isso, deve representar um processo não hierarquizado em que o leitor tem a possibilidade de trazer seus conhecimentos mundanos para melhor compreensão e interpretação do texto. Sendo assim, esse processo não pode e não deve ser visto como um processo unívoco, onde um dos pólos prevalece sobre o outro.

O caráter meta cognitivo, abordado por Leffa (1996), implica em um processo consciente executado pelo leitor no decorrer do ato da leitura. A meta cognição se refere a capacidade que o leitor tem de monitorar a qualidade de sua compreensão. É exatamente por meio dessa avaliação que o leitor pode monitorar possíveis “falhas” de compreensão e saná-las. Para tanto, Leffa (1996, p.45) cita que “o papel do leitor é importante não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade da leitura. A capacidade que temos de refletir sobre o que fazemos pode também nos ajudar a desenvolver estratégias adequadas de leitura”.

Ainda a esse respeito, o autor destaca que o conhecimento processual também apresenta características meta cognitivas na medida em que envolve não apenas a consciência da tarefa a ser executada, mas também a consciência da própria consciência. Esse conhecimento abrange uma avaliação não apenas do produto do conhecimento obtido durante a leitura de um texto, mas principalmente do processo pelo qual se utilizou para obter o produto, ou seja, o resultado, a sua

compreensão e interpretação.

Kato (1999) corrobora esse caráter meta cognitivo abordado na leitura, na medida em que conceitua meta cognição como “o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor” (KATO, 1999, p.124). Para tanto, a pesquisadora apresenta algumas estratégias meta cognitivas envolvidas nessa atividade. De acordo com a autora, ler envolve o estabelecimento de um objetivo explícito e a monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. O objetivo prévio na tarefa da leitura possibilita, em grande parte, uma atividade significativa em que o leitor se sente motivado e encorajado. É justamente devido à falta de objetivos claros e específicos para a leitura que o aprendiz claudica na compreensão de um dado texto. Se ele encara um texto sem nenhum objetivo, dificilmente poderá monitorar sua compreensão.

Ao tratar do aspecto meta cognitivo envolvido na leitura, Kato (1999) aborda também alguns aspectos cognitivos. Ela caracteriza o caráter cognitivo presente na leitura como uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente do leitor que acontece naturalmente. Porém, isso só ocorre quando o mesmo efetua a leitura de um texto que não foge aos padrões esperados por ele, ou seja, padrões de ordem natural e canônica¹⁰. Ao contrário, se o indivíduo-leitor encontra dificuldade ou alguma situação problemática no decorrer da leitura de um texto, ele inconscientemente desautomatiza o processo procurando compreender sua “falha” na interpretação de um determinado trecho. Portanto, pode-se inferir que ambas as estratégias, meta cognitivas ou cognitivas, fazem parte do complexo processo de leitura.

O último modelo de leitura a ser contemplado, aqui, se pauta no modelo de leitura abordado por Jesus (2003). Para o autor, a leitura apresenta um caráter primordialmente cognitivo, embora também não descarte os aspectos sociais envolvidos na mesma. Ela é cognitiva tendo em vista que esse processo se configura como uma atividade altamente complexa que se

¹⁰ Ordem canônica representa, por exemplo, a ordem sintática natural dos elementos em uma sentença qualquer: SVO (sujeito-verbo-objeto).

inicia com a percepção dos olhos sob o texto, ou seja, o reconhecimento grafemático e conceitual, formando então proposições, que remetem a esquemas. Esses esquemas ou recortes da realidade são ligados e ancorados à “nova” informação que, por sua vez, é consolidada na memória de longo prazo. Ainda, a leitura deve ser vista essencialmente cognitiva, de acordo com Jesus (2003), devido ao fato da mesma ser realizada pela rede neuronal. Vários módulos ou processadores neuronais realizam simultaneamente as operações cognitivas, necessárias na leitura.

Nesta perspectiva cognitivista, o autor propõe um modelo de leitura que envolve a incorporação de informações diversas à estrutura cognitiva, ou seja, a leitura elaborada. De acordo com o autor, esse modelo de leitura consegue processar textos com um alto nível de informatividade, nos quais o leitor terá que proceder de forma muito mais cautelosa e cuidadosa. Em resumo, esse tipo de leitura é a mais requerida no cotidiano escolar e acadêmico; o leitor precisa ler, reler e reler novamente para compreender as informações contidas no texto.

Esse modelo de leitura elaborada exige do leitor muito mais trabalho, no sentido de que o mesmo deve “ir” e “vir” ao texto até que a informação seja processada e os engramas sejam consolidados na memória de longo prazo. Quanto mais vezes um item novo for inter-relacionado com outros itens antigos, mais chances ele terá de ser apreendido e consolidado.

Jesus (2003) postula que esse modelo apresenta pelo menos três níveis de leitura. A leitura linear e horizontal do texto seria aquela em que o leitor lê para adquirir uma visão do texto como um todo, ou seja, uma leitura rápida. Depois de cumprida essa primeira etapa, o leitor lê novamente o texto refazendo assim todo o percurso já feito, porém agora se utiliza de estratégias próprias para melhor compreensão, assim como, anotações, gráficos, marcações e configurações. Por último, uma leitura vertical deve ser realizada para que o leitor possa digerir e sintetizar o

assunto do texto na tentativa de personalizar as informações encontradas e tirar conclusões próprias que estejam, possivelmente, além do próprio texto.

Tendo em mente o modelo de leitura citado acima, poder-se-ia concluir que a maneira como lemos determinados tipos de texto deve ser diferenciada. Ler uma revista, uma lista telefônica ou até mesmo um dicionário deve ser diferente de ler um texto científico, por exemplo. A leitura de tal texto há de ser feita de maneira elaborada, pois o verdadeiro sentido do poema é dificilmente compreensível em uma primeira leitura, ao passo que, a leitura de um jornal pode ser perfeitamente compreensível em uma primeira instância. A esse último tipo de leitura, diferentemente da leitura elaborada, dá-se o nome de leitura simplificada.

A leitura simplificada, ainda segundo Jesus (2003), isto é, linear e horizontal, como mencionada acima, exige muito menos do leitor, pois é rápida e busca pouca informação nova. Nesse tipo de leitura, a memória de longo prazo já possui a maior parte das informações exigindo assim pouco trabalho neuronal, por parte do leitor. A leitura simplificada pode ser executada pelo leitor quando o mesmo deseja, por exemplo, buscar no texto uma confirmação para algo que já está consolidado na memória de longo prazo.

É importante ressaltar, aqui, que Jesus (2003) não desconsidera ou ignora o aspecto social da leitura, como mencionado anteriormente. A esse respeito, o mesmo, pondera que a leitura é uma atividade social devido ao fato dos sistemas simbólicos, fonológicos e grafemático serem de natureza social. Jesus (2003) aponta, ainda, para o fato de a leitura ser também uma atividade compartilhada intersubjetivamente, sendo assim, é eminentemente social.

A partir das várias concepções e modelos abordados, pode-se concluir que não há um modelo de leitura ou uma abordagem “mais adequada”, “melhor” ou “pior”. Existem sim vários modelos que podem atender as necessidades específicas e próprias dos elementos envolvidos

nesse processo, leitor, autor e texto. Na nossa concepção, não seria comum requerer uma leitura elaborada de um livro de receitas, da mesma forma que seria difícil solicitar uma leitura simplificada de um poema de Carlos Drummond de Andrade. Cabe, então, aos atores envolvidos nos mais variáveis contextos apropriar das estratégias mais adequadas na performance de um determinado tipo de leitura.

1.3 Da cognição à valoração

Ler envolve mais que os movimentos óculo-cinéticos. Ler envolve o cérebro transformando percepções, juntando-as em conceitos, conceitos em proposições, proposições em esquemas, esquemas em “Weltanschauungen¹¹”.

Existem mais variáveis ainda envolvidas no processo de leitura em segunda língua num contexto de sala de aula. Contextos sociais e culturais, conhecimento prévio, estilo lingüístico e o contexto onde a aprendizagem ocorre devem ser considerados.

Além disso, o processo de leitura engloba um número de estratégias subjacentes durante o seu procedimento. Dentre outros modelos que podem ser considerados, a leitura se caracteriza como um processo psicolingüístico¹² que inclui estratégias como, previsão, teste, experimento e confirmação. Um leitor proficiente sempre utiliza a estratégia de experimento (*sampling*) para buscar dicas no texto que construam significações concretas e associem ao seu conhecimento prévio (GOODMAN, 1965).

Ler envolve o reconhecimento de uma série de sistemas. Ler engloba o reconhecimento do sistema lexical, grafemático, sintático, semântico e pragmático de uma determinada língua na forma escrita. O sistema lexical interage com o sistema ortográfico e cristaliza todos os dados

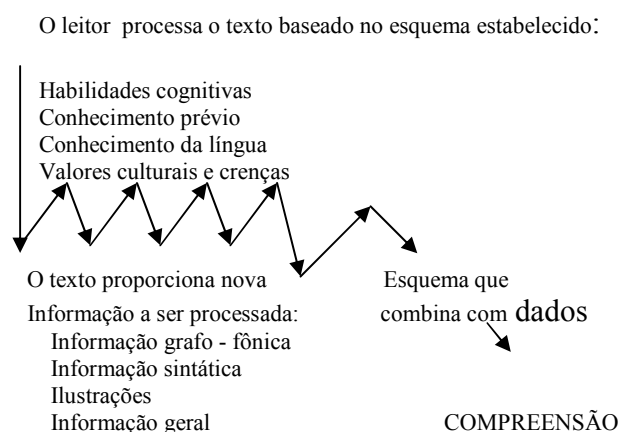
¹¹ Conhecimento do mundo.

¹² Modelo de leitura centrado no leitor.

numa unidade lexical viável: “pata” e não “bata”. O sistema grafemático implica na diferenciação dos traços distintivos de cada letra e suas possíveis combinações silábicas. O sistema sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica. O sistema semântico ajuda a diferenciar em que acepção deve ser tomada uma determinada palavra num determinado contexto. Mais que isso, a leitura envolve reconhecer os esquemas ou fragmentos de mundo que permitem a interpretação dos sentidos proposicionais contidos nos parágrafos, páginas, capítulos, etc.

Segundo Jesus (2003, p. 231), a leitura se caracteriza como um processo cognitivo que “se inicia com fixações oculares sobre os grafemas dos itens lexicais de um texto, após o que acontece o reconhecimento das unidades lexicais na memória de longo prazo, combinando-as entre si e ancorando-as a esquemas, quadros, scripts ou generalizações maiores da realidade”. Nessa perspectiva, o processo de leitura descrito acima pode ser melhor visualizado no seguinte gráfico estabelecido por Goodman, Rumelhart, Smith *et al. apud* (Mikulecky, 1990 p.3)

Modelo do Processo de Compreensão em Leitura



1- Gráfico do Processo da leitura

Como é possível visualizar no gráfico, o leitor está representado na parte superior. À medida que se lê um texto, localizado na parte inferior, o mesmo, imediatamente, compara a informação impressa com o que já tem internalizado - esquemas, quadros, scripts e generalizações. Esse conhecimento prévio, por sua vez, ativa expectativas sobre o conteúdo do texto. Tal processo subconsciente continua até que o leitor esteja satisfeito com a combinação do conteúdo do texto com seu conhecimento prévio, já estabelecido pela ativação da memória de longo prazo.

Extrapolando Smith (1991), Goodman (1967) e Perfetti (1985), ler é uma atividade de processamento cognitivo, onde a estrutura cognitiva inicialmente converte itens lexicais apresentados na forma simbólica visual/escrita, portanto visual, em itens lexicais apresentados na forma simbólica áudio-oral.

Feita essa conversão na alfabetização, o aprendiz faz equivalências entre sistema fonológico e sistema grafemático pelo que reconhece os itens lexicais e seus sentidos possíveis.

Após essa etapa, o processamento cognitivo avança para a elaboração (morfo) sintática. Nessa fase, o leitor já está de olho no mundo. Itens lexicais que compõem a sentença terão papéis sintático-semânticos diferenciados uns dos outros. Por exemplo, aquele marcado para ser agente, paciente, favorecido da ação verbal e indicado para caracterizar as circunstâncias.

Com base nesses pressupostos, pode-se ressaltar que, sem essa atribuição de papéis sintático-semânticos a língua não espelha o pensamento e por consequência a realidade do mundo, onde as coisas se apresentam como causa, efeito e circunstâncias. Por exemplo, *o menino deu bala à menina*. Ele age sobre a bala a favor da menina, isto é, ele é agente; a bala é paciente e a menina é a favorecida da ação do verbo. Nesse caso, a língua espelhou o que aconteceu no mundo.

Além de Smith (1991), Goodman (1967) e Perfetti (1985), dir-se-ia que os esquemas, que são fragmentos de mundo, servem para a escolha do sentido dos itens lexicais, mas eles podem ser superados ou enfraquecidos em sua força.

Sendo assim, pode-se dizer que a interpretação está fortemente influenciada pela escolha do sentido, feita pelo leitor, já que o mesmo utiliza uma multiplicidade de significados ligados e ancorados à esquemas previamente internalizados no decorrer de sua experiência de vida. A interpretação representa, então, um processo bem refinado no campo da leitura. É justamente nessa fase que o leitor, já de posse de dados necessários, opta por utilizar sentidos que necessitam de pensamento lógico, quantitativo e também valorativo (KOHLBERG, 1969). Aqui, o leitor relaciona o tema fundamental do texto com informações importantes de sua posse e traça também ligações de grande importância para a compreensão acerca de um determinado tópico. Ao efetuar essas relações, o leitor necessita do pensamento valorativo, pois assim ele atribuirá maior, menor ou nenhum valor ao objeto, fato ou idéias focadas pelo texto.

Ao interpretar ou escolher possibilidade de sentido, o leitor utiliza não apenas o pensamento lógico e quantitativo, mas especialmente o pensamento valorativo. Entretanto, a ética, ou a ciência que trata dos valores, não é objeto de estudo neste momento. Pode-se dizer, entretanto, que o pensamento valorativo é uma atividade cognitiva que se desenvolve tal como o pensamento lógico. Piaget (1967), ao tratar do desenvolvimento lógico, não excluiu a possibilidade de outros desenvolvimentos no processo do pensamento. Por exemplo, do pensamento valorativo, Kohlberg (1969;1976) é uma prova concreta desta possibilidade. Em seu trabalho, mostrou que no desenvolvimento do pensamento valorativo há três fases: 1 – valoração pré-convencional: nessa fase o indivíduo não tem critérios seguros para julgar os comportamentos sociais; 2 – valoração convencional: nessa fase o indivíduo julga os

comportamentos sociais com critérios extremamente rígidos; 3 – valoração pós-convencional: nessa fase o indivíduo julga os comportamentos sociais com critérios que superam os anteriores e às vezes, à primeira vista, até contraditórios.

