

ANA KARINA BARBOSA SAMPAIO

A INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO:

Oficinas de oralidade, leitura e escrita para educandos do

Ensino Fundamental em Picos no Estado do Piauí

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO – 2005

ANA KARINA BARBOSA SAMPAIO

A INFERÊNCIA NA COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO:

Oficinas de oralidade, leitura e escrita para educandos do
Ensino Fundamental em Picos no Estado do Piauí

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Marques Cintra.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

SÃO PAULO - 2005

A verdade não é outra coisa
senão o que o saber só pode
apreender que sabe se por em
ação sua ignorância.

Lacan

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Foi nele que encontrei forças para seguir a caminhada e superar todas as dificuldades encontradas nesse período de novas descobertas.

À Prof^a Dr^a Anna Marina Marques Cintra pela paciência e compreensão do meu processo na PUC/SP, assim como as contribuições realizadas na feitura deste trabalho, por ocasião das suas orientações.

À CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior – instituição financiadora, por meio de bolsa, sem a qual seria impossível a realização desta dissertação de Mestrado.

Muitas pessoas contribuíram durante esse período, cada uma de forma ímpar. Aos que estiveram em Picos-PI, agradeço em especial ao meu filho, Ítalo Bruno, por saber que a distância não é capaz de afastar pessoas quem se amam verdadeiramente. Da mesma forma, agradeço aos meus pais, Francisco e Severina pelo apoio e por estarem sempre ao meu lado e respeitarem as minhas escolhas. A toda a minha família: aos irmãos: Walter, Washington e Júnior, foram e são muito especiais na minha formação como ser humano; às cunhadas, mães dos meus sobrinhos queridos: Sabrina, Júnior, Francisco, Daniel, Débora, Stephany e Aline. À amiga Georgina, por me mostrar que na vida há um tempo certo para tudo. Finalizando o grupo, agradeço aos educandos da 8^a série das escolas Acelino Araújo e Frei Damião, por terem me proporcionado momentos de muito estudo a partir das informações prestadas durante a coleta dos dados.

Aos que estiveram mais perto, agradeço de forma muito especial a Carla Casado, por ser um ponto de equilíbrio nos momentos mais difíceis durante minha estada em São Paulo. Aos novos amigos que conquistei nesse período. Nina, obrigada pelo companheirismo. Ao Dr. Arnaldo Dominguez, sem as sessões de psicanálise seria ainda mais difícil. Aos Professores do Programa: João Hilton Sayeg de Siqueira, Luiz Antônio Ferreira, Dieli Vessaro Palmo, Leonor Lopes Fávero, por desfrutar do prazer em participar de aulas valiosíssimas. Às professoras Sueli Marquesi e Idméia Semeghini Siqueira, pelas importantes sugestões conferidas ao trabalho no momento do exame de qualificação.

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado versa sobre a compreensão inferencial do texto escrito dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Picos-PI em textos de produção local. Consideramos os textos de produção local aqueles que são produzidos contexto sociocognitivo dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Objetivamos, num campo maior, discutir o processo inferencial dos leitores em textos de circulação local como ponto de partida para a ampliação do seu universo sociocultural. Para isso, analisamos quais os tipos de inferência foram realizados por educandos da 8ª série na leitura de um mesmo texto.

Entendemos a leitura, nesta dissertação, como um processo de construção do conhecimento que se dá por meio da interação entre o texto e leitor. Este último produz sentidos para suas leituras, isto é, compreende o texto escrito utilizando-se das inferências, as quais Marcuschi (1985) as define como sendo uma capacidade cognitiva do leitor para construir novas proposições a partir de outras já dadas.

As inferências são estratégias realizadas pelo leitor no processo de interação da leitura. Elas são fundamentais para a compreensão, uma vez que o leitor preenche as lacunas deixadas no texto no momento da interação, em que há uma ativação dos conhecimentos prévios que são armazenados na memória e são organizados em estruturas que formam um modelo cognitivo.

Realizamos a pesquisa em duas escolas: Frei Damião (zona urbana) e Acelino Araújo (zona rural). Coletamos os dados a partir de questionário sociocultural e a aplicação de duas oficinas de leitura, escrita e oralidade, em que foram sugeridas a compreensão dos poemas Rio Guaribas e Rios sem Discurso, respectivamente.

Os educandos realizaram, em sua maioria, inferências do tipo analógico-semânticas e apresentaram um maior grau de interação na compreensão do poema Rio Guaribas, texto de produção local. Este fato é explicado pelo fato deste texto abordar questões que estão mais próximas do contexto sociocognitivo dos alunos, enquanto que na compreensão do poema Rios sem Discurso houve um maior grau de dificuldade, justificado pela falha na ativação dos conhecimentos lingüísticos relacionados a determinados itens lexicais.

ABSTRACT

This Master essay deals with inductive understanding for local produced texts written by students in Basic Education Local Network, Picos, State of Piauí, Brazil. We deem local produced texts as those texts written by individuals involved in the research social-cognitive environment.

Our purpose, from a comprehensive point of view, is to discuss the inductive process for local circulating text readers as a starting point for their social-cultural universe increasing. Therefore, in order to establish which induction types were performed by 8th grade students who read a sole text, we analyzed such induction types.

In this essay, we deem reading as the knowledge building process which occurs through an interaction between text and reader. Reader gives meaning to his/her readings, i.e., he/she understands the written text using inferences, which inferences were defined by Marcuschi (1985) as being a reader cognitive capability for building new propositions from other given propositions.

Inferences are methods performed by the reader in the reading interaction process. Inferences are basic for understanding, since reader fulfills at the interaction time holes left in text, when there occurs prior knowledge activation which knowledge is stored in memory, and it is organized into a structure forming a cognitive model.

We performed the research in two schools: Frei Damião (inside city zone), and Acelino Araújo (rural zone). Data were collected from a social-cultural questionnaire, and from the performance of two reading workshops, writing and voicing, in which the understanding of poems *Rios Guaribas* and *Rios sem Discurso* was suggested.

The major part of students performed analogical-semantic type inferences, and they exhibited a greater understanding interaction in connection with *Rio Guaribas* poem, a local produced text. Such event is explained for this text dealing with questions that are closer to students social-cognitive environment, while otherwise in relation to *Rios sem Discurso* poem understanding it was more difficult, which is explained by a fault in linguistic acknowledgement activation in relation to certain lexical items.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	01
Capítulo 1 – O Contexto Educacional de Picos-PI -----	07
1.1 - Os espaços de ensino -----	11
1.2 - A rede municipal de ensino -----	14
1.3 - Os espaços de leitura -----	17
Capítulo 2 – A leitura e o processo de compreensão inferencial -----	23
2.1 – A leitura como processo de interação-----	25
2.1.1 – A compreensão do texto escrito -----	29
2.1.2 – Modelos cognitivos na compreensão-----	32
2.1.3 – O processamento textual-----	35
2.2 - As Inferências -----	38
2.2.1 - A geração das inferências -----	41
2.2.2 - Inferência e coerência textual -----	42
2.2.3 – Conhecimentos envolvidos na memória-----	45
2.2.4 – A organização dos conhecimentos na memória -----	48
Capítulo 3 – Oficinas de oralidade, leitura e escrita: análise dos dados -----	51
3.1 - A metodologia -----	51
3.2 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa -----	54
3.2.1 – Os sujeitos da Escola Frei Damião -----	54
3.2.2 - Os sujeitos da Escola Acelino Araújo -----	56
3.3 – Oficina de leitura e escrita: as inferências no texto Rio Guaribas -----	58
3.3.1 – O texto utilizado na oficina -----	59
3.3.2 – As hipóteses e os conhecimentos de mundo -----	62
3.3.3 – As inferências na compreensão do texto -----	65
3.4 – Oficina de leitura e oralidade: as inferências no texto Rios sem Discurso -----	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	93
ANEXOS -----	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado, inserida na linha de Pesquisa Leitura e Redação do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, da PUC de São Paulo, situa-se no universo teórico da Linguística Textual e leva em conta aspectos da Psicologia Cognitiva por reconhecermos que a compreensão da leitura está diretamente relacionada a uma experiência individual única, assim como a um exercício dialógico ímpar, pois entre leitor e texto se desencadeia um processo discursivo de decifração, interpretação, reflexão e reavaliação de conceitos absolutamente renovados a cada leitura.

O foco central da pesquisa está direcionado ao estudo da compreensão do texto, recortada, especificamente, no processo inferencial, tendo em vista o seguinte objetivo geral:

- Discutir o processo inferencial dos sujeitos-leitores em textos de produção local como ponto de partida para uma ampliação do seu universo sociocultural.

Para que tivéssemos condições de realizar tal análise, delimitamos nosso estudo a dois objetivos específicos, a saber:

- Analisar, num mesmo texto, quais os tipos de inferências são produzidos por sujeitos-leitores do Ensino Fundamental;
- Examinar, por meio de processos inferências produzidos na leitura de textos, estratégias que levem à ampliação do universo sociocultural dos alunos.

Pretendemos, neste trabalho, analisar a produção das inferências como estratégia de compreensão para o texto escrito nas aulas de leitura, a partir de dados levantados junto a estudantes de escolas municipais de Picos-PI. Temos com isso o intuito de mostrar como o processo inferencial se dá a partir de textos de produção local, tendo em vista, dessa forma, nas aulas de leitura, mostrar um suporte para que o estudante possa se tornar um leitor competente, sendo capaz de construir e ampliar seus conhecimentos.

Entendemos por textos de produção local produções escritas de autores piauienses que tratam de assuntos do cotidiano. Nossa hipótese é que esses textos possam ser, com

relativa facilidade, partilhados com o aluno leitor, propiciando maior interação e, portanto, facilitando o processo inferencial.