Especificar-se-á, logo abaixo, os três estágios do desenvolvimento valorativo e suas subdivisões, e, ainda as características principais de cada um, segundo Kohlberg (1969; 1976).

No estágio pré-convencional, o indivíduo apresenta certa receptividade referente à regras culturais e à rótulos e etiquetas que sinalizam o “bem” ou o “mal”, o “certo” ou o “incerto”. O indivíduo interpreta tais rótulos como conseqüências de ações físicas ou hedonistas (punição, recompensa, troca de favores), ou em termos do poder físico daqueles que enunciam as regras e os rótulos.

O estágio pré-convencional de valoração pode ainda ser dividido em duas etapas. A primeira delas se configura como sendo a de punição e obediência. Nessa etapa, as conseqüências físicas da ação determinam sua benevolência ou maldade, indiferentemente do significado humano ou valor dessas conseqüências. A abstenção da punição e deferência inquestionável ao poder são valorizados por si só, e não em termos de respeito por um sistema básico de valoração, mantido por punições e autoridade. Já a segunda etapa do estágio pré-convencional pode ser compreendida como uma orientação relativista instrumental. Nessa etapa, a ação “certa” consiste naquela que instrumentalmente satisfaz as próprias necessidades do indivíduo e ocasionalmente as necessidades de outros indivíduos. As relações humanas são vistas semelhantemente às relações comerciais. Elementos como justiça, reciprocidade e divisão honesta são características básicas, porém sempre interpretadas de uma maneira física e pragmática.

No segundo estágio de valoração, valoração convencional, as perspectivas familiares do indivíduo, grupo ou nação são sustentadas. Tal fato é compreendido como valioso por si só,

indiferentemente das conseqüências óbvias ou imediatas. A postura, aqui, não é somente de conformidade às perspectivas pessoais e à ordem social, mas de lealdade a ela. Mais ainda, existe uma necessidade de manter, sustentar e justificar ativamente a ordem, e identificá-la com as pessoas ou grupo envolvidos nesse contexto.

Este estágio se subdivide em duas etapas, sendo a primeira delas a concordância interpessoal e a segunda a orientação de lei e ordem. Na primeira etapa, o bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda as pessoas e é aprovado por elas. Existe, nessa etapa, pontos de vistas similares em relação a imagens estereotipadas do que vem a ser comportamento natural. O comportamento é freqüentemente julgado pela intenção. Na segunda etapa, existe uma orientação em relação a autoridade, regras fixas e a sustentação da ordem social. O comportamento adequado consiste basicamente no cumprimento do dever, mostrando respeito pela autoridade e mantendo a ordem social pelo seu próprio bem.

A valoração, por fim, caracteriza-se como um estágio pós-convencional ou autônomo. Nesse estágio, existe um esforço evidente na tentativa de definir valores e princípios que tenham validade e aplicação, independentemente da autoridade dos grupos ou pessoas detentoras desses princípios e da identificação do próprio indivíduo com esses grupos.

A primeira etapa deste estágio é classificada como orientação social-contratual legal. Essa etapa geralmente apresenta uma multiplicidade de tons. A ação correta tende a ser definida em termos de direitos individuais gerais e em termos de padrões que tenham sido criticamente examinados e aprovados por toda sociedade. Há uma consciência clara do relativismo de valores e opiniões pessoais e uma ênfase correspondente nas regras processuais para obtenção de consenso. À parte do que seja constitucionalmente ou democraticamente estabelecido, o direito é uma questão de valores pessoais e opiniões. O resultado é um foco sob o ponto de vista legal,

mas com uma ênfase na possibilidade de modificar a lei em virtude de considerações racionais de utilidade social, ao contrário da segunda etapa do estágio convencional que considera a lei como algo absoluto.

A segunda etapa do estágio pós-convencional envolve a orientação de princípios éticos universais. O direito é definido pela decisão da consciência, de acordo com princípios éticos próprios recorrendo à compreensão lógica, a universalidade e a consistência. Esses princípios são abstratos e éticos, não sendo, assim, valores concretos como, por exemplo, os dez mandamentos. No fundo, esses são os princípios universais de justiça, reciprocidade, igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

Ainda mais, pode-se dizer que há três sistemas de pensamento, a saber: pensamento lógico, pensamento calculativo e pensamento valorativo. Com o pensamento lógico, o indivíduo compara semelhanças e diferenças entre conjuntos conceituais e proposicionais. Já no pensamento calculativo, o indivíduo estabelece relações entre os conjuntos numéricos. Finalmente, com o pensamento valorativo, o indivíduo além de ser lógico e calculativo, faz ajustes nas relações dos conjuntos, não raras vezes extrapolando os paradigmas convencionais.

Kohlberg (1969) acreditava que o pensamento valorativo se desenvolve com a idade de acordo com os seguintes estágios:

Quadro 1: Níveis de valoração

Nível 1:	Valoração Pré-Convencional
Estágio 1: Orientação à punição (Obedece a regras para evitar punição)	
Estágio 2: Orientação à recompensa (Conforma-se para obter recompensas, para receber favores em troca)	
Nível 2:	Valoração Convencional
Estágio 3: Orientação ao bom menino/à boa menina (Conforma-se para evitar desaprovação dos outros)	
Estágio 4: Orientação à autoridade (Apóia leis e regras sociais para evitar censura de autoridades e	

sentimentos de culpa por “não cumprir com suas obrigações”)

Nível 3: Valoração Pós-Convencional

Estágio 5: Orientação ao contrato social (Ações guiadas por princípios de aceitação comum como essenciais para o bem-estar público; princípios sustentados para manter o respeito dos pares e, conseqüentemente, o auto-respeito.)

Estágio 6: Orientação ao princípio ético (Ações guiadas por princípios éticos de escolha própria, os quais geralmente valorizam a justiça, a dignidade e a igualdade; os princípios são sustentados para evitar auto-reprovação.)

Admitidos os estágios de desenvolvimento cognitivo-valorativo, não é difícil imaginar que há diferenças nas atividades de cada um deles. Um pré-convencional faz girar o mundo a seu redor e normalmente age influenciado pela autoridade que o observa. Sem ela presente, seu agir é diferente. Já um convencional se limita aos parâmetros da norma e da legalidade. Mas um pós-convencional extrapola os limites convencionais da norma e pode pensar exclusivamente na justiça. Algo pode não ser legal, mas ser justo. Pode também ser legal e injusto. Tudo isso é refletido na leitura, ou mais precisamente, na interpretação. Mahatma Gandhi, por exemplo, encaixa neste último parâmetro; no geral, um juiz de direito encaixa no segundo. Finalmente, no primeiro nível encaixa-se o militar. Sua tendência é obedecer a comandos, sem questioná-los e muitas vezes sob a força do medo.

Como se pode notar, a interpretação do sentido de um texto que trate de valores é mais complexa e interessante do que pode imaginar a teoria da leitura atual. A interpretação cruza com o nível de desenvolvimento da capacidade de valoração do leitor levando em consideração também a sua competência crítica de leitura.

Em outros termos, a interpretação, quando ligada a valorações, pode ser função do nível cognitivo-valorativo do leitor. As estruturas de pensamento valorativo de um criminoso, de um

legalista e de um benfeitor social fazem que eles vejam a mesma realidade sob perspectivas muito diferentes.

A mesma estrutura cognitiva que julga e escolhe também interpreta.

1.4 Valoração: algumas implicações

De acordo com Munsey (1980), o desenvolvimento valorativo tem sido algo de constante interesse nos últimos anos, tanto por parte da sociedade, quanto por parte da comunidade acadêmica. O seu caráter transdisciplinar e multifacetado se justifica pelos diversos campos que buscam compreender os vários fatores envolvidos no desenvolvimento valorativo dos seres humanos. Ciências como a Psicologia e a Filosofia, e campos como a religião e a educação estão, cada vez mais, envolvidos em pesquisas na área do desenvolvimento valorativo. Como o foco dessa pesquisa prima a leitura no contexto educacional, serão tratados, portanto, alguns aspectos educacionais presentes no nível valorativo do indivíduo leitor. Será dada ênfase também aos processos psicológicos desse caráter valorativo, uma vez que Kohlberg (1969) baseou-se em Piaget (1967) para estender seus estudos a esse respeito.

Atkinson (2002) advoga que Jean Piaget, além de estudar os diversos estágios do desenvolvimento cognitivo na infância¹³, também se preocupou em investigar o desenvolvimento valorativo inserido desde os primeiros anos de vida de um ser humano. Piaget tinha a concepção de que os valores e crenças de um indivíduo teriam que corresponder ao seu nível de desenvolvimento cognitivo. Segundo Atkinson (2002), Piaget (1967) propõe que a compreensão de valores morais se desenvolve em quatro estágios diferentes.

¹³ Os estágios do desenvolvimento cognitivo na infância se subdividem em quatro, são eles: i) sensório motor; ii) pré-operatório; iii) operatório-concreto e iv) operatório-formal.

O primeiro estágio proposto por Piaget surge no princípio do período pré-operatório¹⁴. Nesse estágio, as crianças valorizam seus próprios grupos de regras idiossincrásicas, sendo que, as mesmas podem ser alteradas inesperadamente e inconseqüentemente. As regras demonstram alguma regularidade, porém não são utilizadas para um fim específico; não apresentam um propósito coletivo de cooperação ou competição.

Com o avanço do desenvolvimento cognitivo da criança, aproximadamente aos cinco anos de idade, a mesma inicia um processo de maior sensibilização no que diz respeito ao estabelecimento de regras. Nesse segundo estágio de desenvolvimento valorativo, a criança vê a necessidade de cumprir regras, valorizando-as como imperativos morais absolutos, ou seja, as regras devem ser executadas e cumpridas a risca. Aqui, o indivíduo vê em seus pais e possivelmente em outros adultos, bastante representativos, uma figura autoritária que não deve ser desrespeitada; respeitar tais pessoas está acima de tudo. Uma criança, nesse nível de desenvolvimento valorativo, provavelmente não aceitaria mudar a regra de um jogo que já está em andamento para acomodar e eventualmente satisfazer uma outra criança de menor idade. Sendo assim, pode-se concluir que as crianças que se encontram nesse estágio de desenvolvimento valorativo, proposto por Piaget, julgam um ato muito mais pelas suas conseqüências do que pelas suas intenções.

O terceiro estágio prioriza as regras de uma maneira diferente. Elas já não são mais verdades absolutas e imutáveis, mas sim convenções sociais. Essas convenções sociais, por sua vez, se caracterizam como acordos coletivos e cooperativos que podem ser alterados desde que tenha o consentimento de todos os participantes, diferentemente do primeiro estágio, no qual a criança efetua mudanças nas regras para seu próprio benefício. Nesse estágio, o realismo¹⁵ das crianças diminui, uma vez que ao fazer julgamentos valorativos, as mesmas priorizam as

¹⁴ Estágio em que as crianças se encontram, em média, de dois a sete anos de idade. Nesse estágio, as crianças aprendem a utilizar a linguagem e a representar objetos por imagens e palavras.

¹⁵ Realismo é a indiferenciação entre o eu e o mundo, que resulta, por sua vez, da perspectiva egocêntrica da criança.

considerações subjetivas. Nesse sentido, as opiniões, ações e intenções de um indivíduo passam a se tornar relevantes para o todo.

O quarto e último estágio valorativo se inicia quando a criança se encontra no período operatório-formal¹⁶. Existe aqui certo interesse, por parte dos jovens, na criação de novas regras para se relacionar com situações totalmente novas. O raciocínio moral prevalece nessa fase, fazendo com que os indivíduos não se centrem primordialmente em situações pessoais e interpessoais, mas também em situações sociais mais amplas.

Flavell (1975) apresenta a teoria do desenvolvimento proposto por Piaget numa perspectiva diferente. Segundo o autor, Piaget subdivide o desenvolvimento valorativo em duas fases evolutivas. A primeira delas se configura como sendo a fase da valoração de repressão, enquanto que a segunda se classifica como a valoração de cooperação.

A valoração de repressão, segundo Flavell (1975), constitui uma relação unilateral, sendo que a criança é considerada o lado mais fraco e o adulto se encontra em uma posição de superioridade. A criança passa por um processo de adaptação, pelo qual no decorrer do tempo se encontra habituada à sanções e proibições estabelecidas pelo adulto, na maioria das vezes, os próprios pais. Tais sanções e proibições acabam se tornando, gradativamente, verdades absolutas e “ditames” indiscutíveis, sendo assim, não devem ser contestadas em momento algum. Nessa perspectiva, a criança vê as infrações de um ponto de vista mais objetivo do que subjetivo, ou seja, as conseqüências dos seus atos são infinitamente mais importantes. O indivíduo é incapaz de enxergar o verdadeiro propósito das ações do autor, não havendo assim um processo de confiança mútua entre, por exemplo, os participantes de um grupo. O egocentrismo está implícito nessa fase.

¹⁶ Estágio em que as crianças se encontram, em média, de onze ou mais anos de idade. Nesse estágio a criança é capaz de pensar logicamente sobre objetos e eventos.

Ainda segundo Flavell (1975), a valoração de repressão é progressivamente substituída por um outro tipo de valoração, a valoração de cooperação. As relações unilaterais são banidas nessa fase e substituídas por relações recíprocas entre companheiros. Tais relações são inteiramente baseadas em um processo de respeito mútuo constante. Os motivos das ações do eu e do outro são claros e compreensíveis, gerando assim uma harmonia mútua entre os participantes das ações. Nesse sentido, o jovem começa a conceber os valores da ação social como um bem autônomo, muito importante para o funcionamento íntegro de uma sociedade.

Jackson (1968), um seguidor de Durkheim na educação sociológica, estabelece três características centrais embutidas na vida escolar dos aprendizes: a multidão (termo adotado pelo autor), o louvor e o poder. De acordo com o pesquisador, aprender a se comportar na sala de aula significa, primeiramente, aprender a viver e ser tratado como um membro de um grupo da mesma faixa etária. Segundo, implica também aprender a viver num mundo em que existe autoridade impessoal, onde uma pessoa relativamente “desconhecida” dá ordens e detém o poder. Acerca dessas três características centrais, Durkheim argumenta que embora pareçam tão supérfluas do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, são de extrema importância para o desenvolvimento valorativo de uma criança.

Durkheim (1925) aponta ainda que existe uma lacuna entre o estágio valorativo em que a criança se encontra quando deixa a família e o que ela deve encontrar em meio a sociedade. Nesse sentido, algumas intermediações, como a vida escolar, são necessárias. O ambiente escolar se mostra como o mais propício para a maturação valorativa do indivíduo, pois se classifica como uma associação mais complexa do que a família, com grupos pequenos de pessoas, onde existem relações políticas a todo o momento. O senso de disciplina, ou seja, respeito pelas regras institucionais e o cumprimento do dever se desenvolvem no ambiente escolar.

Kohlberg (1969) vai além da abordagem proposta por Durkheim argumentando que o ‘*hidden curriculum*’¹⁷ parte de uma concepção errônea acerca do desenvolvimento valorativo. Segundo o autor, a lealdade inquestionável à escola e à coletividade não parece ser a maneira mais propícia de uma criança elaborar valores de caráter pessoal. Existem outros valores implícitos nessa relação educacional. As particularidades e individualidades dos indivíduos devem ser levadas em conta, uma vez que é por meio de tais participantes que a sociedade comunitária é composta. Existe uma busca constante na tentativa de definir princípios e valores que sejam objetivamente válidos, independentemente da lealdade inquestionável estabelecida pela escola.

Como já se mostrou anteriormente, Kohlberg (1969) estabelece três etapas do nível de valoração, são elas: nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional. Vale ressaltar, aqui, que cada uma dessas etapas se subdivide em duas, a saber, valoração pré-convencional (punição e obediência ou orientação relativista instrumental), valoração convencional (concordância interpessoal ou orientação de lei e ordem) e por último a valoração pós-convencional (orientação social-contractual legal ou orientação de princípios éticos universais).

Suponhamos que um indivíduo se depare com a seguinte dúvida: Por que um farmacêutico deveria entregar certo medicamento à uma paciente que necessita desesperadamente do mesmo, se seu marido não tem dinheiro para pagá-lo?

Por um lado, acreditamos que um indivíduo com um nível valorativo pré-convencional, situado ainda na primeira etapa, diria que o farmacêutico não deveria entregar o remédio ao marido desesperado, pois teria que arcar com as conseqüências posteriormente, ou seja, teria que ressarcir o valor do medicamento ao seu patrão. Por outro lado, um indivíduo situado na segunda

¹⁷ Abordagem voltada ao desenvolvimento valorativo do indivíduo; este tipo de abordagem está inserida nas atividades morais e sociais que ocorrem entre professores e alunos no contexto da sala de aula.

etapa do primeiro estágio diria que o farmacêutico poderia ceder o remédio ao marido com a condição de receber um favor em troca, já que ambos são vizinhos.

Supomos que um indivíduo com uma capacidade de valoração convencional, situado no primeiro estágio da mesma, afirmaria que o farmacêutico deveria ceder o remédio para o marido, pois caso contrário seria julgado negativamente pela comunidade. Nesse caso, o farmacêutico acaba por ceder para evitar a desaprovação dos outros. Já, um indivíduo situado no segundo estágio dessa etapa, refletiria diferentemente. O farmacêutico teria como obrigação conceber o medicamento, uma vez que estaria assim cumprindo com o seu dever de cidadão e se resguardando de qualquer censura de autoridade e sentimento de culpa.

Na última etapa do desenvolvimento valorativo, acreditamos que o indivíduo certamente agiria diferentemente quanto à situação descrita acima. No primeiro estágio da valoração pós-convencional, o mesmo provavelmente aprovaria a atitude do farmacêutico de entregar o remédio ao marido, já que nesse estágio o bem-estar público está acima de tudo, até mesmo dos ganhos financeiros. Em contrapartida, um indivíduo com um nível de maturação valorativa altamente desenvolvido condenaria o farmacêutico se o mesmo não cedesse. Pela lei da natureza ou mesmo pela lei divina, o medicamento deveria ser fornecido. A vida humana, nesse último estágio valorativo, está acima de qualquer acúmulo financeiro. Independentemente de quem seria a mulher doente, a obrigação do trabalhador seria salvar a morte dessa pessoa.

É importante esclarecer, nesse momento, que os estágios propostos por Kohlberg (1969) não são sequenciais e estão sujeitos a mudanças, assim como os estágios cognitivos estabelecidos por Piaget (1967). No geral, Piaget acreditava que todas as crianças estivessem no nível valorativo pré-convencional até os dez anos de idade. Quando elas começam a avaliar as ações em termos das opiniões de outras pessoas, se encontram no nível valorativo convencional. A

maioria dos jovens tem a capacidade de raciocinar neste nível, na idade de treze anos. O nível valorativo pós-convencional só é atingido quando o indivíduo se encontra no estágio operatório-formal, estabelecido por Piaget. Nesse nível o adolescente é capaz de adquirir um tipo de pensamento mais abstrato. O estágio mais alto dentro do nível valorativo pós-convencional requer a capacidade de formular princípios éticos abstratos e sustentá-los para evitar auto-reprovação.

No decorrer de suas pesquisas sobre o julgamento valorativo, Kohlberg constatou que somente uma minoria dos participantes (10%) chegava ou demonstrava o tipo de pensamento com claros princípios éticos do último estágio. Por isso, antes de morrer eliminou o estágio seis de sua teoria, deixando como último estágio aquele que prima a justiça e o respeito pelo bem-estar público. Às vezes, esse estágio é chamado de raciocínio de princípios valorativos elevados. Deve-se notar, entretanto, que apenas um indivíduo justificaria a manutenção do estágio.

1.5 Da interpretação

A interpretação requer autonomia da estrutura cognitiva. É através dela que um leitor em potencial se vê na condição de participante de uma sociedade altamente competitiva e exigente, no que se refere à escolaridade. Sem a capacidade de compreensão e interpretação, um indivíduo leitor não se torna capaz de, por exemplo, tornar-se um ser pensante e intelectual interagindo com o texto e deixando sua posição passiva de mero receptor da mensagem passando a construtor de novos saberes.

Existem inúmeras outras variáveis envolvidas no processo de leitura, como já descrito no

decorrer da apresentação teórica e na introdução, porém a fase mais refinada da leitura é constituída pela interpretação. É justamente nessa fase que o leitor fluente faz escolhas de sentido e significação que julga de maior ou menor importância. Tais escolhas não dependem somente do seu pensamento lógico e quantitativo, utilizado primordialmente em situações matemáticas, mas também, em grande parte, do seu pensamento valorativo¹⁸. Já de posse das informações necessárias, ou seja, o texto em si, o leitor remete ou ancora tais informações à sua própria vivência de mundo e suas experiências pessoais. Em outras palavras, o leitor retira de sua interioridade validações críticas que possibilitam um posicionamento “x” ou “y”.

Sendo assim, um documento escrito, um poema, um texto acadêmico, ou mesmo textos informais podem evocar uma multiplicidade de sentidos e significados, ou seja, diferentes leitores fazem diferentes leituras. Essas várias possibilidades de significação exigem do leitor um trabalho interpretativo no sentido de destacar aspectos mais ou menos apropriados para compreensão do texto. A tarefa interpretativa, nesse sentido, está intimamente ligada ao repertório experiencial do leitor. Um psicólogo presumivelmente interpretaria a vinda do papa ao Brasil de maneira diferente de um teólogo.

A interpretação requer muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mais que a simples compreensão ou reconhecimento do conteúdo de um texto. Ricoeur (1978, p.15) assim a define “é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

Nesse sentido, é possível compreender que o conteúdo e a referência de sentido destacada pelo leitor por meio da interpretação é uma tarefa idiossincrática, uma vez que isso depende de seu repertório experiencial, tanto acadêmico quanto mundano. É justamente a busca constante pelo sentido e significado do texto que direciona o leitor para uma tarefa hermenêutica, ou seja, o

¹⁸ Pensamento que lida com valores e não com fatos mensuráveis quantitativamente.

desdobramento e a decifração do sistema gráfico impresso no texto, levando em conta as circunstâncias e o tempo em que o texto foi escrito.

Ainda acerca da tarefa interpretativa, Ricoeur (1977, p.53) explica que “o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler”.

Na visão hermenêutica, a descontextualização e recontextualização são tarefas empreendidas anteriormente a compreensão de um documento, caracterizando assim uma possível interpretação. Sendo assim, conclui-se que o trabalho interpretativo desdobra-se no desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação de um determinado texto, projetadas pela compreensão. Em outros termos, a interpretação descobre aquilo que a compreensão projeta.

Talvez seja por isso que a leitura de um poema causa bastante estranheza e dificuldade por parte dos leitores, até mesmo de leitores fluentes. Muitos não conseguem compreender o texto muito menos chegar às entrelinhas, pois ignoram o fato de que o documento em questão foi redigido em uma determinada época sob uma determinada perspectiva histórica, social, cultural e política.

Além da questão hermenêutica envolvida na obra literária, deve-se levar em conta que como diversas outras áreas, a literatura possui uma visão personificada da palavra. Para cada momento, para cada texto existe uma “roupagem” diferente. Por exemplo, se vamos à praia; usamos a sunga, o maiô; se vamos a uma cerimônia festiva; usamos vestidos longos, fraques e ternos. O mesmo processo se dá com as palavras. Para cada momento existe um determinado “traje”. Esse é possivelmente um dos grandes causadores das dificuldades de interpretação dos leitores. Porém, o leitor em potencial acaba superando tais barreiras, pois tem sensibilidade

suficiente para contornar isso.

A leitura de um texto bíblico também requer do leitor certa sensibilidade e posicionamento em relação ao seu conteúdo. É fato que com a propagação dos estudos críticos e a necessidade do ser humano em se expressar de forma democrática, o pensamento humano e ascensão do homem em meio à sociedade têm se tornado cada vez mais comum. Porém, em se tratando do sentido dos trechos bíblicos, observa-se que por muitos anos e até hoje existe certo receio do homem em interpretar a palavra sagrada de forma diferente.

A interpretação do texto sagrado para um devoto ou mesmo para grande parte dos leitores que não freqüentam qualquer tipo de religião não está sujeita aos fatos sociais, políticos e históricos sob os quais o texto foi escrito. Por uma questão de respeito, ou até mesmo ingenuidade, para esses leitores a palavra de Deus só tem uma interpretação. Tal visão é muito comum nos dias de hoje, especialmente em instituições religiosas autoritárias que impõe seu pensamento de forma a não possibilitar liberdade de expressão de seus fiéis.

Vale ressaltar que, felizmente, essa visão limitada não se aplica a todos. Leitores fluentes e críticos posicionam-se de maneira diferente. No geral, a interpretação depende não somente do nível de desenvolvimento geral do indivíduo, mas também de seu desenvolvimento cognitivo-valorativo. O leitor interpreta o texto, utilizando seus esquemas, suas vivências e suas experiências, além de seu conhecimento acadêmico e formação.

Para um leitor crítico, com um alto nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo, o texto bíblico, como qualquer outro, não está acima de tudo. Uma leitura de tal porte significa levar em conta toda a contextualização em que o texto foi escrito, além de recontextualizá-lo ao mundo ao seu redor e ao seu próprio “eu”. Sua interpretação, nesse sentido, é única e independente de qualquer regime autoritário. Isso não significa que a religião pela qual o indivíduo-leitor se

simpatiza não seja de nenhuma influência. Afinal, todos prestigiamos determinados valores e crenças, os quais são individuais.

Como se pode notar, a interpretação é realmente uma fase bastante delicada e refinada. É através dela que o leitor se vê na condição de interagir. Existe, nesse sentido, um diálogo entre o leitor, o texto e o autor. Muitas das vezes, esse diálogo é pacífico e prazeroso, porém isso nem sempre acontece. A interpretação possibilita ao leitor se posicionar efetivamente em relação a determinado assunto. É através dela que o leitor crítico se insere numa determinada sociedade e emancipar-se social e politicamente. Seus valores e suas crenças estão acima de tudo e se fazem presentes em sua leitura e em seus atos.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO

2.1. Concepções Metodológicas e Procedimentos

Uma vez levantado o embasamento teórico que respalda o estudo em questão, serão apresentados, neste capítulo, os procedimentos metodológicos a serem utilizados no decorrer desta investigação. Para tanto, serão abordadas primeiramente algumas características básicas dos paradigmas positivista e interpretativista, ressaltando ainda as diferentes concepções e a importância da pesquisa quantitativa e qualitativa, respectivamente. Feito isso, serão abordados com mais especificidade questões puramente metodológicas, a saber, os participantes e o cenário geral da pesquisa.

2.2 Do positivismo ao interpretativismo

É verdade dizer que as ciências humanas avançaram em seus estudos e se desenvolveram no final do século XIX e início do século XX a partir do modelo das ciências naturais, altamente influenciadas pelo positivismo, porém não se deve pensar que as pesquisas efetuadas no campo das ciências humanas, desde então, apresentam características metodológicas predominantes do espírito positivista. Ao contrário do positivismo, o interpretativismo não considera os fatos humanos como os da natureza, que devem ser analisados isoladamente fora de seus contextos, assumindo, assim, um caráter imutável de generalizações seguras, determinadas e absolutas. Para

o paradigma interpretativista de pesquisa, a mente e as concepções do pesquisador e dos atores envolvidos em um determinado estudo são fatores determinantes para efetuar escolhas e interpretações. O pesquisador, nessa perspectiva, tem consciência metodológica dos diversos fatores e contextos envolvidos num determinado estudo.

Os teóricos do positivismo e do método experimental acreditavam que o paradigma positivista poderia ser aplicado com sucesso em todos os campos de conhecimento, desde o natural até o humano. Nas ciências naturais e até mesmo nas exatas a quantificação e a experimentação são efetuadas sem maiores problemas, entretanto, nas humanas isso não é perfeitamente possível, já que tal área envolve estudos bastante subjetivos e, na maioria das vezes, não passível de generalizações objetivas. Isso ocorre devido à tamanha diferenciação do objeto de estudo de tais ciências.

Os fatos humanos são altamente complexos e envolvem múltiplos aspectos como variáveis políticas, sociais, culturais, históricas e contextuais. Sendo assim, não devem ser tratados como fatos naturais concebidos e analisados via observação e experimentação como propunha o sociólogo Émile Durkheim:

Émile Durkheim, um dos pais do positivismo nas ciências humanas, estimava que devia “considerar os fatos sociais como coisas” e que a mente apenas poderia compreender tais fatos “com a condição de sair de si mesma, pela via da observação e de experimentações” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 32).

Tendo em vista a citação, há de se concluir que a observação e experimentação dos acontecimentos humanos podem não ser suficientes e eficazes para a análise e compreensão dos diversos fatores envolvidos nas relações humanas. Segundo Laville e Dionne (1999, p.33), “os fatos humanos têm graus de complexidade que a ciência do século XIX não via em suas

pesquisas sobre a natureza”. Portanto, é possível compreender que os seres humanos se caracterizam como indivíduos únicos, portadores de personalidades, opiniões, valores, esquemas, visões, preferências e conhecimentos bastante diferentes. Nas ciências humanas, o objeto de estudo, o homem em sociedade, é dotado de liberdade e consciência. Sendo assim, pesquisar, estudar e analisar certa sociedade é amplamente diferente de efetuar o mesmo, por exemplo, com a lei da gravidade, pela qual se torna perfeitamente possível fazer previsões e premeditar acontecimentos.