Textos de circulação local falam de realidades conhecidas ou de fácil conhecimento. No nosso modo de ver, eles são importantes para a ativação dos conhecimentos prévios no processo de produção dos possíveis sentidos para a construção da coerência do texto. É com a articulação dos conhecimentos mais próximos do leitor, ativados na memória, que a interação entre o leitor e texto possibilitará mais facilmente a geração de inferências. Acreditamos que a compreensão dos textos de circulação local venha a facilitar a formação de competências leitoras, porque estão relacionados a um determinado contexto cognitivo específico. Além disso, na interação, entra em jogo outro aspecto muito relevante no processamento dos textos que são as experiências individuais e sociais, os saberes prévios sobre o mundo mais próximo.

Muito frequentemente é o professor de Língua Portuguesa ser o único responsável pelas aulas de leitura, o que dificulta ainda mais a compreensão dos textos que circulam na escola, pois a leitura, bem como a construção de seu sentido, não se dá somente nos textos destinados às aulas de leitura. Isso acontecendo, o aluno sairá do ensino que é dito fundamental, sem uma preparação para ler e compreender os textos e o mundo, dentro e fora da escola.

Delimitamos esta pesquisa, de caráter qualitativo, a duas escolas da Rede Municipal de Picos – PI: Escola Acelino Araújo, situada na localidade Valparaíso (zona rural) e Escola Frei Damião, na sede do município (zona urbana) com a finalidade de compararmos a produção inferencial de duas realidades diferentes, embora situadas no mesmo município.

Um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa, mesmo diante da crise em que se encontra submerso, é fazer com que a leitura venha a ser uma prática mais presente na vida cotidiana dos sujeitos-leitores, aliando-se às dinâmicas do mundo moderno contemporâneo, tanto nas práticas escolares quanto nas práticas sociais. Para tanto, é necessário entender a leitura como um ato complexo, extremamente importante para a construção do sentido, afinal para compreendê-la o leitor interage com o texto fazendo uso de determinadas estratégias de interpretação para uma compreensão adequada. Nessa construção de sentidos, o leitor atualiza seu conhecimento prévio, produz inferências, realiza hipóteses, confronta o

texto lido num permanente processo de controle da informação textual. Cada leitor, em particular, determina os objetivos para a sua ação leitora. Lê por diferentes motivos: seja para obter novas informações, seja para estudar ou simplesmente por prazer e, de acordo com a relação que estabelece com o texto, constrói um sentido que é seu para a leitura.

Paulo Freire (1992) afirma que o leitor alcança a compreensão de um determinado texto utilizando a sua criticidade e que, para tanto, faz uso da sua percepção a partir das relações textuais com sua própria percepção de mundo, ou seja, compreende a partir do que ele conhece do mundo, co-relacionado ao que é apresentado no texto. Dessa forma, pode-se admitir que a sua compreensão ultrapassa em importância a simples leitura das palavras, já que a compreensão leva o leitor a uma experiência, mínima que seja, de um momento crítico. E, sendo assim, ela é uma ação inteligente que proporciona aos sujeitos uma adoção de postura crítica frente ao universo das relações socioculturais estabelecidas.

Vivemos inseridos num contexto em que somos estimulados à leitura a todo o instante. Incorporamos práticas de leitura diversificadas que nos exigem competências e habilidades a cada contato com os diversos gêneros do discurso que circulam no cotidiano. Mas, no contexto escolar as coisas não parecem ser tão naturais assim, visto os inúmeros problemas aliados às dificuldades de compreensão dos textos escritos.

O que nos preocupa é justamente a limitação dos canais por onde circulam as informações na escola. Se elas estiverem limitadas ao livro didático, acreditamos que a leitura poderá assumir um caráter utilitário, restrito a interpretações superficiais, sem que os sujeitos-leitores sejam capazes de estabelecer relações entre o lido e o vivenciado em suas práticas sociais cotidianas.

É fato que a tecnologia está presente na nossa vida, visto fazermos parte de uma cultura imersa em recursos tecnológicos. Mesmo com a limitação do acesso ao aparato tecnológico, por conta da má distribuição de renda, enquanto em algumas regiões do país se assiste ao surgimento da era digital, em outras regiões caminha-se lentamente. Arriscamos dizer que entre as últimas incluímos boa parte das escolas públicas situadas no interior dos estados do sertão nordestino; no entanto admitimos que, mesmo com limitações, nas últimas décadas, um vasto desenvolvimento modificou, de maneira significativa, as possibilidades de ampliação do acesso à informação nessas regiões. E isso porque estamos

vivenciando as conseqüências das transformações tecnológicas ocorridas no século XX, período em que se encurtaram as distâncias trilhadas pela informação, causadas, inclusive, pela revolução da Internet. É tal o impacto dessa e de outras tecnologias de informação que estudiosos comparam a revolução atual com a revolução que ocorreu com o surgimento da imprensa.

É, pois, nesse novo contexto que entendemos ser necessário re-pensar as aulas de leitura, bem como as suas práticas, para que não se perca, por um lado, o comprometimento com os conhecimentos que são produzidos no espaço escolar, e, de outro, a possibilidade de contato com textos mais próximos da realidade dos alunos, tendo em vista garantir sua formação cultural, sua identidade local, regional, passo indispensável para uma autêntica identidade nacional.

A percepção crítica do conhecimento local e regional, talvez possa ser um meio seguro para que o aluno não fique limitando a determinados conhecimentos ditados por veículos de comunicação de massa, pela Internet e aprendam a interagir, também, com os textos que falam mais diretamente de sua realidade sociocultural.

Nessa perspectiva, pensamos que a escola poderá oferecer oportunidades para que os alunos possam ser capazes de adequar sua competência leitora ao fazer uso da linguagem no que se refere à função social do texto escrito, sabendo, para tanto, adequá-lo no exercício de suas práticas sociais. Para que isso venha a ocorrer, apostamos como fundamental que haja a adequação de metodologias que insiram, inicialmente, leituras de textos que abordem temas do cotidiano, relacionados ao contexto cognitivo local e que impliquem num ponto de partida para o desenvolvimento de práticas leitoras dos diversos gêneros discursivos, que venham a exigir uma articulação maior dos conhecimentos que estão envolvidos no processamento da leitura.

Ao iniciar nossa prática docente, no Ensino Fundamental, muitas foram as frustrações. Deparamo-nos com uma realidade totalmente desconhecida. Constatamos que os alunos não gostavam de ler, não sabiam ler ou mesmo não demonstravam interesse pelas atividades que envolviam a prática da leitura. Todas as atividades planejadas, até mesmo as rodas de leitura, diluíam-se numa sensação de fracasso, pois as expectativas estavam voltadas para que elas alcançassem as respostas certas para a compreensão esperada;

quando isso não acontecia, o que ficava subentendido era que os estudantes não compreendiam o que liam já que apresentavam um grande déficit de compreensão da leitura. As frustrações foram acompanhando o trabalho, também, na zona rural. Os textos a que os alunos tinham acesso, assim como os da zona urbana, eram os que estavam veiculados no livro didático, sendo ele o único recurso de leitura existente, principalmente nas comunidades rurais.

Passado algum tempo, percebemos, também, que cada aluno expressava o entendimento da leitura do texto utilizando uma série de argumentos que variavam muito entre eles, surgindo aí um problema para a prática docente, pois a diversidade de entendimento significava a não-compreensão do texto, diante de uma perspectiva de compreensão literal.

Limitamos nossa investigação a estudantes do Ensino Fundamental de 8ª série, por duas razões: em primeiro lugar, porque o tempo de um mestrado nos impedia de ampliar em demasia o número de informantes; em segundo lugar, porque esse aluno, concluinte do quarto ciclo do Ensino Fundamental, poderia mostrar algum resultado do ensino por que passou e apresentaria um nível de maturidade intelectual compatível com nossa proposta de leitura. Além disso, sabe-se que após esse período, será exigido dele uma competência leitora mais complexa, a ponto de saber adequar sua linguagem a diversas situações comunicativas, quer nas atividades escolares, quer nas atividades relacionadas ao trabalho.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, denominado *O contexto educacional de Picos-PI*, abordamos a situação educacional de Picos, percorrendo um pequeno histórico da formação da educação no Município, assim como traçamos uma reflexão sobre os espaços de ensino e de leitura existentes na cidade. Importante, também, é acrescentar à discussão dos espaços de leitura existentes na cidade, os movimentos existentes em torno de uma produção local escrita: a ALERP – Academia de Letras da Região de Picos – e a UPE – União Picoense de Escritores. Elas representam de certa forma, a garantia da circulação de textos produzidos na própria cidade.

No segundo capítulo, *Compreensão Inferencial da Leitura*, fazemos uma reflexão sobre os aspectos envolvidos no processo de compreensão do texto escrito. Para isso foi necessário resgatar o modelo cognitivo de processamento do discurso abordado por van

Dijk (2004), ao tempo em que foi dado todo um enfoque para o processamento do texto, bem como para os conhecimentos que estão envolvidos na ativação das informações que estão armazenadas no sistema da memória, para somente nos referirmos à produção das inferências como uma das estratégias cognitivas fundamentais para a construção de sentidos e coerência do texto. Discutimos, basicamente, como as inferências são geradas, qual a relação que elas têm com a coerência na produção de sentidos.

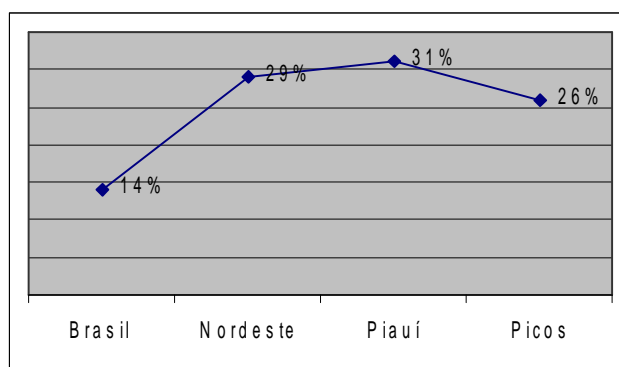
O terceiro capítulo foi nomeado de *Oficinas de oralidade, leitura e escrita: análise dos dados*. Nele apresentamos a metodologia aplicada ao trabalho e, também, os textos escolhidos para o desenvolvimento das oficinas realizadas com educandos da 8ª série das duas escolas selecionadas. Dedicamo-nos, inclusive, na descrição dos sujeitos da pesquisa quanto aos seus aspectos sociais e culturais, bem como quanto à sua participação nas atividades da comunidade escolar. Finalmente, apresentamos a análise das inferências realizadas em dois textos distintos. O primeiro, Rio Guaribas, de produção local, utiliza uma linguagem mais próxima do contexto sociocultural dos informantes. Já o segundo, Rios sem Discursos, embora seja do mesmo gênero, é mais elaborado no que diz respeito às escolhas lexicais.

Posteriormente, apresentamos nossas considerações finais, obtidas a partir dos resultados encontrados na análise dos dados, em que apontamos para uma perspectiva de se trabalhar, na escola, textos de estejam mais próximos do contexto cognitivo dos leitores para, a partir deles, proporcionar leituras de textos mais complexos que poderão ampliar o contexto sociocultural dos educandos do Ensino Fundamental.

Capítulo 1

O CONTEXTO EDUCACIONAL DE PICOS-PI

Ao apresentar o quadro em que está inserida a Educação no Município de Picos, não encontramos parâmetros muito diferentes do atual contexto do restante dos municípios que compõem o Estado do Piauí, ou até mesmo os demais Estados da Região Nordeste, uma vez que os problemas não se apresentam de forma muito diferenciada, aparecendo números semelhantes para as alarmantes estatísticas que alimentam a sensação de fracasso educacional. Somente no Piauí 31% da população é formada por analfabetos, segundo dados apresentados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –, para o ano de 2003.



No município de Picos, dentre os 71.254 habitantes – estimativa para o ano de 2003, de acordo com o IBGE –, 26% não são alfabetizados e estão fora do universo do letramento¹. Esses números foram revelados no último censo demográfico. Embora tenha havido uma redução do analfabetismo na Região Nordeste de 29%, em 1992, para 9,5%, em 2001, na faixa etária entre 10 e 14 anos, o índice do Município de Picos é, consideravelmente, muito elevado, se o compararmos com a média regional e estadual que é, respectivamente, de 29% e 31%.

¹ Entendemos por letramento o processo pelo qual o ser humano, nas suas relações, amplia e diversifica sua forma de se colocar como leitor nos diferentes espaços socioculturais, quando entra em contato com diferentes gêneros discursivos, interagindo com os mesmos de forma a ampliar seu repertório sociocomunicativo

Pautados nesses dados estatísticos, podemos então levantar duas questões que vêm há algum tempo incomodando alguns profissionais envolvidos na melhoria do ensino público. A primeira diz respeito à garantia do direito ao acesso à escolarização. Em Picos, o público que vive nos espaços rurais tem acesso apenas ao Ensino Fundamental, sendo que, das setenta e duas comunidades, apenas dezoito possuem ensino de 5ª a 8ª séries. Para a maioria delas a escolaridade da população, impossibilitada de deslocamento para a sede do município, ou para comunidades vizinhas, não ultrapassa a 4ª série. Um aspecto lamentável, na grande maioria dessas localidades, é a intensa presença da exploração do trabalho infantil, uma vez que crianças e adolescentes integram, juntamente com a família, o trabalho na lavoura, principal atividade do homem do campo. Os estudantes se afastam da escola para se dedicarem às atividades do cultivo da terra, ocasionando um grande déficit na frequência escolar e, em alguns casos, dificuldades para retornar às aulas, provocando até mesmo a evasão escolar.

A segunda questão que persiste nas discussões, não somente acadêmicas, mas também nas instituições educacionais e, principalmente, nos meios profissionais envolvidos com o ensino, é, sem dúvida, a que diz respeito a como, diante de um quadro sociocultural tão problemático, a escola poderá assumir, efetivamente, seu papel na formação da competência leitora, para além das atividades escolares, facultando que a leitura faça parte da vida cotidiana das pessoas, seja de quem está na escola, seja de quem está fora dela.

Temos acompanhado durante as últimas décadas os esforços das políticas públicas educacionais, na tentativa de solucionar o primeiro problema, cabendo ao governo a elaboração de políticas de inclusão social, pois como afirma Silva (2000: 64) “a leitura passa a ser, então, uma via de acesso à participação do homem nas sociedades letradas, na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita (...)”. No entanto, a exclusão ainda se apresenta como um dos maiores desafios, não somente para a escola, mas para a sociedade como um todo, pois possuímos, no país, um sistema educacional precário.

Muito ainda falta para que o ensino público venha a suprir as reais necessidades de seus educandos, tais como o respeito ao direito de acesso ao conhecimento, para participar no mundo letrado, adequando a linguagem a situações comunicativas reais; a garantia do respeito à condição humana, como pessoas que querem além de brincar, praticar esportes,

também aprender. A escola precisa ultrapassar a famosa “hora da merenda”, porque nela não há apenas corpos famintos. Os freqüentadores da escola possuem, acima de qualquer coisa, corpos que se relacionam e que durante a interação aprendem e ensinam com o outro. São formados por corpos que lêem e, para tanto, precisam exercitar tal capacidade, pois como fala Yunes (2002) a leitura faz com que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento que deve ser socializado na prática da cidadania.

Grandes estímulos à freqüência e permanência da criança e do adolescente na escola impulsionaram e continuam a impulsionar programas de abrangência nacional, como é o caso do Programa Bolsa Escola, do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, assim como outros projetos que, em parceria com o município, trabalham na tentativa de resgatar crianças e adolescentes que vivem em situação de risco social, expostos à violência social, às drogas e à exploração sexual.

Entendemos que tais programas são apenas paliativos que querem resultados imediatos. O que interessa de fato é a garantia de políticas públicas de educação que estejam comprometidas com a compreensão da realidade e que possibilitem a ação criativa. Programas que possuem caráter meramente assistencial, em geral, objetivam a permanência do estudante na escola sem que haja, no entanto, a garantia da qualidade da aprendizagem. É necessário que as práticas escolares estejam preocupadas com a descoberta do prazer de uma aprendizagem significativa e autônoma que culmine no exercício para a prática cidadã, como prevê os PCN’s – Parâmetros Curriculares Nacionais, numa prática em que os educandos saibam selecionar textos do seu interesse; ler, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais estejam, de alguma forma, familiarizados; e saibam identificar problemas apresentados pelo texto, além de localizar as fontes de informação pertinentes para a finalidade da leitura.

Hoje, a extensão do ensino público municipal garante vaga não somente para crianças, jovens e adultos que estão em processo de aquisição da modalidade escrita da língua, mas também para aqueles que desejam ingressar no Ensino Superior. Para isso recebe auxílio das campanhas de grande porte, realizadas pelo Governo Federal, com o *slogan* “nenhuma criança fora da escola”. Paralelamente, aumentaram, consideravelmente, os recursos financeiros para os municípios nordestinos, após a aprovação da emenda

constitucional nº. 4, de setembro de 1996 que criou o FUNDEF, regulamentado no ano seguinte com a Lei nº. 9424. Esta lei teve como finalidade a redistribuição dos recursos da União destinados à Educação e põe em evidência que não mais se justifica, em hipótese alguma, argumentos pautados na escassez de recursos para a falta de investimentos que objetivam a qualificação do ensino e dos profissionais envolvidos no processo educacional.

O cenário, que ora vislumbramos, muito se diferencia da conjuntura social do Piauí colonial que demorou a conhecer as práticas públicas de ensino. Segundo Rodrigues (2004), isso foi ocasionado por dois fatos cruciais: o primeiro diz respeito ao descaso das autoridades da época com relação ao ensino gratuito, pois o Piauí, assim como outros estados do Nordeste, ficou fora da implantação do *ensino público oficial*, sendo que apenas o Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, São Paulo, Pará e Maranhão foram contemplados; o segundo está relacionado à dispersão populacional nas fazendas, dificultando o agrupamento, de certa forma, para a instalação das escolas.

No Piauí, as escolas datam da segunda metade do século XVIII. No currículo constava o ensino da leitura, escrita, contagem e da doutrina cristã. Com essa estrutura curricular, a escola estava voltada, inicialmente, somente para o público do sexo masculino. Às mulheres, ensinavam-lhes a arte da costura, fição e confecção de rendas. Embora as escolas tivessem existido por pouco tempo, percebe-se claramente que os objetivos do ensino eram diferentes do que se pretende hoje. Além de revelar o contexto social daquela época e os papéis sociais exercidos pelos homens cujas atividades envolviam a leitura e a escrita, evidenciava a posição da mulher que era educada para executar apenas tarefas “do lar”.

Este quadro também é revelado pelo número de escolas destinadas a cada sexo, criadas pela Lei nº 98 de quatro de outubro de 1845: dezesseis para o sexo masculino, com trezentos e quarenta alunos e três para o sexo feminino, com oferta para quarenta alunas. Somente em 1846 é que novas disciplinas foram introduzidas no currículo da escola, como é o caso do Latim, Francês, Inglês, Retórica, Geometria, História e Filosofia, na época da criação do Liceu². (Cf. Rodrigues, 2004: 74).