O que realmente move o estudo no âmbito das ciências humanas é a inquietação em relação a um determinado “problema”. Na verdade, este é o centro de todas as ciências; a problemática é alvo de estudo de todas as áreas, inclusive as naturais. Trate-se de localizar o problema, compreendê-lo, analisá-lo, interpretá-lo e possivelmente contribuir com algum tipo de solução ou explicação para tal inquietação. Não se trata mais somente de desvendar a relação causal, ou seja, a causa que provoca o efeito, mas sim de procurar determinar os múltiplos fatores envolvidos em um determinado problema, tendo em mente todas as possíveis variáveis envolvidas, e buscar compreendê-lo.

2.3 O papel do pesquisador: duas visões

Considerando que o objeto de estudo e os fatos, nas ciências humanas, não devem ser considerados como “coisas”, conforme explicitado anteriormente, pode-se dizer que o pesquisador, nesse contexto, ao inserir-se no meio dos participantes pesquisados, busca compreender e descrever suas ações e reações. O objeto de estudo, aqui, são seres pensantes que agem e reagem diferentemente, podendo tomar diversos rumos e decisões, dependendo da

situação circundante. Dessa maneira, o pesquisador também é um ator, agindo e exercendo sua influência, pois carrega consigo valores, concepções e crenças previamente concebidas. Assim,

O fato de o pesquisador em ciências humanas ser um ator que influencia seu objeto de pesquisa, e do objeto de pesquisa, por sua vez, ser capaz de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção de saber cuja medida do verdadeiro difere da obtida em ciências naturais (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 35).

Afinal, a mente e os esquemas de um pesquisador não podem e não devem ser ignorados no decorrer de um estudo. É justamente devido a sua formação cognitivo-valorativa que ele tem capacidade intelectual de investigar certa inquietação.

O pesquisador envolvido na pesquisa qualitativa não pode simplesmente ignorar os fatos sociais a sua volta. A objetividade, nesse tipo de pesquisa, não se equivale a neutralidade. O estudioso, em questão, assume a posição de observador sim, porém de forma cautelosa. A esse respeito, Laville e Dione (1999) propõe algumas perguntas norteadoras:

- O que o pesquisador traz para a pesquisa?
- Quais preocupações, perspectivas, concepções prévias influenciam sua pesquisa?
- Com quais conseqüências para os saberes produzidos?
- Em outras palavras, o papel do pesquisador é reconhecido, bem como sua eventual subjetividade, que se espera, todavia, ser racional, controlada e desvendada?

Os estudiosos, originários do paradigma positivista de pesquisa, acreditavam que o pesquisador assumia um papel diferente. Segundo eles, o pesquisador deve assumir uma postura de mero observador passivo, distanciando-se do seu objeto de pesquisa, dos sujeitos e de seus contextos. As informações coletadas devem ser encaradas estatisticamente objetivando, assim, conclusões de um caráter generalizado. Por isso,

O observador deve ser o fotógrafo do fenômeno, sua observação deve representar exatamente a natureza. Deve observar sem qualquer idéia preconcebida; a mente do observador deve ficar passiva, ou seja, deve calar-se; ele escuta a natureza e escreve o que esta lhe dita (LAVILLE; DIONE, 1999, p .34).

2.4 A pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa

A grande oposição entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa ocorre devido aos freqüentes debates entre os pesquisadores defensores do paradigma positivista e os interpretativistas. Como explicitado anteriormente, a pesquisa de cunho positivista aprecia números, experimentos, generalizações determinadas, por isso objetiva buscar a exatidão dos fenômenos humanos. Os saberes constituídos no homem assumem um caráter objetivo de validade exata. Sendo assim, deve-se considerar precisamente o objeto de investigação à ser analisado, conservando apenas o que pode ser mensurável de maneira precisa.

Segundo Laville e Dione(1999), é justamente devido a essa posição que os pesquisadores qualitativos se confrontam com os pesquisadores quantitativos. Considerar apenas o mensurável, atribuindo-lhe um sobrevalor estatístico e generalizador, pode empobrecer a pesquisa. Isso significa que para construir quantificações, se torna necessário ignorar e afastar inúmeros aspectos e aplicar infinitas convenções estatísticas, arriscando-se, então, não resgatar valores substanciais importantes. Para os cientistas sociais, inseridos no campo das ciências humanas, o objeto de estudo, o homem em sociedade, configura-se como um ser muito mais complexo e diferente de qualquer fenômeno físico e natural, sendo assim, não deve ser tratado dessa maneira.

Tendo como referência as características de cada uma das pesquisas mencionadas logo acima, o pesquisador deve ter sensibilidade suficiente para escolher abordagens metodológicas

adequadas às suas necessidades. Por isso, pesquisadores assumidamente não-positivistas estão cada vez mais procedendo de uma maneira quantificada quando se torna possível analisar numericamente determinados dados para garantir melhor visualização e generalização. Além disso, cientistas extremamente positivistas estão, da mesma forma, se adaptando e deixando de lado seus aparelhos de quantificação e de observações clínicas.

É em virtude do problema específico a ser tratado na pesquisa, que o pesquisador deve optar pelo procedimento mais seguro, independentemente se ele seja quantitativo ou qualitativo. O mais importante, nesse contexto, deve ser que o procedimento adotado na pesquisa esteja a serviço do objetivo da pesquisa, com o propósito de alcançar, desse modo, os resultados desejados.

Nesse sentido, felizmente, a ciência caminha de “mãos dadas” para que o objeto de estudo não seja comprometido. O cientista está buscando, de forma gradativa, procedimentos metodológicos que melhor se encaixam ao seu foco de estudo, buscando à melhor compreensão visada.

2.5 Natureza do Paradigma desta Pesquisa

Esta é uma pesquisa-ação em lingüística aplicada, de certo modo inspirada no modelo da Escola de Chicago no final do século passado, onde se combinam necessidades teóricas e práticas (COSTA, 2005). Além de ser uma ação social (GARFINKEL, 1967 *apud* HERITAGE, 1996) e (PARSONS, 1968 *apud* MÜNCH, 1996), na qual uma complexidade simbólica mínima (texto) e uma contingência de ação mínima (ler/interpretar) são requeridas, ela é também de natureza interventiva, na medida em que o pesquisador interfere na ação cognitivo-social dos

colaboradores da pesquisa, instruindo-os, observando-os e finalmente aferindo o resultado de seu desempenho.

Na busca de alguma correlação entre interpretação na leitura e nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo dos leitores, o pesquisador utiliza-se de um texto que implica da parte dos colaboradores em estabelecer valores para a conduta dos personagens que compõem o enredo da parábola do evangelho de Mateus no Novo Testamento.

2.6 O contexto da investigação

A pesquisa apresenta com cenário uma escola de línguas de Uberlândia. O inglês é a única língua trabalhada na escola, com aulas que são ministradas duas vezes por semana, com duração de uma hora e quinze minutos cada. O livro texto adotado com as turmas investigadas é Skyline (2001), da editora Macmillan. São adotados ainda o livro de exercícios e também o livro de vídeo.

A escola viabiliza ao professor alguns recursos didático-pedagógicos, tais como vídeo e televisão e aparelhos de som.

2.6.1 Os atores

Nesta seção, serão apresentados os perfis dos diferentes participantes dessa investigação: os participantes e o pesquisador.

2.6.2 Participantes

Tomou-se como alvo alunos-leitores de L₂, no caso língua inglesa, em uma escola de línguas de Uberlândia, com proficiência comprovada em leitura, através de avaliações anteriormente realizadas na mesma escola.

Os participantes selecionados para a realização do estudo em questão são alunos do nível avançado. É uma amostra de seis aprendizes-colaboradores, sendo que o primeiro par de alunos é da turma A, o segundo da turma B e o terceiro da turma C. Os seis aprendizes-colaboradores são do sexo feminino e masculino, sendo que a faixa etária entre eles varia, desde adolescentes até adultos mais velhos.

O critério para a escolha desses participantes da pesquisa se deu principalmente em função da disponibilidade e interesse dos mesmos em participar do estudo, já que eles acompanharam de perto a vida acadêmica do pesquisador. Foi efetuada também uma observação longitudinal (quatro meses) em sala de aula para a seleção dos alunos, levando em conta suas atitudes, reações, percepções e a própria maneira de agir. Cada um deles, a partir da própria vivência na sala de aula, apresentou indícios e sinais de pensamento valorativo que correspondem ao que Kohlberg (1969) chama de pré-convencional, convencional e pós-convencional.

O primeiro par de participantes, em suas atitudes, tem como motivação maior o temor e o medo. Aquilo que faz, faz sempre porque alguém manda, controla ou obriga. Grosso modo, este é o nível pré-convencional. O segundo par, de modo diferente, faz tudo de acordo com o parâmetro das convenções sociais. A lei é soberana sobre suas atitudes. Por fim, o terceiro par, em suas atitudes, ultrapassa o pensamento quantitativo, lógico e o valorativo alcança seu ponto mais elaborado.

2.6.3 O pesquisador

O pesquisador é graduado em Letras há três anos, sendo que optou por habilitar-se em inglês e literaturas de língua inglesa. Atua como professor em instituto de idiomas há 14 anos, e atualmente, como diretor de uma instituição do mesmo nível há 02 anos. Atuou como professor em nível universitário no Curso de Letras de uma universidade pública federal durante 02 anos, sendo que consecutivamente era discente do Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística, na mesma instituição federal.

A inquietação do investigador, quanto ao nível cognitivo-valorativo dos leitores, se deu justamente na transição do mesmo, enquanto professor-docente, do instituto de idioma para a universidade pública federal. Para o mesmo, o nível cognitivo-valorativo dos leitores depende fortemente da formação cultural, social, política e educacional de cada indivíduo.

É importante ressaltar, neste momento, a opção do pesquisador em utilizar a língua inglesa, na estória bíblica do filho pródigo, para a aplicação do teste de pós-leitura. O texto poderia perfeitamente ser na língua portuguesa, porém por estar inserido em um contexto de ensino da língua inglesa durante toda sua experiência profissional optou pela leitura em língua inglesa.

No intuito de evitar qualquer desconforto, por parte dos colaboradores, o pesquisador disponibilizou perguntas tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa. Mesmo o investigador sabendo que a língua não seria uma barreira aqui, optou por deixar com que os participantes decidissem se responderiam as perguntas na língua nativa ou estrangeira. Não houve de modo algum influência, por nossa parte, na escolha da língua para a reflexão do teste de pós-

leitura.

2.6.4 Procedimentos

Para certificarmos que os aprendizes-participantes são fluentes na leitura em língua inglesa, foi considerada avaliação de leitura todo exercício, ao qual se atribui nota e que o critério era a língua escrita como base. No caso, todo trabalho avaliado e que teve como base o livro didático ou livro texto foi considerado avaliação de leitura, já que o aluno teve de ler para realizar as tarefas requeridas.

Esses alunos com comprovada fluência na leitura em L2, mais especificamente, língua inglesa, foram chamados a ler a estória do filho pródigo (ver Apêndice III) sem comunicação entre um e outro, isto é, individualmente responderam a perguntas que seguem à leitura.

Cada leitor teve um tempo de uma hora para realizar múltiplas leituras, a saber, uma geral e linear; uma horizontal em ziguezagues, isto é, fazendo análise da extensão e da compreensão dos conceitos e das proposições. Finalmente, uma terceira, já elaborada, de natureza vertical, por meio da qual se dá aos conceitos, proposições e esquemas, profundidade e altura.

Após a leitura, os alunos das três classes (A, B e C) foram submetidos a uma verificação de leitura, por meio do teste pós-leitura, na qual se expressaram valorativamente sobre os eventos narrados no texto. Cada aluno respondeu a dez perguntas que seguem o texto, nas quais expressaram sua interpretação, ou mais precisamente, seu julgamento sobre o evento. Esses resultados foram analisados, estudados, interpretados e classificados de acordo com a tipologia de desenvolvimento valorativo, estabelecida, por Kohlberg em 1969.

O texto foi lido em uma só oportunidade em sala de aula. Antes porém, o pesquisador

explicou do que se trata (ver Apêndice I), mas sem criar vieses que pudessem influir na interpretação dos leitores. No caso, os leitores não souberam da correlação procurada, isto é, nível valorativo-cognitivo. Além desse texto, a pesquisa lançou mão também de um questionário (ver Apêndice II) que pudesse completar a informação sobre os critérios de julgamento utilizados pelo leitor. O critério de escolha dos leitores foi subjetivo, já que o pesquisador avaliou os mesmos a partir de indícios e manifestações de nível cognitivo-valorativo como estabelecidos por Kohlberg (1969).

2.6.5. Instrumentos

A seleção dos instrumentos de coleta de dados deste estudo baseou-se primordialmente no problema investigado e nas perguntas que indagaram o pesquisador no início deste trabalho. Segundo Erickson (1984) será a partir dos instrumentos de pesquisa que se terá contato com o que realmente acontece na rotina dos participantes em seu contexto.

Os instrumentos utilizados no decorrer desta investigação foram um termo de consentimento (Apêndice I), um questionário informativo geral (apêndice II) e um texto bíblico autêntico (apêndice III), em inglês, *The Lost Son*, Lucas, 15:11-32. Seguinte à leitura, 10 questões foram respondidas pelos colaboradores.

Decidiu-se que os registros coletados a partir do questionário informativo respondido pelos colaboradores também incorporariam o *corpus* a ser analisado, uma vez que é no questionário informativo que os participantes se manifestam a respeito de suas expectativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente, na área da leitura.

Este instrumento teve como objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa,

assim como sustentar a própria decisão do pesquisador na seleção dos aprendizes, uma vez que os mesmos se auto-analisaram e se auto-identificaram na situação da sala de aula.

Para o principal objetivo da investigação foi elaborado um teste de pós-leitura que consiste de dez perguntas, nas quais os colaboradores se posicionaram de maneira a apresentar indícios valorativos que correspondem aos estabelecidos por Kohlberg (1969).

É importante ressaltar que o texto religioso foi escolhido propositalmente, pelo investigador, pois se trata de um texto autêntico retirado da Bíblia Sagrada. O conteúdo da parábola bíblica se mostra bastante relevante para que o leitor se posicione valorativamente. É possível que haja influência da posição religiosa do leitor. Por exemplo, um indivíduo proveniente de uma família religiosa poderá ser influenciado pela ética cristã que manda perdoar e ser abnegado. Porém, como afirma Moita Lopes (1996) “o texto não deve ser visto como algo soberano, isolado e particular, pois está inserido em um contexto histórico, político e cultural”.

2.6.6. Verificação

Para os fins desta pesquisa, serão considerados pré-convencionais leitores que têm como prioridade seus interesses próprios, ou seja, leitores centrados em si mesmos.

Para o nível convencional, serão considerados leitores com formação centrada na legalidade e obediência as leis e convenções.

Para o nível pós-convencional, serão considerados leitores, possivelmente de terceira idade, que valorizam a generosidade e a magnanimidade. É possível que haja leitores jovens que também se enquadram nesse nível, haja vista que os estágios podem não ser sequenciais.

CAPÍTULO 3

O JULGAMENTO COGNITIVO-VALORATIVO DOS PARTICIPANTES: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas as análises referentes aos dados coletados para a referida investigação numa tentativa de propor uma reflexão acerca do nível cognitivo-valorativo de cada um dos seis participantes da pesquisa.

Para isso, fez-se opção pela pesquisa-ação, dado o escopo do tema e a natureza dos atores envolvidos nesse contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Tendo uma escola de línguas de Uberlândia como o cenário de investigação, os registros foram coletados durante o começo do primeiro semestre de 2007, entre os meses de fevereiro e março, por meio da aplicação de um questionário informativo e de um teste pós-leitura aos participantes-aprendizes da investigação.

Baseando-se nos registros coletados, o foco da análise deste capítulo tem o objetivo de responder à pergunta de pesquisa apresentada previamente na Introdução do estudo em questão:

Em que nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo o leitor se encontra na leitura de um texto que implica em valoração, na perspectiva de Kohlberg (1969)?

Como etapa inicial deste estudo, o primeiro contato, a caráter informativo, com os aprendizes-participantes, ocorreu em sala de aula, no término do segundo semestre de 2006, momento em que o próprio professor-pesquisador informou os colaboradores da aplicação do questionário informativo e do teste pós-leitura, que foram efetivamente respondidos no início do primeiro semestre de 2007. O local e o horário para a coleta de dados foram sugeridos pelos

próprios participantes que se prontificaram inquestionavelmente e voluntariamente em colaborar com o presente trabalho, uma vez que todos, sem exceção, estavam a par da vida acadêmica do pesquisador.

Inicialmente, foi explicitado pelo pesquisador, na entrega do termo de consentimento (vide Apêndice I), que as informações coletadas no questionário informativo e no teste pós-leitura seriam mantidas em sigilo absoluto e seriam destruídas logo após o término da investigação. Foi informado também que a privacidade dos participantes seria preservada durante a análise dos dados.

Nessa oportunidade, foram sucintamente clarificados pelo pesquisador os objetivos, os instrumentos da pesquisa, bem como a duração da coleta de dados e acertados todos os detalhes a esse respeito.

Assim, em uma tentativa de conhecer aspectos sobre a maneira pela qual os participantes constroem sua visão acerca de suas expectativas em relação à aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente, na área da leitura, foi aplicado o questionário informativo (vide Apêndice II).

A aplicação deste instrumento teve como objetivo primordial traçar o perfil dos participantes da pesquisa, assim como sustentar a própria decisão do pesquisador na seleção dos aprendizes, uma vez que os mesmos se auto-analisaram e se auto-identificaram na situação da sala de aula. Nesse momento, foram coletados dados referentes à idade, escolaridade, religião, meios de comunicação presente no dia a dia do participante, frequência e propósito da leitura, assim como questões acerca da interação na sala de aula.

Em um segundo momento, considerar-se-ão para a análise as respostas dadas pelos colaboradores ao teste de pós-leitura que consiste de dez perguntas, nas quais os mesmos se

posicionaram de maneira a apresentar indícios valorativos que correspondem aos estabelecidos por Kohlberg (1969).

3.1. Perfil dos participantes da pesquisa

Nesta seção, será apresentado o perfil de cada participante, tomando como base suas respostas ao questionário informativo e também os critérios utilizados pelo pesquisador para a seleção dos alunos, levando em conta suas atitudes, reações, percepções e a própria maneira de agir. Cada um deles, a partir da própria vivência na sala de aula, apresentou indícios e sinais de pensamento valorativo que correspondem ao que Kohlberg (1969) chama de pré-convencional, convencional e pós-convencional. Vale ressaltar que os critérios de escolha do investigador nem sempre se encontram em sintonia com os dados coletados no questionário informativo, uma vez que os colaboradores foram selecionados previamente a coleta.

O primeiro participante é do sexo feminino e tem dezessete anos. A aluna concluiu o terceiro colegial no segundo semestre de 2006 e está agora à espera do resultado do processo seletivo para o ingresso na faculdade de Administração de uma universidade pública local. É católica praticante, com a família bastante ativa na mesma religião. Tem acesso à Internet, tv, rádio, revistas, jornais em casa. Não se considera uma boa leitora, pois, segundo ela ““...” nem sempre lê aquilo que é necessário – como informações - e sim, aquilo que lhe chama mais atenção”. Vê a leitura como propósito principal em sua vida, e na situação de sala de aula diz que gosta de trabalhar em grupos.

Essa aprendiz-participante foi uma das escolhidas para a investigação por ter concluído o curso avançado de inglês e por ser bastante fluente na habilidade de leitura, embora não se

considere uma boa leitora. Além disso, apresenta várias características e indícios que podem ser caracterizados como pré-convencionais, na perspectiva de Kohlberg (1969). A aluna em questão, por inúmeras vezes, seguia instruções dadas pelo professor sem questioná-lo, pois estava consciente que posteriormente seria congratulada por um elogio do próprio professor ou até mesmo dos próprios colegas. Sempre agia por benefício próprio, ignorando os colegas com maiores dificuldades.

O segundo colaborador tem quinze anos e é do sexo masculino. É aluno do segundo ano do ensino médio e pretende cursar uma faculdade no campo de exatas. Não optou por religião alguma, pois não se considera praticante de qualquer tipo de religião. Em casa, tem acesso à Internet, tv, rádio, revistas, jornais e tv a cabo. Não se considera um leitor freqüente, por isso certas vezes tem dificuldades para a interpretação de textos. Conseqüentemente, o principal propósito da leitura em geral, para ele, é de interesse menor. Em sala de aula, acredita que questiona bastante.

Apesar do aluno, acima mencionado, não se considerar um bom leitor, esse foi um dos principais critérios utilizados pelo investigador para sua escolha como participante. Embora esse aluno ainda não tenha completado o curso avançado de inglês, apresenta bastante facilidade em lidar com a língua em todos os aspectos, incluindo a leitura. Tamanha sua eficácia que supera até mesmo vários alunos que já tenham se formado e praticam conversação na mesma escola para que não percam sua fluência. Em se tratando de seu nível cognitivo-valorativo, apresenta indícios bastante prematuros e pré-convencionais. Contrariamente a sua auto-análise, não tem freqüência de questionar o professor e age de forma bastante pacífica, assim como a primeira colaboradora. Quando submetido a algum tipo de tarefa, tem preferência de trabalhar individualmente, já que sempre conclui seus afazeres com bastante precocidade, se comparado aos seus colegas de sala.

Já o terceiro e quarto participante são um casal e apresentam características bastante aproximadas. Ambos têm formação acadêmica na área de Direito e exercem suas profissões com muito fervor. O primeiro deles é o marido e tem quarenta e cinco anos de idade. Não opta por religião alguma, uma vez que é praticante de Logosofia. Em casa, tem acesso à Internet e tv. A leitura é algo freqüente em sua vida, já que faz bastante leitura científica no campo jurídico e logosófico, porém não se considera um bom leitor. Em sua percepção de interação na sala de aula, pontua que gosta de trabalhar individualmente.

Ao desenvolver os procedimentos metodológicos, os primeiros possíveis participantes que despertaram interesse, por parte do pesquisador, foram esse casal de advogados, essencialmente pela maneira de ser como alunos e pessoas. O marido, assim como a esposa, apresenta vários indícios de valoração convencional. Em sala de aula, está constantemente questionando todos os procedimentos adotados pelo professor e nunca parece satisfeito com o seu rendimento. Existe uma necessidade, por parte desse aluno, de sustentar e justificar ativamente todos seus atos e até mesmo de seus colegas.

O quarto participante é do sexo feminino e tem quarenta anos de idade. Como especificado anteriormente, é formada em Direito e exerce sua profissão com fervor. Não optou por religião. Tem acesso a Internet, tv, rádio, revistas e jornais em casa. Lê freqüentemente e se considera uma boa leitora, embora não disponha de muito tempo devido a sua função de mãe e esposa. Como advogada, diz ter hábito freqüente da leitura, imprescindível ao bom desempenho da atividade. Em sala de aula, gosta de trabalhar individualmente e questiona bastante.

As ações e reações dessa colaboradora em sala de aula foram o principal motivo de sua escolha, uma vez que a mesma apresenta indícios ainda mais evidentes de valoração convencional do que o seu próprio marido. A aprendiz-participante, em foco, questiona a todo

instante a metodologia e as abordagens adotadas pelo livro-texto utilizado em sala de aula e também os procedimentos efetuados pelo professor. Muitas das vezes, se sente frustrada com atividades de conversação e de *listening*¹⁹, pois apresenta muita dificuldade em tais habilidades e não se contenta com as explicações dadas pelo professor na tentativa de justificar seu desempenho.

O quinto participante é um aluno bastante conhecido por ser um dos primeiros alunos na história da escola. Tem sessenta anos de idade e atua como médico Ginecologista há vários anos na cidade. É católico praticante e avô de três crianças. Em casa, tem acesso a Internet, tv, rádio, revistas, jornais, tv a cabo e outros meios de comunicação. Como procura estar sempre atualizado em sua profissão e com o que acontece ao redor do mundo, se considera um bom leitor. O propósito principal da sua leitura é procurar estar sempre informado sobre a evolução da humanidade. Na situação da sala de aula, gosta de trabalhar em grupos e questiona bastante.

O indivíduo acima mencionado foi uma das opções do pesquisador principalmente devido à sua tamanha benevolência e caridade a atos humanitários. Está sempre ajudando de uma maneira ou outra instituições em fase de desenvolvimento que necessitam de ajuda financeira. O colaborador também apresenta uma história de vida digna de ser apreciada, já que vêm de família pobre e consegue no decorrer de sua vida formar-se em Medicina e oferecer a seus filhos condições dignas de se tornarem cidadãos de sucesso. Procura exercer no dia a dia a igualdade dos direitos humanos e respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais.

O sexto colaborador também é bastante conhecido pelo pesquisador, já que foi seu aluno por vários anos consecutivos e agora frequenta aulas de conversação com o próprio investigador. Além disso, o aprendiz-participante, em questão, tem sido parte do ciclo de amizade da família do pesquisador por vários anos. Tem vinte anos de idade e é aluno do curso de Engenharia

¹⁹ Desempenho da audição.

Elétrica da universidade pública local. É católico praticante, com a família exercendo bastante atividades participativas na igreja. Em casa, tem acesso à Internet, tv, rádio, revistas e jornais. A leitura é algo freqüente em sua vida, uma vez que é universitário. Considera-se um bom leitor, pois dedica um bom tempo à leitura e tenta entendê-la de maneira completa. Embora se considere um leitor freqüente, classifica a leitura como algo secundário. Quanto à interação na sala de aula, diz questionar bastante.

Contrariando Kohlberg (1969) que acreditava que os estágios do pensamento valorativo se desenvolviam com a idade, o sexto participante, apesar de ter somente vinte anos de idade, apresenta fortes evidências e indícios de desenvolvimento valorativo pós-convencional. Em atividades desenvolvidas na sala de aula, está sempre se preocupando com os colegas e o bem-estar da turma. Apesar de ser um aluno exemplar e bastante inteligente, nunca procura aproveitar sua demasiada capacidade intelectual para ignorar ou superar os outros. Justiça, dignidade e igualdade são princípios bastante valorizados por ele.

3.2. O nível do desenvolvimento cognitivo-valorativo dos participantes

Neste momento, considerar-se-ão para a análise as respostas dadas pelos colaboradores ao teste de pós-leitura (vide Apêndice III) que consiste de dez perguntas, nas quais os mesmos se posicionaram de maneira a apresentar indícios valorativos que correspondem aos estabelecidos por Kohlberg (1969). Os dados coletados no teste de pós-leitura serão simultaneamente contrastados e confrontados com as informações descritas na seção anterior, as quais traçam o perfil de cada participante. Vale esclarecer que esta é uma tentativa de procurar encontrar nos colaboradores indícios e características que se equiparam com as estabelecidas por Kohlberg

(1969). Não é intenção rotular ou classificar os participantes em um determinado estágio de desenvolvimento valorativo. É possível que haja indivíduos que apresentam indícios de mais de um nível de valoração, descartando assim a precisão e exatidão do nível valorativo de cada participante.

Em se tratando do julgamento promovido pelo pesquisador no que diz respeito a primeira participante, esperava-se que a mesma condenasse a atitude do pai em aceitar de braços abertos seu filho pródigo, sem vacilar. Porém, analisando suas respostas ao teste de pós-leitura, percebe-se que a participante se solidariza inteiramente com a atitude do pai.

Quando perguntada se considera a atitude do pai um ato de justiça, diz que “*Yes, because a son should always be more important than any kind of property and everybody makes mistakes in life*”²⁰. Analisando esta reflexão, percebe-se que para a aluna-participante o amor paterno supera qualquer tipo de contratempo, até mesmo bens materiais, como propriedade particular. Ainda segundo ela, “*it was the love that the father feels for his son that made him act with justice, receiving the lost son*”²¹. Nota-se nesse trecho que na sua concepção, o amor está acima da justiça, pois foi justamente o amor do pai pelo filho que o fez perdoá-lo. Em relação ao amor do pai pelo filho, ressalta que “*irrespective of the son’s attitude, the father will always love his son, because the love of a father is always the same*”²². Corroborando com o trecho anterior, para ela, o amor é algo soberano e indestrutível.

Tendo em mente as reflexões logo acima, é perceptível que a aluna em questão não se encontra em um nível prematuro de valoração. Diferentemente da avaliação do pesquisador previamente a coleta de dados, a colaboradora apresenta fortes características que comprovam serem pós-convencionais. O fato de ela considerar o bem-estar da família e o amor do pai pelo

²⁰ Sim, pois um filho deve ser sempre mais importante que qualquer tipo de propriedade e todos cometem erros na vida.

²¹ Foi o amor que o pai sente pelo filho que fez com que ele agisse de forma justa recebendo o filho pródigo.

²² Independente da atitude do filho, o pai sempre amará seu filho, pois o amor de um pai é sempre o mesmo.

filho acima de tudo, até mesmo de bens materiais, comprovam que a mesma apresenta nível de valoração altamente desenvolvido.

O segundo aluno-participante, contrariando mais uma vez o julgamento prévio do pesquisador, também não se apresenta um indivíduo de nível valorativo pré-convencional. Isso é visível em suas reflexões efetuadas após a leitura da parábola do filho pródigo.