² Primeira escola de preparação para formação do magistério em Teresina.

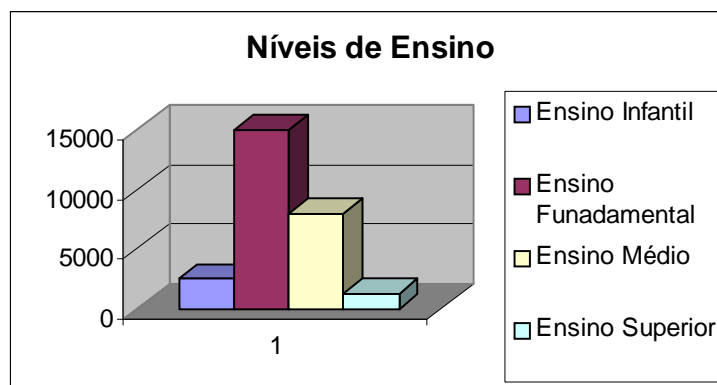
Não diferente de outros municípios, a população picoense veio a conhecer a escola tardiamente. Somente os filhos dos coronéis tinham acesso ao ensino, já que não havia escola pública. O conhecimento das letras e dos números chegava até eles por meio da contratação dos *pretos* – professores particulares que realizavam suas práticas docentes nas residências dos alunos e, para isso, se deslocavam até às fazendas.

A primeira escola pública de Picos surgiu no final do século XIX, quase cinquenta anos após a emancipação do município – em 1890 –, sendo chamada de *Grupo Escolar Coelho Rodrigues*, recentemente tombado pelo patrimônio histórico da cidade, abrigando hoje o museu Ozildo Albano. Antes, porém, havia a Escola Primária Municipal que foi fundada em 1928 e funcionava em precárias condições. As aulas eram realizadas numa sala da pensão do Sr. Raul Rodrigues, mas logo o local foi transformado em um hotel e, não havendo mais espaço para o funcionamento da escola, encaminhou-se uma reivindicação ao interventor federal para que fosse construída uma escola para atender a demanda local (Cf. Revista Foco, 2001).

Apesar do exposto até agora, gostaríamos de esclarecer que a nossa preocupação, neste trabalho, não consiste na contabilização de números do sistema público educacional, mas sim na reflexão do atual contexto do ensino municipal.

1.1 Os espaços de ensino

Com efeito, a partir das transformações ocorridas desde a época colonial até os dias atuais, podemos dizer que o município de Picos, hoje, possui um sistema público educacional que abrange os principais níveis de ensino, quer sejam de responsabilidade do poder executivo municipal, estadual ou federal, ao mesmo tempo em que este é insuficiente para atender a toda a população, em virtude da grande diferença existente entre a oferta dos níveis de ensino e a necessidade existente. Dos alunos que ingressam no Ensino Fundamental, 16,7% não passam pelo Ensino Infantil, 53,9% continuam os estudos no Ensino Médio e somente 8,7% chegam ao Ensino Superior, como ilustra o gráfico abaixo:



A zona rural do município é habitada pela grande maioria da população. É ali que a Rede Municipal de Ensino realiza a maior parte das suas atividades de atendimento educacional. São oitenta e cinco escolas situadas no campo e apenas treze na zona urbana, mais especificamente nas regiões periféricas, sendo que apenas duas escolas estão localizadas no centro da cidade: A Escola Municipal Pe. Madeira (1ª a 4ª séries) e a Escola Municipal Frei Damião de 1ª a 8ª séries funcionam no mesmo espaço, em virtude das enchentes ocorridas em Janeiro de 2004, fato que alterou o cotidiano social e educacional da cidade. Logo após o ocorrido, a cidade voltou às suas práticas sociais costumeiras, exceto a Escola Municipal Pe. Madeira que, sem a devida recuperação, não teve condições de receber seus alunos, que foram alocados na Escola Frei Damião, uma das escolas sorteada para esta pesquisa.

O Ensino Infantil, ao contrário do Ensino Fundamental, é oferecido somente nos espaços urbanos. Em algumas comunidades rurais, as crianças com idade inferior a sete anos não têm acesso às escolas destinadas à sua faixa etária. Assim, o primeiro contato com o ambiente escolar é realizado somente no Ensino Fundamental, ou seja, na 1ª série. Este fato acarreta inúmeros problemas para o desenvolvimento da modalidade escrita da língua, devido à metodologia inadequada no decorrer do processo de alfabetização. Devido a isso, os alunos chegam ao Ensino Fundamental com dificuldades de convivência comunitária, problemas de ordem motora, enfim sem qualquer contato com as práticas de letramento.

Já em relação ao Ensino Superior, podemos dizer que ele se encontra num bom momento de expansão. A UFPI – Universidade Federal do Piauí – manteve, no início da década de oitenta, um Campus com quatro cursos, funcionando em modestas instalações. Antes mesmo que alguns cursos fossem concluídos, a reitoria decidiu fechar o Campus de Picos por falta de infra-estrutura física e de recursos humanos. Após muitas reivindicações, em 1992, a UFPI decidiu reabrir o Campus, só que com apenas dois cursos: Letras e Pedagogia, o que não foi ampliado desde então.

Podemos afirmar que a reconquista do Ensino Superior foi um marco na Educação picoense. A partir daí o município reafirmou-se como um referencial educacional para toda a região, tendo mesmo ocorrido o surgimento de várias instituições particulares de Ensino Médio, o que aumentou as possibilidades de inclusão nesta modalidade de ensino, principalmente após instalação do Campus UESPI (Universidade Estadual do Piauí), que atualmente possui cursos como bacharelado em Direito, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Agronomia e Ciências da Computação. Os cursos de Licenciatura são mais numerosos, contando cerca de dez cursos. Para absorver o público que deseja a qualificação exigida pela legislação vigente no exercício da docência, surgiram, também, duas faculdades privadas: a FATEV – Faculdade de Teologia do Vale do Paraíba – e a Faculdade Cristo Rei que oferecem cursos de Pedagogia, Normal Superior e Filosofia.

Assim se desenha o contexto educacional de Picos: em pequenas escolas, às vezes não ultrapassando uma sala de aula – escolas rurais – ou em grandes estabelecimentos de ensino. Em todas as localidades, das mais simples até as que já possuem um indício de urbanização e em todos os níveis de ensino, há um encontro diário entre educadores e educandos. Estes se colocam frente a frente, experimentando a descoberta e a construção do conhecimento, mesmo com recursos mínimos e inúmeras dificuldades e deficiências, mas com muita vontade de construir algo de significativo.

Esses encontros se repetem nas diversas escolas espalhadas por todo o município, sejam elas de fácil ou difícil acesso, em instituições públicas ou privadas; sejam elas de pequeno, médio ou grande porte. Na verdade, elas representam os diversos cenários que abrigam os encontros que vão desde as menores crianças, iniciantes de um contato mágico

e conflituoso das relações sociais, restritas ao contato familiar, até jovens e adultos que ocupam os bancos escolares em busca de realização pessoal e profissional.

1.2 – A Rede Municipal de Ensino

Falar sobre um modelo público municipal de ensino em Picos, nada mais é que fazer um pequeno recorte diante da amplitude do ensino público nacional como um todo. Muitos avanços foram registrados desde a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases. A distribuição dos recursos financeiros, por meio do FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Valorização e Manutenção do Ensino Fundamental – deu uma nova esperança aos municípios brasileiros, principalmente para os nordestinos. A sociedade picoense, até então, desconhecia a existência de instituições de ensino público municipal, embora elas existissem em alguns pontos periféricos e também no meio rural; na zona urbana a população tinha acesso às escolas públicas estaduais, até mesmo porque estas sempre possuíram melhores condições estruturais para receber um maior número de estudantes.

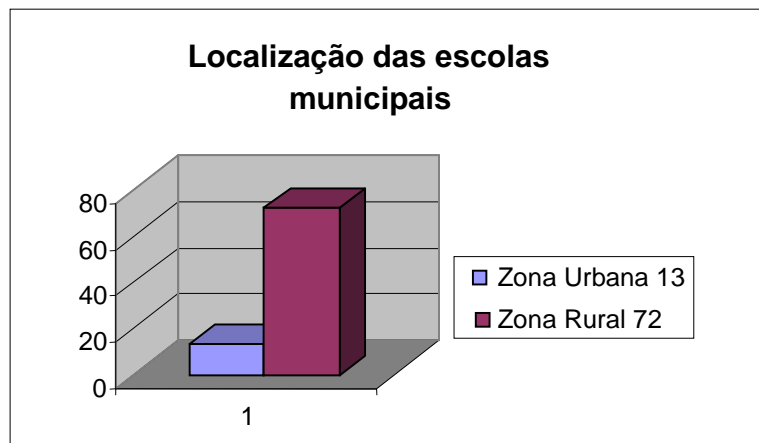
Apesar da pouca divulgação, eram pouco mais de 150 escolas, além das chamadas “casa do professor” que ainda funcionavam com antigos professores leigos³. Estes residiam nas próprias comunidades. Isso ocorria pelo simples fato de não haver disponibilidade de profissionais que se deslocassem para as regiões rurais, na sua maioria de difícil acesso. Mas, nas comunidades em que havia prédio escolar, as escolas municipais não ultrapassavam o número de duas salas de aula. Ao longo dos anos, apenas cinco escolas rurais sofreram ampliação do seu espaço físico, para a acomodação das salas de 5ª série recém surgidas.