Em sua interpretação do texto, não considera a atitude do pai um ato de justiça, ao dizer que *“No, it was an act of love. Love can be very different from justice”*²³. Analisando o trecho, percebe-se que para o colaborador amor e justiça são completamente diferentes. Isso pode ser justificado quando o mesmo é indagado se o perdão está acima do nível de justiça comum da sociedade, apontando que *“No, forgiveness should not keep a criminal away from jail, and should not stop them from paying for their crimes”*²⁴. Percebe-se aqui que em situações de crimes, o participante acredita que o acusado deve ser julgado e condenado. Já na situação da parábola em questão, o mesmo não considera o fato de o pai ter aceitado o filho de volta um ato injusto, dizendo que *“I think love should come before justice and punishment”*²⁵. Sendo assim, em situações menos agravantes como a descrita na leitura, o colaborador acredita que o amor deve prevalecer. Isso pode ser ainda justificado quando corrobora com esta visão opinando que *“In spite of the son’s mistakes, everybody deserves forgiveness”*²⁶.

Analisando as reflexões logo acima, há de se concluir que o participante não apresenta um nível valorativo específico. Ao pontuar que considera a justiça e o amor algo bem diferentes, o mesmo apresenta indícios próprios de nível valorativo convencional. Segundo ele, um criminoso deve ser julgado e condenado devendo pagar pelos seus atos. Tal posição justifica mais uma vez seu nível de valoração intermediário.

²³ Não, foi um ato de amor. Amor pode ser bem diferente de justiça.

²⁴ Não, o perdão não deve isentar um criminoso de ir para cadeia e também não deve impedi-lo de pagar pelos seus crimes.

²⁵ Eu acredito que o amor deve vir antes da justiça e da punição.

²⁶ Apesar do erro do filho pródigo, todos merecer o perdão.

Por outro lado, o indivíduo mostra também algumas características pós-convencionais quando ecoa sua posição anterior dizendo que “*o amor deve vir antes da justiça e da punição*”. Acreditamos que assim como tal participante, muitas pessoas agiriam diferentemente dependendo da situação. Na situação do garoto João Hélio, que foi brutalmente assassinado recentemente, prevemos que muitas pessoas agiriam como convencionais. As leis deveriam ser exercidas com vigor e os criminosos punidos.

A análise do terceiro aluno-participante se configura, sem sombra de dúvidas, na mais surpreendente de todos os participantes. Acreditávamos veementemente que o indivíduo em foco agiria de maneira bastante convencional, tendo como base de sua reflexão as leis e regras sociais como soberanas. É possível compreender no decorrer de sua fala que apresenta indícios de valoração convencional, porém pode-se concluir também que sua reflexão transcende tal nível valorativo.

Ao ser questionado se agiria da mesma maneira que o pai, afirma que “*Nas mesmas condições, não agiria de maneira diferente*”. Diz ainda que “*Qualquer pai, ao ter de volta em sua casa o seu filho naquelas condições, dar-lhe-ia a melhor veste, sandálias e o anel, confirmando assim a posição de filho e não de escravo*”. A partir desse posicionamento, é possível notar que o colaborador solidariza-se com a atitude tomada pelo pai, sendo assim apresenta nesse sentido um nível de valoração pós-convencional. Acreditamos que seja possível, porém não certo, que o participante tenha se identificado com o próprio pai, devido ao fato de ter tido um filho recentemente.

Por outro lado, o aluno-participante também demonstra algumas características de valoração convencional. Em relação ao amor e a justiça, acredita que “*Não se trata de analisar sobre a justiça do ato do pai. A justiça nem sempre é uma questão exata, medida em um balanço*”.

A demonstração de amor está à parte da questão da justiça”. Já quando questionado em relação ao perdão, pontua que *“Penso que o perdão e a justiça convivem juntos, não havendo que se falar em comparações. O próprio direito, tanto o positivado quanto o consuetudinário, admitem o perdão com ou sem a aplicação da justiça”*. É perceptível visualizar aqui que a justiça, para ele, caminha junto com o direito. As leis prevalecem com ou sem a aplicação de punição, dependendo do caso à ser analisado.

Como já antecipado, acreditávamos que a quarta participante não agiria diferentemente em relação ao seu posicionamento. Apresenta na grande maioria de suas reflexões, vestígios que se identificam com aqueles elaborados por Kohlberg (1969), no que tange a valoração convencional. Pode-se notar também alguns indícios pós-valorativos, porém em geral classificam-se como convencionais.

A colaboradora não concorda com o ato de o pai aceitar o filho de volta, relatando que *“Não. Apesar de o filho ter sofrido lá fora por seus erros, justo, correto e construtivo seria que o pai o aceitasse com muito amor, impondo-lhe limitações até que tivesse certeza de sua mudança interna”*. Através desse posicionamento, percebe-se que sua condição acadêmica e profissional prevalece na interpretação desta parábola, pois os atos justos e corretos superam o amor. Ainda em relação a sua posição convencional de valoração, acredita que não devemos confundir justiça com perdão, afirmando que *“Sim. No entanto o ato de perdoar não pode arranhar a justiça. As pessoas, não raras vezes, banalizam a justiça em nome do perdão. O perdão deve implicar apenas em esquecer o erro, mas nunca propiciar sua repetição”*. Esse posicionamento convencional pode ser visto também em sua opinião em relação a atitude do pai, apontando que *“Sim. Considero sua atitude imprudente. Sua alegria de ter o filho de volta poderia ser expressada conjuntamente com um repreensão”*.

Existem também algumas características pós-valorativas na fala da quarta participante, porém como já mencionado anteriormente, na maior parte de sua reflexão, mostra-se altamente convencional. Ao ser questionada se o filho pródigo deveria ser mantido afastado de casa, diz que *“Não. Todo erro merece oportunidade e incentivo ao seu abandono. Na família estão as pessoas que mais nos amam e podem nos ajudar, ainda que com punições, a sermos melhores”*. Embora seja possível notar seu nível de valoração extremamente convencional, assim como alguns juízes de direito, acredita que o indivíduo que erra merece uma segunda chance. É claro que dado as falas anteriores, dependendo do tipo de erro cometido, seria difícil perdoar. Por fim, ao ser questionada sobre o quê faria se estivesse na posição do pai, responde *“Imagino que seria capaz de perdoar. Mas espero que eu saiba amar verdadeiramente impondo-lhe limites para que aprenda novos valores”*. Tendo em mente esse relato, nota-se que apesar de “imaginar” ser capaz de perdoar o filho, ainda sim se preserva no direito de puni-lo de alguma forma para que não cometa o mesmo erro novamente. Isso comprova mais uma vez o fato da aluna-participante apresentar características primordialmente convencionais.

O quinto participante, como premeditado pelo pesquisador, demonstra posicionamentos claros que se contemplam pós-convencionais. Seu nível de valoração está acima de todos os outros participantes, na medida em que se posiciona de maneira bastante paternalística em se tratando da parábola bíblica. Talvez, sua postura se deva ao fato de sua própria história de vida relatada anteriormente na seção do perfil dos participantes. Algo mais que pode contribuir para sua maturação valorativa é seu contexto profissional. Várias vezes se depara em situações onde adolescentes grávidas enfrentam o embate de informar a gravidez à família. Isso pode ser perceptível quando relata, *“There are a lot of examples where daughters get pregnant against their parents will and the parents end up accepting them back into the family”*²⁷.

²⁷ Existem vários casos em que filhas se engravidam contra a vontade dos pais e são aceitas de volta na família.

Acerca do amor paterno expressado em suas reflexões, acredita que o fato do pai aceitar o filho pródigo de volta não simboliza um ato de justiça e sim de amor paterno, ao dizer que “*It is not an act of justice, it’s an act of fatherly love*”²⁸. Corroborando com sua posição paternal, ao ser indagado se considera o ato do pai imprudente, diz que “*No, because the attitude of the father is a real act of fatherly love*”²⁹.

Tamanha sua humildade e capacidade valorativa que ao relatar como agiria se estivesse na mesma situação do pai, pontua que “*I don’t know, because I am a human being and I am capable of committing an error*”³⁰. Essa sensibilidade à realidade que o cerca também pode ser vista quando afirma “*This could happen in any Christian family*”³¹. Analisando sua resposta, conclui-se que nem mesmo as famílias cristãs e religiosas estão livres de cometerem erros, até a do próprio indivíduo em questão.

O sexto colaborador também mostra ações e reações bastante pós-convencionais. Porém, se comparado ao aluno-participante anterior, não apresenta indícios tão evidentes quanto os dele. Isso ocorre, possivelmente, devido a sua própria experiência de vida, justificando assim, em partes, a crença de Kohlberg (1969) que acreditava que o pensamento valorativo se desenvolve com a idade. Porém, o indivíduo em questão não deve desmerecer seu nível sofisticado de desenvolvimento cognitivo-valorativo, uma vez que mostra bastantes evidências do mesmo.

Talvez devido a sua posição de filho em um família bastante cristã, o colaborador se posicionou da seguinte maneira em relação a atitude do pai de ter aceito o filho de volta, “*Yes, because a son is always a son for his parents. It doesn’t matter what he has done. If he is sorry, they will always forgive him*”³². Essa capacidade de perdão expressa em sua resposta demonstra a

²⁸ Não é um ato de justiça, e sim um ato de amor paterno.

²⁹ Não, pois a atitude do pai é um ato real de amor paterno.

³⁰ Eu não sei, pois sou um ser humano e sou capaz de cometer um erro.

³¹ Isso poderia ocorrer em qualquer família cristã.

³² Sim, pois um filho é sempre um filho para seus pais. Não importa o que ele tenha feito. Se ele estiver arrependido, eles sempre o perdoarão.

maturação cognitivo-valorativa do participante. Mesmo tendo o filho cometido um grave erro, deve ser perdoado.

Embora tenha se posicionado de tal maneira em relação ao perdão do filho, o participante acredita que algumas medidas devem ser tomadas. Ao se deparar com a seguinte pergunta: “*In your interpretation of this text, should the lost son be kept away from his family*”³³? Responde “*No, but the parents should behave differently with him now*”³⁴. Analisando seu ponto de vista, percebe-se que mesmo acreditando ser correta a atitude do pai em receber o filho de volta, exista a necessidade de impor limites para que o mesmo não aconteça novamente. Isso pode ser justificado quando diz “*If the lost son did it once, he can do it again and put his father in trouble*”³⁵. É notável que, na sua percepção, o que o filho fez não é correto e deve ser corrigido por meio da imposição de alguns limites não citados por ele. Tal fato não desmerece sua capacidade cognitivo-valorativo, já que está acima de tudo preocupado com o bem-estar da família e a recuperação intelectual do filho.

Ainda corroborando com sua maturação de caráter pós-convencional, quando indagado se agiria de maneira diferente do pai, comenta “*I don’t think so, I would probably act the same way, but it’s hard to say*”³⁶. Como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento cognitivo-valorativo pode estar relacionado a idade, dependendo da situação à ser analisada. Nesse contexto da parábola bíblica, nota-se que o participante-colaborador não afirma com certeza como agiria na situação relatada. Isso ocorre possivelmente devido ao fato dele nunca ter experienciado uma situação semelhante, já que não é pai ainda.

Uma vez analisadas as reflexões e posicionamentos dos colaboradores, é possível perceber que todos apresentam características bastante distintas e únicas, fato que já era

³³ Na sua interpretação do texto, o filho pródigo deveria ser mantido afastado de sua família?

³⁴ Não, mas os pais deveriam agir diferentemente com ele agora.

³⁵ Se o filho pródigo fez isso uma vez, ele pode fazer novamente e criar problemas para seu pai.

³⁶ Acho que não. Eu provavelmente agiria da mesma maneira, mas é difícil dizer.

premeditável anteriormente a coleta de dados. Essa pluralidade pode ser observada na fala de cada um dos participantes, na medida em que se posicionam em relação aos fatos ocorridos na história bíblica.

É importante retomar que nossa intenção não se resumiu única e exclusivamente em “taxar” os leitores como pré-convencionais, convencionais ou pós-convencionais, e sim procurar entender sua maturidade cognitivo-valorativa, em relação aos pressupostos teóricos em que essa pesquisa se baseou, Kohlberg (1969). Como premeditado anteriormente as análises, alguns dos participantes apresentam características e indícios oriundos de mais de um nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo, confirmando assim que muitas das vezes não é possível encontrar em um indivíduo atributos de um único nível de desenvolvimento valorativo. Afinal de contas, essa é uma pesquisa no campo das ciências humanas e como qualquer outra pesquisa nesse âmbito está sujeita a não-exatidão. É isso que realmente move a ciência, a inquietação quanto a um determinado “problema”. Mesmo ao analisá-lo, interpretá-lo e tentar compreendê-lo, muitas das vezes percebemos que estamos apenas caminhando para procurar encontrar respostas às inquietações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de expor algumas apreciações e encaminhamentos em relação a este trabalho, torna-se necessário retomar o ponto de partida e revisitar a inquietação que nos motivou a conduzir a presente investigação e conseqüentemente justificou todo o percurso teórico e também metodológico da pesquisa.

Na Introdução dessa pesquisa, apresentamos de forma breve os processos envolvidos no processo de leitura. Dentre as várias fases existentes nesse processo, destacamos com maior veemência a interpretação, já que para esta pesquisa é essa fase que mais nos interessa. É justamente na interpretação que o indivíduo-leitor utiliza suas vivências e experiências para julgar e atribuir maior ou menor valor a um determinado assunto. Esse processo de interpretação está intimamente correlato com o nível de desenvolvimento cognitivo-valorativo do leitor. Tal fato pode ser comprovado na análise dos dados da pesquisa. Um indivíduo com desenvolvimento cognitivo-valorativo mais elevado tem maior capacidade de interpretar fatos. Quanto maior seu repertório experiencial, maior sua capacidade de interpretar.

Nesse sentido, há de se dizer que a memória tem um papel importante na leitura. É justamente por meio dela que o indivíduo se torna capaz de julgar e interpretar fatos. O posicionamento do leitor em relação a uma determinada leitura depende primordialmente de sua formação cognitiva. Sendo assim, a memória, especialmente a de longo prazo, é bastante representativa no processo da leitura. Afinal, o que seríamos sem ela.

No entanto, não estamos de modo algum inferindo que aprendizagem seja um mero sinônimo de consolidar informação na memória de longo prazo. Existem vários outros fatores políticos, culturais, históricos e sociais também envolvidos no processo de aprendizagem de uma

língua. A memorização a qual nos referimos aqui não é aquela rotineiramente mal interpretada por muitos como o simples fato de “decorar”, ou reminiscência de algo ou até mesmo lembrança. A memória mencionada no decorrer deste trabalho se configura como algo bem mais sofisticado, desenvolvido e elaborado. É a própria consolidação de engramas³⁷ na rede neuronal, ou seja, é a ocorrência de sinapses consolidadas, onde a informação é processada e armazenada na memória de longo prazo. Afinal, grosso modo, somos o que somos pelo simples fato de sabermos o que sabemos.

A leitura, no nosso entendimento, é essa que possibilita a consolidação de unidades de informação na estrutura neuronal, fazendo com que tais engramas ou esquemas sejam armazenados de maneira duradoura. Logicamente não se pode ignorar também que muitas das vezes não se torna necessário efetuar leituras tão sofisticadas assim, a ponto de consolidar informação na memória de longo prazo, como é o caso da memória de curta duração e de trabalho, já mencionadas no decorrer do embasamento teórico da pesquisa.

É notável que muitas das vezes alunos leitores procuram entender, compreender e interpretar textos fazendo diversas leituras. Porém, mesmo procurando inconscientemente utilizar estratégias de leitura elaborada, ao realizar múltiplas leituras de um mesmo texto, não são capazes de consolidar informação. Isso ocorre provavelmente devido ao conteúdo do texto que frequentemente não preenche as expectativas dos leitores, provocando frustração e desmotivação.

Grande parte do fracasso na compreensão e interpretação da leitura, em se tratando de alunos pré-universitários, provavelmente se deve ao extenso conteúdo e a baixa carga horária que esses alunos têm para se prepararem para os processos seletivos. Talvez não seja essa a melhor maneira de selecioná-los para uma vida acadêmica universitária. Acreditamos que esse processo precisa ser repensado e reanalisado a fim de se buscar novas políticas emancipadoras e

³⁷ Engrama é uma unidade de informação.

inovadoras. Isso se trata de um novo assunto a ser abordado e estudado, porém não objetivamos tal investigação nessa pesquisa.

A função do professor nesse contexto se torna algo bastante delicado, já que a grande preocupação da vasta maioria dos alunos, desde o ensino fundamental, está voltada basicamente para os exames de acesso às universidades. Os professores acabam muitas das vezes, por força maior, se vendo na condição de meros “transmissores” de conhecimento e não de educadores como deveriam. Essa questão é bem delicada e acreditamos que há de ser analisada com bastante cuidado, pois antes de “detentores” do conhecimento, nossos alunos são seres humanos que como nós carecem de uma formação educacional politicamente emancipadora e capacitadora.

Como o viés do nosso trabalho não se trata primordialmente da questão social envolvida no processo de ensino e aprendizagem de línguas, voltemos então ao foco de nossa atenção. É perceptível que ao analisarmos a leitura do ponto de vista cognitivo, não é possível ignorar o fato que a língua se caracteriza também como algo social. A valoração, à qual nos referimos no decorrer desta investigação, pode ser também tratada e analisada na vertente social, porém nosso objetivo aqui é principalmente de enfoque cognitivo.

Nesse sentido, o objetivo proposto para este estudo foi investigar, mediante aspectos da perspectiva da pesquisa-ação, o nível cognitivo-valorativo de seis leitores-colaboradores alunos de uma escola de idiomas da cidade, a partir da leitura de um texto bíblico, considerando suas posições e reflexões quanto algumas questões comportamentais existentes na parábola do filho pródigo. Também objetivamos buscar compreender se existe correlação entre desenvolvimento cognitivo-valorativo e interpretação na leitura ou não.

Há de se considerar que pesquisas concernentes ao nível cognitivo-valorativo de leitores não são muito comuns no Brasil. Até o nosso conhecimento, não há registro de nenhuma

outra investigação nessa vertente. Porém, quando pesquisando por informações concernentes a *Moral Development*³⁸, encontramos inúmeros sites de busca relacionados a este tópico, surpreendentes 877. Dentre eles, foram visualizados estudos e artigos acadêmicos, biografia completa de Lawrence Kohlberg, estudo comparativo entre os estágios cognitivos de Jean Piaget e os níveis de valoração estabelecidos por Kohlberg e pesquisas realizadas nesse âmbito. Alguns resumos desses artigos eletrônicos podem ser encontrados em McDonough (2005), Krebs e Denton (2006) e Nelson (2004).

Sendo assim, o estudo em questão se mostra relevante, já que a teoria Kohlbergiana vem sendo bastante estudada nos tempos atuais em vários países. Sua teoria se mostra de grande relevância principalmente para áreas como a Filosofia e a Psicologia, mas vale ressaltar que existem pesquisas em várias outras áreas que também utilizam a teoria de Kohlberg (1969).

Nossa investigação, na área da Lingüística Aplicada, tem a intenção de contribuir de maneira inovadora com mais uma variável no campo da cognição. Assim como a percepção, a sensação, o conceito, a proposição, o juízo, a memória e a motivação, a valoração pode ser também parte da teoria lingüística da cognição. Um indivíduo é capaz de interpretar, julgar e atribuir valoração se remeter, um determinado comportamento, à sua estrutura cognitiva previamente formada, ou seja, aos seus esquemas, conceitos, memória e motivação quanto a aquele determinado assunto.

No caso da presente investigação, todos os participantes atribuíram valoração de maneira diferente. Como já poderia ser possível prever, todos os alunos-colaboradores mostram características diversas e ao mesmo tempo similares, especialmente em relação ao desenvolvimento cognitivo-valorativo. O nível valorativo de cada indivíduo depende, em grande parte, da formação de sua estrutura cognitiva. Por exemplo, a quarta participante condenou a

³⁸ Termo original adotado por Kohlberg (1969) para designar-se a valoração *em foco* neste estudo.

atitude do pai em receber o filho de braços aberto, provavelmente devido a sua formação acadêmica na área de direito. Para um legalista, em geral, a lei está acima de qualquer coisa.

O quinto participante, como previsto pelo pesquisador, não condenou a atitude do pai. Isso pode ser justificado pelo simples fato de sua formação acadêmica e familiar. Na condição de pai, avô e cidadão exemplar, não seria sensato se agisse de maneira diferente. Na condição de médico Ginecologista, onde depara com dilemas parecidos com o narrado na história do filho pródigo, também se solidariza com o pai, sinalizando assim seu nível de desenvolvido de valoração.

Por outro lado, muitas das vezes é possível prever e premeditar o nível cognitivo-valorativo de indivíduos leitores equivocadamente. No caso dessa investigação, o pesquisador selecionou os participantes adotando como critério a maneira pela qual cada um dos colaboradores agem em sala de aula, e em alguns casos por conhecê-los por longa data. No caso do terceiro aluno-participante, a previsão do pesquisador quanto ao seu nível cognitivo-valorativo não foi inteiramente adequada, já que o mesmo também apresentou indícios de valoração pós-convencional. Isso comprova que mais uma vez a estrutura cognitiva de cada indivíduo é única e exclusiva, sendo também o seu desenvolvimento valorativo.

Com base na reflexão dos participantes, pode-se concluir também que o ambiente e a situação de um determinado acontecimento influenciam em grande parte o nível de valoração de cada indivíduo. O sexto participante, por exemplo, disse: *"I don't think so, I would probably act the same way, but it's hard to say"*. É perceptível que no contexto da história bíblica o colaborador não se sente confiante o suficiente a ponto de afirmar com veemência como agiria naquela situação. Isso vêm mais uma vez comprovar o fato do desenvolvimento valorativo estar intimamente associado à estrutura cognitiva. O sexto aluno-participante não pode ancorar o

acontecimento narrado na parábola aos seus esquemas, pois ainda não se vê na condição de pai, por isso declara duvidosamente, “...*but it's hard to say*”. Nesse sentido, é possível afirmar que a interpretação está intimamente ligada ao desenvolvimento cognitivo-valorativo do indivíduo. Seu posicionamento crítico está correlato com suas vivências e experiências.

Cabe ressaltar novamente que esta foi uma tentativa de contribuir com mais uma variável no campo da leitura. Não foi nosso propósito, aqui, promover uma classificação valorativa dos alunos-participantes, e sim procurar encontrar indícios e atributos que se juntam àqueles propostos por Kohlberg (1969). A pesquisa, em questão, apresenta limitações, pois um estudo longitudinal do desenvolvimento cognitivo-valorativo de leitores requer muito mais tempo e recursos. Porém, procuramos de uma maneira inovadora e corajosa contribuir com a pesquisa na área da leitura.

Nesta pesquisa, compreender o texto não foi foco de análise. Foi foco, em vez, a interpretação. Interpretar requer uso significativo de experiências cognitivas anteriores. Mais que isso: quando um texto implica em valoração, ou escolhas que envolvem valor, requerem-se mais ainda as experiências subjetivas.

Neste caso, os indivíduos são sempre únicos e irrepetíveis. Nesta pesquisa ficou claro que as valorações cruzam com a interpretação, mas elas pertencem ao indivíduo como único.

Como um fato lógico, o filho pródigo já teve a parte dele. Já como um fato emotivo, ele pode ter outra chance. O que está em jogo é o lógico x emocional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, P. A. Domain knowledge: Evolving themes and emerging concerns. **Educational Psychologist**, v.27, n.1, p.33-51, 1992.

ALEXANDER, P. A.; FOX, E. A Historical Perspective on Reading Research and Practice. In: RUDDALL, R. B.; UNRAU, N. J. (Eds.) **Theoretical Modes and Processes of Reading**: 5. ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 33-68.

ATKINSON, Rita L. *et. al.* **Introdução à Psicologia**. 13. ed. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 98-108.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998. 120 p.

BÍBLIA SAGRADA. N.T. **Evangelho segundo Lucas**. Nova York: Oxford University Press, 1973. cap. 15, p. 1261.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957. 117 p.

_____. **Reflections on language**. New York: Pantheon Books, 1975. 269 p.

_____. **On nature and language**. New York: Cambridge University Press, 2002.

COSTA, C. **Sociologia**: introdução à ciência da sociedade. 3 ed. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2005. 416 p.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1996. 330 p.

DURKHEIM, E. **Moral education**: A study in the theory and application in the sociology of education (1925). New York: Free Press, 1961. 228 p.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography “Ethnographic?” **Anthropology and Education Quarterly**, East Landing, v. 15, no 1, p.51-66, 1984.

FIGUEIREDO, Célia. A. ‘**Leitura Crítica**: Mas isso faz parte do ensino da leitura? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira’. 2000. 255 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, 2000.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura e Criticidade em Língua Estrangeira. In: FIGUEIREDO, C. A. *et al.*, (Orgs.) **Lingua(gem)**: reflexões e perspectivas. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 11-31.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 2. ed. Trad. Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Pioneira, 1975. 479 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. v. 2, (Coleção O Mundo, Hoje).

GOODMAN. K. **A Linguistic study of cues and miscues in reading**. Elementary English, 42, 1965, p. 639-643.

_____. Reading: a psycholinguistic game. **Journal of the Reading Specialist**. v. 16, p.126-135, 1967

HERITAGE, J. C. Etnometodologia. In: GIDDENS, A.; TURNER, J., (Orgs.). **Teoria Social Hoje**. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1996, p.321-392.

HOLY BIBLE, **ST Luke 15**. Great Britain. Cambridge: University Press, 1970. Pp. 894, p. 1076.

JACKSON, P. W. **Life in the classroom**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968

JESUS, O. F. Leitura e Cognição. In: FIGUEIREDO, C. *et al*, (Orgs.) **Lingua(gem): reflexões e perspectivas**. Uberlândia, EDUFU, 2003, p. 231-254.

JETTON, T. L., & ALEXANDER, P. A. **Teacher' views of discussion:** Issues of control, time and ability. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, 1998.

KANT, I. **Critique of Pure Reason**. Trad. F. Max Muller. New York: Anchor Books, 1966.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 144 p.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004, 212 p.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002. 102 p.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2004. 82 p.

KOHLBERG, L. A Cognitive-developmental Analysis of Children's Sexrole Concepts and Attitudes. In: MACCOBY, E. E. (Ed). **The Development of Sex Differences**. Stanford, CA, Stanford University Press, 1969. p. 82-173.

_____. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-developmental Approach. In: LICKONG, T. (Ed.). **Moral Development and Behavior**. New York, Holt, Rinheart & Winston, 1976.

KREBS, Dennis L.; DENTON, Kathy. Explanatory Limitations of Cognitive-Developmental Approaches to Morality. **Psychological Review**, Washington, DC, v. 113, n. 3, p. 672-675, Jul.

2006. Resumo disponível em:<[http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)> Acesso em 30 Abr. 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, 340 p.

LEFFA, V.J. **Aspectos da Leitura.** Porto Alegre: Sagra, 1996. 105 p.

MCDONOUGH, Graham P. Moral Maturity and Autonomy: Appreciating the Significance of Lawrence Kohlberg's Just Community. **Journal of Moral Education**, Philadelphia, PA v. 34, n. 2, p. 199-213, Jun. 2005. Resumo Disponível em <http://www.eric.ed.gov> Acesso em: 30 Abr. 2007.

MIKULECKY, Beatrice S. **A short course in teaching reading skills.** New York: Addison – Wesley Publishing Company, 1990. 165 p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

MÜNCH, R. A Teoria Parsiana Hoje: a busca de uma nova síntese. In: GIDDENS, A.; TURNER, J., (Orgs.). **Teoria Social Hoje.** Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora UNESP, 1996, p.175-228

MUNSEY, B. (Ed.) **Moral development, moral Education, and Kohlberg.** Burmingham, Alabama, Religious Education Press, 1980. 478 p.

NELSON, Daniel Bible Knowledge and Moral Judgment: Knowing Scripture and Using Ethical Reasoning. **Journal of Research on Christian Education**, Greenwich, CT v. 13, n. 1, p. 41-57, Spr. 2004. Resumo disponível em: <http://www.infogepub.com> Acesso em 30 Abr. 2007.

PERFETTI, C. A. **Reading Ability.** New York, Oxford University Press, 1985. 282 p.

PIAGET, J. **A Psicologia Cognitiva.** Trad. João Paisana. Lisboa: Livros Horizonte, 1967.

RICOEUR, P. **O Conflito das Interpretações.** Trad. Por Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1978, 487 p.

_____. **Interpretação e Ideologias.** Trad. e org. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977, 172 p.

SKINNER, B. F. **About behaviorism.** New York: Vintage Books, 1974.

SMITH, F. **Compreendendo a Leitura.** Trad. Daise Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991. 423 p.

_____. **Psycholinguistics and reading.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society:** The development of higher psychological processes.
Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1934

_____. **Thought and Language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1986

APÊNDICES E ANEXO

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AOS PARTICIPANTES

O Programa de Pós-Graduação em Lingüística - Curso de Mestrado em Lingüística, Área de Concentração Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia realiza esta investigação, que tem como objetivo geral investigar o nível cognitivo-valorativo de leitura . Para isso realizar-se-á um estudo de intervenção durante o 1º bimestre de 2007.