Tem-se registro, em documentos do censo escolar, do ano de 1996, de uma evasão escolar de 100%, devido ao descaso e à negligência do poder público da época com a Educação da Rede Municipal. Os estudantes, dependentes exclusivamente dessa rede de ensino, ficaram fora da escola durante dois anos sucessivos; nos anos 1995 e 1996, período em que as escolas foram totalmente abandonadas e somente foram restauradas no início de 1997. Há que se esclarecer que tal restauração não aconteceu de forma a atender a todas as necessidades das escolas, garantindo somente a abertura das salas de aula. Na ocasião, essas

³ Professores com escolaridade até a 4ª série do antigo primário

escolas não receberam nada mais além que lousa, giz, carteiras e materiais básicos; nem mesmo havia livros didáticos suficientes para atender à demanda de matrículas para aquele ano letivo. Isso foi ocasionado devido ao não funcionamento da rede nos anos de 1995 e 1996. Com efeito, o PNLDD – Programa Nacional do Livro Didático envia os livros para as escolas levando em conta o número de matrícula do ano anterior, no caso 1996, ano em que não houve matrículas.

A realidade atual mostra um quadro um pouco diferente no que diz respeito ao funcionamento das escolas. Por motivos da redução do número de escolas, em virtude da emancipação de alguns municípios que antes eram comunidades jurisdicionadas ao município de Picos, como é caso de Geminiano, Sussuapara, São João da Canabrava, Paquetá do Piauí e agora, mais recentemente Aroeira do Itaim, a rede conta, agora, com oitenta e cinco escolas, mas ainda com a mesma característica: a maior parte está situada na zona rural, totalizando dessa forma setenta e duas na zona rural e apenas treze na zona urbana, como vem no gráfico abaixo.



Tem-se falado muito, nas últimas décadas, da ineficácia do ensino como consequência da crise pela qual passa a Educação, não somente no ensino básico, mas também em todos os níveis de ensino. Exemplo disso são os resultados apontados pelo ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – que revelam as dificuldades enfrentadas pelos alunos avaliados, mostrando que o ensino básico não vem cumprindo adequadamente

seus objetivos. Entendemos que, a partir de 1997, ano em que se intensificou a garantia do acesso à escola, instaura-se um período que apresenta indícios de revitalização da educação municipal, levando em consideração as dificuldades pelas quais passa a educação pública.

As comunidades, no interior do município e nos bairros periféricos, tiveram contato com professores habilitados para o magistério, já no final do século XX, pois somente em 1997 houve o primeiro concurso público municipal para professor. Para dar início ao trabalho, retomando, dessa maneira, o processo educacional da Rede Municipal, todas as escolas receberam um investimento infra-estrutural, mas nada além de instalações necessárias, que pudessem, de início, receber os educandos.

O público das escolas municipais, especificamente das comunidades rurais, entrou em contato com outra realidade de funcionamento de escola. Aos poucos, elas foram entendendo que a função da escola, principalmente no início da escolarização, estava perdendo aquela função restrita de ensinar a ler, escrever e contar, como uma prática de codificação e decodificação. Este modelo foi dando lugar, aos poucos, à aprendizagem significativa, que tenta priorizar a compreensão para a construção do conhecimento relacionado ao contexto social dos educandos. Dessa forma, educadores e educandos buscaram re-significar a própria sala de aula. Os professores se deslocavam, em sua maioria, da cidade para a zona rural por cerca de uma hora, em “estrada de chão batido”; atravessavam rios, em época de chuva e cumpriam o percurso da caminhada até a escola, nas regiões de Tabuleiro dos Pios, Santa Maria. A partir de então estava lançado o desafio para os educadores conhecerem a realidade de cada comunidade e enfrentar junto com ela seus problemas, anseios e expectativas. Enfim, mergulhar na identidade sociocultural daqueles meninos e meninas que estavam há dois anos sem nenhum contato formal com o processo de aprendizagem.

Em 1998, verificou-se que o maior desafio, no entanto, não tinha sido o da reabertura das escolas em um curto espaço de tempo, mas sim o problema da distorção idade/série, uma vez que educandos que, embora estivessem matriculados na 3ª e 4ª séries, ficaram afastados do convívio escolar, o que gerou sérias dificuldades na leitura e na escrita. Para que problemas dessa natureza não fossem avançando com a continuidade do Ensino Fundamental e viessem a causar ainda maiores dificuldades para o educando, foi

implantado o Projeto Avançar, nos moldes da Aceleração da Aprendizagem. Esse Projeto que teve como objetivo garantir os conteúdos mínimos do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries e, assim, adequar os educandos de acordo com idade e série, obteve bons resultados somente do ponto de vista quantitativo. A Secretaria Municipal divulgou que 70% dos educandos que estavam em faixa etária incompatível com a série foram redirecionados para a série adequada à idade. No entanto, acreditamos que somente esse período não tenha sido suficiente para suprir todas as dificuldades, visto que os problemas de compreensão dos conteúdos e os baixos rendimentos foram se apresentando no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

A expansão do ensino público municipal aconteceu lentamente. Após a abertura das salas de 5ª série, nas quatro localidades citadas anteriormente, o sistema foi garantindo, gradativamente, a oferta nas séries subsequentes e, dessa forma, o atendimento de 5ª a 8ª séries em outras comunidades. Atualmente, o sistema está presente em dezoito localidades, entre a zona urbana e rural. Contudo, nem todas as localidades da zona rural estão incluídas nesse processo. Muitos educandos ainda precisam se deslocar para comunidades mais próximas para não se sentirem largados à própria sorte, submetidos à ignorância do mundo das letras, da literatura e dos conhecimentos que compõem a estrutura da matriz curricular do ensino básico, mesmo que esse contato seja intermediado apenas pelo livro didático.

Picos está assistindo, mesmo que tardiamente, à universalização do ensino e, ao mesmo tempo, arrasta consigo números que ajudam no somatório das estatísticas que ressaltam, segundo Ziccardi (2003), a existência 74%⁴ de analfabetos funcionais em todo país, no ano de 2001.

O problema que envolve o acesso à escolarização básica, em Picos, parece ter ficado no passado. Porém, o maior desafio está em assegurar os conhecimentos básicos e, acima de tudo, o desenvolvimento das competências lingüísticas, assim como o desenvolvimento de uma prática de leitura que ultrapasse os muros da escola.

1.3 – Espaços de leitura na cidade

⁴ Percentual divulgado pelas ONG's Ação Educativa e Instituto Montenegro, In: Jornal Valor Econômico. SP, 23/04/02 e citada por Ziccardi (2003:7).

Defende-se muito a tese de que a leitura desperta o prazer, liberta o ser humano, alimenta sonhos, fantasias por meio da interação que se estabelece entre o autor e leitor, mediados pelo texto. Mas nem sempre foi assim. Como Cavallo e Chartier (2002) apresentam, em um percurso histórico, a formação de leitores e da leitura no mundo ocidental, passou por uma fase em que foi tomada como uma ação divina, portanto sacralizada e hierarquizada pela igreja, principalmente na Idade Média.

Segundo os autores, a história da leitura pode ser confundida com a história do próprio ser humano. Afirmar quando iniciou o processo de leitura não é tarefa muito precisa, pois nos registros antropológicos houve sempre uma tentativa de representar o mundo, bem como a necessidade de compreendê-lo, como é o caso das inscrições rupestres em Sítios Arqueológicos, no Piauí, como os de São Raimundo Nonato, Sete Cidades e também São José do Piauí. Sabemos, no entanto, que o ser humano não se limitou ao conhecimento representativo de seus elementos culturais. Os povos antigos desenvolveram a escrita como representação da fala e conseqüentemente a leitura de seus registros.

Na verdade, Picos é uma das principais cidades do Estado do Piauí e mesmo assim não dispõe de Biblioteca Pública para proporcionar à população momentos de leituras, de pesquisas bibliográficas, de lazer e informação. Mais uma vez se faz necessário enfatizar o descaso dos dirigentes locais, pois na década de 70 foi fundada a Biblioteca Municipal Dom Paulo Libório que atendia não somente estudantes, mas também toda a população. Infelizmente não se conseguiu registrar a história da continuidade do espaço físico dedicado à leitura, pois foi por volta de 1984 que a Biblioteca Municipal Dom Paulo Libório foi desativada sob a alegação da reforma da comprometida estrutura física do prédio. Quanto ao acervo, nada consta sobre o destino das obras.

Mas apesar disso, não podemos afirmar que Picos seja uma cidade totalmente desprovida dos espaços de leitura. Existem bibliotecas nas Universidades Públicas – UFPI (Universidade Federal do Piauí) e UESPI (Universidade Estadual do Piauí) - com os acervos específicos para as suas áreas acadêmicas específicas. Há, também, bibliotecas espalhadas pelas escolas privadas como Instituto Monsenhor Hipólito, Colégio Santa Rita e Colégio São Lucas. Já as escolas municipais, na zona urbana e rural, contam com as bibliotecas de sala de aula, subsidiadas pelo Governo Federal, mas limitadas à literatura

infantil, como por exemplo, o “Projeto Leitura em Minha Casa”, de acordo com o qual os livros são, primeiro, lidos na escola, para circular na comunidade, posteriormente. Nessa perspectiva, podemos dizer que os espaços de leitura, na cidade de Picos, são limitados no que diz respeito aos espaços físicos institucionalizados, denominados bibliotecas. Os espaços de leitura existentes na escola estão submetidos a uma série de limitações, que inibem uma prática autônoma de escolha e descoberta da leitura. As bibliotecas de sala de aula, por sua vez, estão vinculadas às atividades direcionadas pelo professor, nas aulas de leitura.

Em Picos, constatamos que o comércio editorial da cidade limita-se à venda de livros didáticos. A circulação dos jornais produzidos na cidade é uma prática social desde década a de 40, acentuada com o jornal “A Ordem” e posteriormente com a “Flâmula”, folhetim liderado pelos estudantes. Hoje, a imprensa escrita existente ainda é muito precária, pois a circulação dos jornais “Folha de Picoense” e “Jornal de Picos” não acontece diariamente, e sim quinzenalmente, o que dificulta a atualização das informações; o “Informativo Total” circula semanalmente e sua estrutura muito se aproxima à de um “folhetim”. A circulação diária das informações fica mesmo por conta dos jornais da capital: “Meio Norte”, “O Dia”, “Diário do Povo”, além das revistas de circulação nacional.

Podemos afirmar que as práticas de leitura existentes estão constituídas basicamente de leituras de jornais, revistas e outros materiais impressos que circulam na cidade. No entanto, as obras literárias ficam mais restritas e de difícil acesso à população, já que não há biblioteca pública, nem tão pouco livrarias especializadas, nem “sebos” em que se disponibilize à população aquisição de obras que circulam no mercado editorial. Fica sendo, portanto, a escola a maior difusora das práticas literárias, mesmo que com a leitura de fragmentos das obras literárias, apesar de ainda estar presa a um método tradicional de leitura, como por exemplo, o uso das fichas de leitura (no ensino privado) como único recurso para avaliar a competência do sujeito-leitor para, posteriormente, atribuir-lhe uma nota.

Não somente Picos, mas a maioria das cidades sertanejas sofre com a falta de acesso aos bens culturais. Entretanto, o povo que a habita é criativo, não espera muitas ações das instituições públicas para satisfazer suas necessidades culturais. Uma crescente produção

literária foi surgindo, não somente em Picos, mas em toda a microrregião e, como consequência dessa pequena produção literária, foi fundada, em 1989, a ALERP – Academia de Letras da Região de Picos, após um movimento chamado Grupo Mutirão de Literatura e Artes que tinha como objetivos desenvolver a cultura da região e despertar a comunidade para a Literatura Piauiense⁵. Desenvolveu importantes atividades, como por exemplo, o Seminário de Literatura Piauiense, com um forte intuito de divulgar a literatura produzida na região; Semana cultural no centenário da cidade; I Concurso de Poesia da Microrregião, para dar oportunidade aos escritores anônimos e, dessa forma, despertar o interesse pela arte literária.

As vinte cinco cadeiras da ALERP, de um total de quarenta, são ocupadas por picoenses de reconhecido saber que são escolhidos por uma elite dominante. O curioso é que ela reproduz o modelo das demais Academias de Letras, assim como a ABL -Academia Brasileira de Letras e a APL⁶ - Academia Piauiense de Letras, composta por membros que, em sua maioria, são juristas ou políticos que gozam de um prestígio social e, portanto, reconhecidos como imortais por estas Academias de Letras.

Por todos esses motivos, surgiu, como movimento de resistência a esse modelo de Academia, a UPE - União Picoense de Escritores. Seus membros são escritores locais que se reúnem, inicialmente, para proporcionar momentos de leitura e troca dos seus trabalhos, com a finalidade de unir esforços e assim buscar apoio para a publicação de suas obras. Mas antes mesmo de adquirir um formato institucional, os escritores da cidade reconheciam a pobreza do mercado editorial piauiense, uma vez que há pouquíssimos investimentos para a publicação de novas obras literárias, tornando-se comum a reedição das obras dos já consagrados escritores piauienses, como é o caso dos livros: *Palha de Arroz*, de Fontes Ibiapina; *Beira Rio Beira Vida*, de Assis Brasil; *Visão Histórica da Literatura Piauiense*, já na 6ª edição, de Herculano Moraes; *Ulisses Entre o Amor e a Morte*, 1953; *Somos Todos Inocentes*, 1996 e *Rio Subterrâneo*, de O. G. Rego de Carvalho. A constante re-edição destas obras é justificada pela inclusão, no Ensino Médio, da disciplina Literatura Piauiense

⁵ Revista Foco, edição comemorativa. Picos, 2001.

⁶ Fundada em 30 de dezembro de 1917. C.f. (www.portalaz.com.br)

no currículo escolar, assim como pela indicação das obras piauienses nos vestibulares do Piauí.

Percebe-se claramente que a leitura de obras literárias (nacionais ou regionais) é, em sua maioria, imposta pela escola ou segue uma exigência do vestibular. O maior desejo dos escritores fora da ALERP, em oposição a esta prática, foi sempre o de formar um público leitor, iniciando suas atividades com um pequeno grupo, que não deixava de pertencer a uma elite desejosa de materializar seus textos, para que estes ultrapassassem o conhecimento apenas de um grupo seletivo de leitores e fossem, em formato de livro, ao encontro de outros leitores, em outros espaços além do contexto escolar.

Segundo a Revista Foco (2001), o movimento literário “Manifesto do Alho, ganhou uma dimensão jamais imaginada pelos seus idealizadores. Após a concretização da publicação, em 1999, de Luis Édio Leal Costa, idealizador da UPE juntamente com Vilebaldo Nogueira Rocha, entre outros, deu-se início ao trabalho de divulgação literária, principalmente nas escolas públicas, praças e Universidades”. Enfim, houve uma disseminação de leituras e eventos artísticos que obtiveram uma ampla aceitação na comunidade.

Acreditamos ser este um movimento de fundamental importância para o crescimento cultural da cidade, principalmente pela superação dos obstáculos e a criação de um espaço para divulgação oral dos textos em reuniões, com troca de informações, idéias e, principalmente, com troca de sonhos e ações como prova de compromisso com a leitura.

A UPE está, aos poucos, lançando novos escritores no atual cenário, superando aos poucos as barreiras editoriais. Na atualidade, o principal representante da poesia é Vilebaldo Rocha, autor do poema *Rio Guaribas*, texto utilizado para a investigação sobre as inferências, nesta pesquisa.

Após termos refletido sobre o processo histórico de criação e expansão da escolarização no município de Picos e suas práticas de leitura, reafirmamos nossa crença na leitura como atividade que deve assumir o foco central do ensino escolar, em virtude da sua extrema relevância para a formação de uma comunidade leitora. Pensamos que a competência para ler e compreender textos aponta não somente para uma atitude individual do educando, mas também para uma atividade sociocultural e de construção histórica,

cabendo à escola uma parcela de responsabilidade na formação de uma dada comunidade leitora.

Por conta dos avanços e retrocessos vivenciados pelas comunidades rurais e urbanas do sistema público municipal de ensino, que enfrenta dificuldades tanto com a circulação do material escrito quanto com a criação de espaço público dedicado às práticas de leitura, podemos, finalmente, dizer que, no que se refere ao ensino público municipal, Picos necessita da implantação de programas de formação de quadros docentes, capacitados para trabalhar com processos cognitivos que envolvem a compreensão da leitura, de uma leitura comprometida com a formação do indivíduo para além dos muros da escola. Acreditamos que com a leitura compreensiva como foco da ação educativa, a escola poderá assegurar mais facilmente o alcance dos objetivos previstos para o Ensino Fundamental e contribuir de uma forma mais efetiva na formação de educandos leitores competentes e pessoas conscientes de sua cidadania.

Capítulo 2

COMPREENSÃO INFERENCIAL DA LEITURA

Temos como objetivo, neste capítulo, discutir as relações existentes entre a compreensão do texto e a produção das inferências, sendo que esta última é uma estratégia de leitura importantíssima para a realização do que entendemos como processo de compreensão do texto, pois pressupomos neste trabalho que a compreensão do que se ouve ou do que se lê, realiza-se sob a perspectiva da produção inferencial no processamento dos enunciados, na construção dos possíveis sentidos da leitura.

Tornar-se leitor, na complexa sociedade moderna, não pode ser somente uma responsabilidade individual, uma vez que a leitura é uma prática sociocognitiva, produzida nos diferentes contextos socioculturais. Saber ler transcende o domínio da decodificação do signo lingüístico, pois exige ação e competência do leitor, competência que está estreitamente relacionada com diversas ideologias que se articulam num espaço determinado por uma cognição que é marcada socialmente de acordo com o contexto de situação. No texto, *Semântica do Discurso e Ideologia*, van Dijk (1997: 111 –112) assim afirma:

As ideologias são modelos conceptuais básicos de cognição social, partilhadas pelos membros de grupos sociais, constituídas por seleções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando assim, indiretamente, as práticas sociais relativas ao grupo e, conseqüentemente, também as produções escritas e orais dos seus membros.

Para participar do mundo da cultura se faz necessário, antes de qualquer coisa, compreender as relações que estão estabelecidas nos grupos sociais. Então, é necessário pensarmos, também, que na compreensão do texto, durante o ato da leitura, estão envolvidos processos cognitivos que interferem no seu resultado final. A leitura não é uma

atividade passiva, somente de recepção, mas sim de interação entre o autor e o leitor. Ela é, sobretudo, como nos mostra Lancastre, (2003:16) “um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com a informação já existente na memória”. As articulações realizadas entre as informações já existentes e as novas possibilitam entender a compreensão sob uma nova perspectiva, pois uma vez encarada como um processo cognitivo complexo, ela requer uma atividade que se expande para além da decodificação dos signos lingüísticos, envolvendo, portanto, o processamento cognitivo dos conhecimentos armazenados na memória e que são construídos num processo histórico e cultural na formação social do ser humano.