Este estudo tem a intenção de convidá-lo para participar da referida pesquisa e, ainda esclarecer alguns pontos pertinentes a ambas as partes envolvidas nesse processo, pesquisadores e pesquisados:

I- Os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins dessa pesquisa, em caráter de exclusividade, não sendo assim disponibilizados para outros pesquisadores. E ainda, destruídos após o término desse trabalho de investigação;

II- Os participantes terão sua privacidade individual e do grupo preservadas, os dados serão analisados por meio de tabulação gráfica, em porcentagem, a fim de que os nomes sejam excluídos no momento da análise;

III- A colaboração para a formação do *corpus* da referida pesquisa NÃO implica nenhuma forma de pagamento ou vínculo com a instituição promotora. Sendo assim, os pesquisadores

estão isentos de arcar com qualquer tipo de remuneração para os participantes. Caracteriza-se então a participação, por parte do pesquisado, como voluntário nesse processo investigativo;

IV- Os recursos materiais utilizados na realização das atividades serão custeados pelo pesquisador;

V- Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são Prof. Dr. Osvaldo Freitas e o Mestrando Daniel Mateus O'Connell, membros do Programa de Pós- Graduação em Lingüística e Lingüística Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia.

Estando de comum acordo como os tópicos acima relacionados, e não tendo nada mais a acrescentar, eu aluno(a) da escola de inglês, Euro Americano, fui informado(a) de que o sigilo de minha identidade será mantido. Ciente dos objetivos e procedimentos desta pesquisa, aceito a participar desse estudo científico.

Uberlândia, ____ de _____ de 2007.

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Data: ____/____/____

01) Qual é a sua idade? _____

02) Qual é o seu grau de escolaridade?

() primário incompleto () primário completo () ginásial completo () ginásial incompleto ()

colegial incompleto () colegial completo () superior incompleto

() superior completo

03) Você tem alguma religião? Qual?

04) Quais meios de comunicação estão presentes em sua casa?

() Internet () tv () rádio () revistas e jornais () tv a cabo () outros que não estejam mencionados

05) A leitura é um hábito freqüente na sua vida?

() sim () não

06) Você se considera um bom leitor?

() sim () não

Justifique:

07) Para você, qual seria o principal propósito da leitura em geral?

(1) propósito principal

(4) atender a um objetivo específico

(2) secundário

(5) nenhuma das anteriores

(3) interesse menor

08) Na situação da sala de aula, como você se vê/interage:

(1) questiono bastante

(4) gosto de trabalhar em grupos

(2) obedeco às ordens

(5) gosto de trabalhar individualmente

(3) sempre penso no coletivo

(6) nenhuma das anteriores

APÊNDICE III

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO VALORATIVO

Text: Lk. 15:11-32

Parable: The Lost Son

And he said, “There was a man who had two sons; and the younger of them said to his father, ‘Father, give the share of property that falls to me’. And he divided his living between them. Not many days later, the younger son gathered all he had and took his journey into a far country, and he squandered his property in loose living. And when he had spent everything, a great famine arose in that country, and he began to be in want. So he went and joined himself to one of the citizens of that country, who sent him into his fields to feed swine. And he would gladly have fed on the pods that the swine ate; and no one gave him anything. But when he came to himself he said, ‘How many of my father’s hired servants have bread enough and to spare, but I perish here with hunger! I will arise and go to my father, and I will say to him, ‘Father, I have sinned against heaven and before you; I am no longer worthy to be called your son. But the father said to his servants, ‘Bring quickly the best robe, and put it on him; and bring the fatted calf and kill it, and let us eat and make merry; for this my son was dead, and is alive again; he was lost, and is found.’ And they began to make merry.

Now his elder son was in the field; and as he came and drew near to the house, he heard music and dancing. And he called one of the servants and asked what this meant. And he said to

him, ‘Your brother has come, and your father has killed the fatted calf, because he has received him safe and sound.’ But he was angry and refused to go in. His father came and entreated him, but he answered his father, ‘Lo, these many years I have served you, and never disobeyed your command; yet you never gave me a kid that I might make merry with my friends. But when this son of yours came, who has devoured your living with harlots, you killed for him the fatted calf!’ And he said to him, ‘Son, you are always with me, and all that is mine is yours. It was fitting you make merry and be glad, for this your brother was dead, and is alive; he was lost, and is found.’”

(The New Oxford annotated Bible)

Feel free to answer the following questions either in English or in Portuguese. The language will not interfere in your data.

1 – In your interpretation of this text, was the father’s final attitude an act of justice?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

2 – In your interpretation of this text, was the attitude of the son who stayed at home correct, by not accepting the decision of the father?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

3 – In your interpretation of this text, does love contradict justice?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

4 – In your interpretation of this text, is it possible that the son who stayed at home simply felt jealous of the love the father showed to his lost son?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

5 – In your interpretation of this text, should the lost son be kept away from his family?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

6 – In your interpretation of this text, is forgiveness above the level of common justice of society?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

7 – In your interpretation of this text, is the father's love a foolish attitude?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

8 – In your interpretation of this text, is the fact narrated in this parable plausible to happen in any family within society?

Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

9 –Do you know any particular case which resembles the event narrated in this parable?

Yes or no? Describe it?

.....

.....

.....

.....

.....

10-What would you do if you were in the position of the father? Would you act in a different way? Yes or no? Why?

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO I

INFORMAÇÃO COLETADA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO INFORMATIVO

Participante 1

01) 17 anos.

02) Colegial completo.

03) Sim, católica.

04) Internet, tv, rádio, revistas e jornais.

05) Sim.

06) Não. Pois nem sempre leio aquilo que é necessário – como informações – e sim, aquilo que me chama mais atenção.

07) Propósito principal.

08) Gosto de trabalhar em grupos.

Participante 2

01) 15 anos.

02) Colegial incompleto.

03) Não.

04) Internet, tv, rádio, revistas e jornais e tv a cabo.

05) Não.

06) Não. Por não manter o hábito de leitura, certas vezes tenho dificuldades para a interpretação de textos.

07) Interesse menor.

08) Questiono bastante.

Participante 3

01) 45 anos.

02) Superior completo.

03) Não.

04) Internet e tv.

05) Sim.

06) Não. Somente faço leitura científica (jurídica ou filosófica).

07) Atender a um objetivo específico.

08) Gosto de trabalhar individualmente.

Participante 4

01) 40 anos.

02) Superior completo.

03) Não.

04) Internet, tv, rádio, revistas e jornais.

05) Sim.

06) Sim. Como profissional, estudante, esposa e mãe, lamentavelmente, não disponho de muito tempo para leituras não obrigatórias, mas, como advogada, tenho hábito diário da leitura imprescindível ao bom desempenho da atividade.

07) Atender a um objetivo específico.

08) Questiono bastante e gosto de trabalhar individualmente.

Participante 5

01) 60 anos.

02) Superior completo.

03) Sim, católica.

04) Internet, tv, rádio, revistas e jornais, tv a cabo e outros que não estejam mencionados.

05) Sim.

06) Sim. Procuro estar informado com a evolução da humanidade.

07) Propósito principal.

08) Questiono bastante e gosto de trabalhar em grupos.

Participante 6

01) 20 anos.

02) Superior incompleto.

03) Sim, católica.

04) Internet, tv, rádio, revistas e jornais.

05) Sim.

06) Sim. Pois dedico um bom tempo à leitura e tento entendê-la de maneira completa.

07) Secundário.

08) Questiono bastante.

INFORMAÇÃO COLETADA A PARTIR DO TESTE PÓS-LEITURA

Participante 1

01) Yes, because a son should always be more important than any property and everybody makes mistakes in life.

02) No, as well as the father, he should receive the lost brother happily.

03) No, because it was the love that the father used to feel for his son that made him act with justice, receiving the lost son.

04) Yes, he still complained that the father had never offered anything for him.

05) No, because the family is something very important and should always be kept close.

06) Yes, because forgiveness involves love, as well as the father's attitude.

07) No, irrespective of the son's attitude, the father will always love his son, because the father's love is always the same.

08) No, because in order for this to happen, there must be love and capacity of forgiveness.

09) No.

10) No, I would receive my son, because he is very important for me.

Participante 2

01) No, it was an act of love. Love can be very different from justice.

02) No. Perhaps the elder son deserved better than what he got, but the younger, sure deserved forgiveness.

03) No. For me, love completes justice.

04) Yes, jealousy is a strong and blinding feeling.

05) No, in spite of his mistakes, everybody deserves forgiveness.

06) No, forgiveness should not keep a criminal away from jail, and should not stop them from paying for their crimes.

07) No, it's just father's love.

08) No, because values like love and forgiveness are almost dead nowadays.

09) No.

10) No, because I think love should come before justice and punishment.

Participante 3

01) Qualquer pai, ao ter de volta em sua casa o seu filho naquelas condições, dar-lhe-ia a melhor veste, sandálias e o anel, confirmando, assim, a posição de filho e não de escravo. No que tange à festa realizada pelo pai, inclusive com o abatimento do novilho, em virtude da volta do filho mais

novo, penso que é a demonstração da felicidade pela volta do filho e de que ele é bem vindo à casa do pai. Não se cogita, portanto, se é ou não um ato de “justiça”.

02) A atitude do filho mais velho de não concordar com a festa foi um ato impensado, pois ele colocou a questão material acima de um bem muito maior – a convivência com um irmão (questão espiritual).

03) Conforme explanado na resposta à questão 01, não se trata de analisar sobre a “justiça” do ato do pai. A justiça nem sempre é uma questão exata, medida em uma balança. A divisão “dos meios de vida” entre os filhos foi um adiantamento de herança realizado pelo pai aos dois filhos, sendo que o filho mais velho estava tendo a ajuda do pai para multiplicar o seu patrimônio. Não poderia o pai, portanto, deixar o seu filho aos escravos e dar-lhe o mesmo tratamento. A demonstração de amor está à parte da questão da justiça.

04) Na lição do Dicionário Aurélio o ciúme é rivalidade, inveja. Assim, é possível que o filho mais velho tenha tido este sentimento, considerando a atitude impensada de não participar da festa pelo retorno do irmão.

05) O filho mais novo, que acabou com tudo que recebeu do pai sem nada ter construído, continua, não obstante a prodigalidade, a ser filho e irmão. Nessa condição deve sim ser aceito na família, inclusive ser ajudado pelo pai e irmão a reconstruir, em todos os sentidos, a sua vida.

06) Retomando a lição do Dicionário Aurélio, o perdão é remissão de pena, desculpa, indulto. Penso que o perdão e a justiça convivem juntos, não havendo que se falar em comparações. O próprio direito, tanto o positivado quanto o consuetudinário, admitem o perdão com ou sem a aplicação da justiça.

07) O amor do pai, exteriorizado pelo oferecimento de uma festa (com o abatimento de um novilho) pelo retorno do filho, não foi uma atitude imprudente haja vista que ele considerava o

filho mais novo “perdido, morto”. Ao contrário, ou seja, numa situação de retorno normal do filho, uma atitude daquela seria desmoderada, desproporcional.

08) Penso que é possível de acontecer a fato narrado dentro da sociedade. Só não sei dizer se aconteceria em “qualquer família”, já que existem diferentes níveis (financeiro, econômico, social, cultural etc.) familiares na sociedade.

09) Não conheço nenhum caso semelhante ao narrado na parábola.

10) Nas mesmas condições, não agiria de maneira diferente.

Participante 4

01) Não. Apesar de o filho ter sofrido lá fora por seus erros, justo, correto e construtivo seria que o pai o aceitasse com muito amor, impondo-lhe limitações até que tivesse certeza de sua mudança interna.

02) Não. Dada a injustiça do pai, o outro filho poderia até questionar ou até pedir também sua parte, fazendo dela o que quisesse, mas nunca não aceitar a decisão do pai que, de seus bens faz o que bem entender, ainda que injustamente.

03) Infelizmente, muitas vezes vemos confusão como sentimento do amor. Em nome do amor são cometidos atos de desamor. O texto ensina a necessidade e a importância de diversos valores como, por exemplo, o perdão. No entanto, ressaltando a injustiça, faz confusão entre os sentimentos, deixando claro que quem ama não deve punir. Diante da franqueza humana, o perdão se dá por atos concretos de mudança de comportamento. Assim, apesar da grande alegria de ter o filho que tanto ama de volta e da livre disponibilidade de seus bens, o pai pratica injustiça

com o outro filho.

04) Sim, tanto que o chama de “este teu filho” e não de “meu” irmão.

05) Não. Todo erro merece oportunidade e incentive ao seu abandono. Na família estão as pessoas que mais nos amam e podem nos ajudar, ainda que com punições, a sermos melhores.

06) Sim. No entanto o ato de perdoar não pode arranhar a justiça. As pessoas, não raras vezes, banalizam a justiça em nome do perdão. O perdão deve implicar apenas em esquecer o erro, mas nunca propiciar sua repetição.

07) Sim. Sua alegria de ter o filho de volta poderia ser expressada conjuntamente com uma repreensão.

08) Infelizmente sim.

09) Sim. Um dos filhos, depois de consumir economias da família com tratamentos para dependentes químicos e pagamentos de fianças de solturas, de fumar a herança que recebeu do pai, foi agraciado, pela mãe, com parte maior que a de seus irmãos, na herança da mãe, que deixou-lhe um testamento com parte maior para pagar-lhe mais tratamentos.

10) Imagino que seria capaz de perdoar. Mas espero que eu saiba amar verdadeiramente impondo-lhe limites para que aprenda novos valores.

Participante 5

01) It is not an act of justice, it is an act of fatherly love.

02) No, it wasn't. Because he didn't know how much love he had in his heart for the returned son.

- 03) No, I think that when someone truly loves another; all that comes from him is perfect.
- 04) Yes, because his father did things for the son who had gone stray that he never did for him.
- 05) No, because no matter how bad a person is, if he asks for forgiveness, he should be forgiven.
- 06) Yes, because forgiveness is an act of love.
- 07) No, because the attitude of the father is a real act of fatherly love.
- 08) Yes, it should happen in any Christian family.
- 09) Yes, there are a lot of examples where daughters get pregnant against their parents will and the parents accept them back into the family.
- 10) I don't know, because I am a human being and I am capable of committing an error.

Participante 6

- 01) Yes, because a son is always a son for his parents. It doesn't matter what he has done. If he is sorry, they will always forgive him.
- 02) We could have already waited for his attitude. He will never understand the love of a father who has a son back.
- 03) Yes, some. The father loves his son but if we don't think using our heart, we can see that the lost son's attitude was very wrong.
- 04) No, he felt jealous of the money too, because he complained of the party and all the things spent with his brother.
- 05) No, but the parents should behave differently with him now.
- 06) Yes, the father's attitude isn't very common in general.

07) In parts. Because if his son did what he did once, he can do it again and put his father in trouble.

08) No, it's not common to see this in our society.

09) No.

10) I don't think so. I would act the same way, but it's hard to say.