Ao realizar uma leitura acontece um encontro interativo entre dois mundos diferentes: o mundo do texto e o mundo do leitor. Os dois trazem consigo suas respectivas constituições. De um lado encontra-se o mundo do texto, possuidor de constructos próprios, multifacetados por diversos gêneros discursivos, marcados por fatores de textualidade⁷, abrindo possibilidades de sentidos, que serão construídas pelos leitores. Do outro lado estão os leitores, possuidores de uma série de conhecimentos, como já mencionado nesta dissertação, leitores que desejam encontrar sentidos para o que lêem, pautados, basicamente, pelo fator de coerência, para que possam estabelecer relações de valores acerca das informações veiculadas nos textos escritos. Dessa interação pode acontecer uma leitura compreensiva, quando o leitor atribui um sentido coerente ao texto, validado por seu modelo cognitivo que é acionado no processamento da informação, por uma compreensão de base inferencial.

O texto que será lido por um dado leitor, a partir do seu modelo cognitivo, propicia a ele a construção de hipóteses, segundo os objetivos traçados para a sua realização. O leitor cria e recria a partir de suas leituras, produzindo sentidos.

Na escola, sendo os leitores submetidos a um trabalho adequado nas aulas de leitura, tudo indica que possam se beneficiar diante de outros tantos textos, pois a leitura não tem origem e nem fim em si mesma, já que ela é sempre uma possibilidade de criação e recriação de sentidos.

⁷ Elementos que constituem de fato um texto: Intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, coesão, coerência, de acordo com Beaugrande & Dressler (1983).

2.1 – A leitura como processo de interação

Para Bakhtin (1997), a formação da linguagem, além de ser um fenômeno histórico e social, é também um fenômeno ideológico, em que na sua produção, a enunciação, acontece em contextos sócio-comunicativos. Cada atividade humana faz uso de um determinado conjunto de enunciados com características próprias envolvidos numa dinâmica em que os interlocutores têm a possibilidade de atribuir sentidos aos novos enunciados, por estarem em permanente contato social, sendo constituídos pelos discursos que circulam no seu cotidiano, num *continuum* dialógico.

Portanto, ao construir novas significações os sujeitos estão envolvidos numa atividade compreensiva bastante complexa, pois diversas operações cognitivas são realizadas, entre as quais chamamos atenção para a produção das inferências, em que elas oferecem uma base relevante para se completar o raciocínio.

Os enunciados produzidos nas diferentes esferas sociais constituem os diferentes gêneros discursivos que circulam em cada esfera sociocultural. Em cada esfera existe, portanto, um repertório de gêneros discursivos que se modifica à medida que a atividade dessa esfera se desenvolve, como explica Bakhtin (1997: 248): “Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram determinados gêneros, ou seja, um dado tipo de enunciado, do ponto de vista temático, composicional e estilístico”.

Podemos pensar que a compreensão da linguagem principia com uma observação de um entorno contextual, percorre os diversos textos que representam os discursos dos diversos segmentos sociais, representados, também, de diversas formas e retorna à vida como resultado de uma experiência de um processo que é, sobretudo, sócio-interacional. Ela é o instrumento de construção para todas as aprendizagens e contribui para a formação e para a transformação do indivíduo, consolidando-se como elemento constitutivo para a construção do conhecimento. Nesse sentido, Bakhtin (1997:48) apresenta uma posição bastante sólida em relação à compreensão da linguagem:

(...) a tarefa de compreensão não se limita a um mero reconhecimento do elemento usado, mas, pelo contrário, trata-se de compreendê-lo com relação a um contexto específico e concreto;

trata-se de entender seu significado em termos de um enunciado específico, ou seja, trata-se de compreender o elemento em termos de sua novidade e não apenas reconhecer sua mesmice (...).

O ato de ler, no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental não apenas para a compreensão das tarefas escolares, mas também para a formação de atitudes que desenvolvem a autonomia, o senso crítico, para, então, o educando assumir o papel de cidadão nos diferentes contextos da sociedade letrada. Em função disso, impõe-se aos leitores cada vez mais uma competência leitora que possa acompanhar as rápidas transformações que percorrem as informações do mundo moderno.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das teorias socioculturais e construtivistas da aprendizagem direcionadas aos aspectos funcionais da língua se impuseram no meio acadêmico, tanto que o estudo da gramática do texto passou a ocupar lugar privilegiado nos estudos universitários. Mas, em muitos casos, os conteúdos presentes não assumiram função social relacionada ao uso da linguagem. Nas salas de aula do ensino básico, em poucas situações, chegaram esses estudos devidamente reoperacionalizados.

Sabe-se que os textos estão relacionados aos modelos formais dos gêneros culturalmente estabelecidos, e, nesse sentido, o saber deles advindo pode orientar e facilitar a compreensão do leitor, em especial se for trabalhada a organização discursiva ao longo da formação escolar. Estaremos, assim, formando leitores capazes de ler além das palavras, de colocar em ação habilidades para o reconhecimento de indícios que lhes permitam compreender textos em toda a sua complexidade significativa.

Entendemos que a tarefa de compreender um texto de um dado gênero é, de certa forma, também, a de compreender o mundo, já que, por meio da leitura, entra em jogo um processamento cognitivo de construção de sentidos, graças à interação entre o leitor e o texto, via texto.

(...) ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na consciência entre o sentido desejado e sentido percebido, um tipo de

acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, (...). Ler é, portanto, construir e não reconstruir um sentido (...).
Goulemont (2002:108)

Todos nós praticamos atividades de leitura, lemos a todo o momento e em todos os espaços. Vivemos numa sociedade letrada, sendo constantemente estimulados a ler, já que nos colocam frente a frente com os signos lingüísticos. No entanto, praticamos a leitura sob níveis diferentes de letramento, de interpretação, de compreensão, de interação e de identificação com o "texto", pois ela é uma prática de construção ativa, dinâmica, contínua e singular. Os conhecimentos que são articulados no momento da leitura são frutos de uma atividade de caráter social marcada ideológica e culturalmente, mas que passam também por uma prática subjetiva responsável pela sua identidade ideológico-cultural e social.

No nível pessoal, a leitura diz respeito aos objetivos e hipóteses de cada leitor e ao nível de interação que ele é capaz de realizar durante o ato de ler. E neste processo, o papel do leitor proficiente é o de recuperar as informações implícitas e explícitas contidas no texto e utilizar-se das pistas deixadas pelo autor para, a partir daí, construir o sentido para sua leitura, guiado pelas inferências por ele produzidas, bem como por seus objetivos e hipóteses postas à prova para comprovação ou rejeição no percurso da leitura. Segundo Maingueneau (1996) cada leitura é inédita, pois é o leitor, ele mesmo, o que desempenha o papel de produtor de sentidos e intérpretes dos enunciados.

Para pensarmos na compreensão do texto e seus sentidos multifacetados, é necessário lembrar que Bakhtin/Voloshinov (1992) enfatiza a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente dos estruturalistas e dos gerativistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas e mais facilmente analisadas. Bakhtin concebe a linguagem não somente numa sistemática abstrata, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros".

Lembra-nos Benveniste (1976) que a construção do sujeito está diretamente relacionada com a linguagem e que é por meio dela que o sujeito se constitui. O caráter social da linguagem determina sua dialogicidade e sua complexidade, presentes no ato de

ler. Tanto o leitor dialoga com o autor, quanto o autor, ao construir seu texto, estabelece um “diálogo virtual” com seus leitores privilegiados.

Os processos cognitivos envolvidos no ato da leitura propiciam, assim, por meio do “diálogo”, a dedução, a generalização e a ativação dos conhecimentos armazenados na memória do leitor.

(...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo. Kleiman (2002b: 45)

Sob tal perspectiva o texto, objeto complexo, relaciona-se a um contexto que o torna coerente, indistinto, com tantas e variadas dimensões que não se sabe por onde iniciar a sua compreensão.

Pelo que foi dito, reafirmamos que a experiência da linguagem e a da leitura não são solitárias; são produtos construídos na interação em que os participantes atuam de forma ativa. Todo o percurso, da aquisição ao desenvolvimento e construção da linguagem, presentifica-se a interação social. No interior de cada indivíduo esse processo se consolida, se internaliza, não como cópia, mas como reelaboração. E nesse movimento do social para o individual, pela mediação do outro, surge o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, a generalização, as associações, o planejamento, as comparações, ou seja, as funções superiores da mente, de que nos fala Vigotsky (1978).

Por ser assim tão complexa, a leitura faz inúmeras solicitações simultâneas ao cérebro, e é necessário desenvolver, consolidar e automatizar habilidades sofisticadas para pertencer ao mundo dos que lêem com naturalidade e rapidez. Desde o contato visual dos signos, interpretação de itens lexicais e gramaticais, agrupamento de palavras em blocos conceituais, identificação de palavras-chave, seleção e hierarquização de idéias, associação

com informações anteriores, antecipação de informações, elaboração de hipóteses, construção de inferências, compreensão de pressupostos, controle de velocidade, focalização da atenção, avaliação do processo realizado, até a reorientação dos próprios procedimentos mentais para a compreensão efetiva e responsiva, há um longo e acidentado percurso.

É esse percurso que exige do educador que tem como objetivo formar leitores ativos, a consideração de recursos técnicos e cognitivos que possam ser desenvolvidos, por exemplo, pela leitura compartilhada. Lendo, comentando e conversando, numa verdadeira interação em torno dos problemas de compreensão e interpretação de um dado texto, o complexo percurso pode ir sendo percorrido com explicações, com exemplificações, com exercício conforme as necessidades dos leitores. E mais, como a leitura não se esgota no momento em que se lê, um trabalho competente permite que a leitura seja expandida, se prolongue e invada a própria vida dos leitores.

2.1.1 - A compreensão do texto escrito

Compreender um texto é uma atividade complexa. Nela estão envolvidas atividades de raciocínio e para isso o ser humano utiliza uma série de conhecimentos do mundo natural. O leitor, durante uma atividade de leitura, como já foi mencionado, realiza, dentre outras, duas tarefas muito importantes: a formulação de hipóteses e a busca por uma coerência interna no texto (cf. Kleiman 2002b). A hipótese monitora o percurso que vai sendo construído pelo leitor; a coerência local e global tem a interferência do autor, mas também vai sendo construída pelo leitor, de acordo com seus sistemas de crença, opiniões e atitudes a partir de seus objetivos e propósitos, como bem os assinala van Dijk (2004: 28) em relação à coerência local:

“em um modelo cognitivo, o estabelecimento estratégico da coerência local exige que o usuário da língua procure, da maneira mais eficiente, pelas possíveis ligações entre fatos denotados pelas proposições”.

Na história dos estudos lingüísticos é possível dizer que as Teorias do Texto muito contribuíram para uma nova abordagem sobre a compreensão do texto escrito, isso porque foi a partir dessas teorias que o texto passou a ser estudado sob uma outra perspectiva, a de uma unidade de significação. Halliday e Hasan (1973, apud Fávero e Koch 2002:38) definiram o texto como “unidade da língua em um contexto dado”. Após os estudos de Saussure, que culminaram no reconhecimento da língua como ciência, a lingüística passou por vários momentos até que se chegasse aos estudos cognitivos da linguagem. Foi a partir deles que se mudou a forma de conceber a compreensão textual, uma vez que nos estudos modernos da lingüística estão envolvidas estratégias no processamento do textual, além do nível fonético e morfológico. Mas foi a partir da Psicologia Cognitiva que a compreensão tornou-se objeto de estudo para outras áreas, como a Psicologia, a Psicologia Educacional, a Psicolingüística, as Ciências Sociais e também a Inteligência Artificial.

Segundo Lancastre (2003), a nova geração de pensadores que investigavam o conhecimento relacionado com o comportamento humano apareceu com os trabalhos de Fodor, Bever, Garret (1974) que os direcionou para o estudo da compreensão das frases. A conclusão desses estudos leva a crer que a busca de significação de determinados elementos das frases se co-relacionam com informações que estão além da frase, tendo que ser levados em conta os implícitos deixados pelos enunciados em determinados contextos de produção. Esse despertar configurou uma nova fase para os estudos lingüísticos, marcada na década de 70 por ultrapassar os limites da frase.

Convivemos diariamente com os textos, sejam eles orais, escritos, imagéticos, musicais ou corporais. Ao entrar para a escola, a criança traz no seu universo uma leitura que está, segundo Paulo Freire, relaciona ao universo que sempre precede a leitura da palavra. Cabe, inclusive, lembrar que a leitura não está somente ligada à palavra falada ou escrita, mas também às diferentes mídias de informação e aos diferentes gêneros discursivos e que essas leituras demandam para os leitores um posicionamento crítico diante da sua leitura.

Para Paulo Freire (1992) "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto", ou seja, entende-se a

partir do que se conhece sobre o contexto do que é falado no texto. Isso permite que a compreensão de um texto possa ser um momento crítico e de reflexão.

Cada leitor realiza um caminho inédito para as leituras que realiza, conforme afirma Maingueneau (1996). O leitor constrói sentidos para a leitura a partir das referências do mundo real e das suas relações sociais concretas, dos seus modelos cognitivos armazenados na memória, fruto da interação sociocultural. No caso específico da leitura do texto escrito, ela não está relacionada a um mero exercício com o objetivo de decifrar caracteres gráficos, porque ler é um processo mais abrangente que envolve a utilização de várias estratégias para a construção da coerência e do sentido para o texto.

Atualmente, a escola tem como finalidade, com uma base curricular orientada pelos PCN's, a formação de um leitor proficiente, que se habitue com a diversidade de textos e, portanto, seja capaz de estabelecer estratégias de compreensão para diferentes gêneros que circulam ao seu redor, ou são novos ou pouco presentes no universo da população educacional.

Entretanto da intenção para a prática vai uma grande distância, pois a garantia mínima do estudo de texto, na escola pública, infelizmente está circunscrita somente ao livro didático, impossibilitando, inclusive, a formação de leitores com práticas que ultrapassem a leitura em sala de aula.

De uma certa forma, na escola, a leitura encontra-se submetida a um caráter utilitário, em que o texto é utilizado como pretexto para o ensino da língua, para a avaliação. Isso, no nosso modo de ver, descaracteriza funções essenciais do trabalho com o texto: a descoberta do prazer da funcionalidade da leitura.

Tal prática é justificada e materializada na reprodução das já então máximas cristalizadas pela escola: “quem lê sabe mais!” ou “quem lê sabe escrever” (Gebara, 2002: 21 e 22). Resta-nos então questionar onde ficaria o prazer e, sobretudo, a construção de sentidos nas atividades de leitura realizadas em sala de aula.

Entendemos que a leitura não pode ficar limitada a uma prática escolar de utilização do texto como suporte, apenas, para o estudo do conteúdo formal da língua. Antes, ela precisa ser enxergada como uma das formas de auto-conhecimento e de conhecimento do mundo, o que envolve relações existentes nos diversos caminhos vivenciados por educandos e educadores. Só fazendo com que exista um trânsito livre de informações que

venham a se transformar em conhecimentos dentro e fora da escola é que será possível proporcionar ao estudante o prazer da descoberta.

Segundo Maingueneau (1996), o destinatário é um co-enunciador que enuncia por meio das indicações contidas no texto, bem como das hipóteses que ele constrói durante o processamento da compreensão do texto, construindo a coerência a partir das marcas presentes no texto e de relações naturais de intertextualidade.

O leitor, como co-enunciador, preenche os espaços vazios do texto com o que ele pressupõe e vai construindo a coerência por meio de estratégias criadas para tornar compreensível aquilo que vai lendo. E assim, “o texto faz que o leitor produza por meio dele um efeito pragmático determinado” (Maingueneau, 1996: 38).

Segundo Maingueneau (1996:32), “a leitura faz surgir todo um universo imaginário a partir dos índices lacunares e pouco determinados”. Daí ser importante que o leitor utilize, de forma cooperativa e consciente, de estratégias que o levem à compreensão e construção de sentidos em adequação com o gênero e o texto produzido pelo autor.

Acreditamos que o preenchimento de lacunas deixadas pelo autor seja feito por meio da produção das inferências, que de maneira estratégica levam ao leitor à compreensão.

2.1.2– Modelos cognitivos na compreensão

Como já afirmamos, a compreensão da leitura acontece de forma bastante complexa, em que os conhecimentos prévios desempenham um papel decisivo nesse processo. Uma dada informação processada pelo leitor vai depender de todas as experiências, vivências, crenças que são acumuladas, construídas a partir das suas relações sociais, como afirma van Dijk (2004), na explicitação do seu modelo cognitivo para o processamento do discurso.

De acordo com o autor, como resultado do acúmulo das experiências vividas, acontecem representações mentais de conceitos apreendidos. São os conhecimentos armazenados em blocos na memória dos usuários da língua, resultado da interação social, que constituem os chamados modelos cognitivos. Trevisan (1992) lembra que, embora não seja possível observar diretamente as estruturas cognitivas, elas podem ser inferidas a partir da aplicação de modelos de representação.

A noção de estratégias foi introduzida, segundo van Dijk (2004), em 1970 por Bever. No entanto, em seu modelo, ele acrescenta aos níveis morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, os diversos níveis de informação, tanto das informações textuais quanto das informações externas ao texto. Alerta, porém, que em função das estratégias não há como garantir uma única representação textual, uma vez que

(...) as estratégias aplicadas são como hipóteses operacionais eficazes sobre a estrutura e significado corretos de um fragmento de texto e podem ser desconfirmadas em processos subseqüentes. A análise estratégica depende das características textuais e das características do usuário da língua, tais como seus objetivos ou conhecimento de mundo. (van Dijk 2004: 23).

Para o autor, as representações mentais se dão a partir do processamento das informações externas que congregam informação de acontecimentos, de situações e de contexto, e informações internas, decorrentes de pressupostos cognitivos. Dessa forma, em seu modelo de compreensão operam pressupostos cognitivos e contextuais.

No primeiro grupo, ele considera os pressupostos construtivistas, os interpretativos, os on-line, os de conjectura pressuposicional e os estratégicos. As representações com bases visuais e lingüísticas constituem os pressupostos construtivistas do seu modelo, em que estão envolvidos processos de síntese. As representações relacionadas à forma como um usuário da língua interpreta os aspectos comunicativos são consideradas como pressupostos interpretativos. Os pressupostos *on-line* referem-se ao fato de que a compreensão ocorre de forma simultânea. No processamento das informações, outro pressuposto básico é o da conjectura pressuposicional, em que as crenças, opiniões são levadas em conta no processo de compreensão. Por fim, o pressuposto estratégico versa sobre a forma como o usuário da língua utiliza a informação, pois ele a processa sob diversas ordens.

Já o segundo grupo, pressupostos contextuais, diz respeito às dimensões sociais do discurso que interagem com as dimensões cognitivas. São eles funcionais, comunicativos, pragmáticos, interacionista e situacionais. Todos esses pressupostos dizem respeito a uma representação mental não passiva do objeto verbal, uma vez que partem de um processo

interacional de interpretação das ações discursivas. No pressuposto funcional, a compreensão está pautada dentro de processos funcionais num determinado contexto social, reafirmando que a construção das representações mentais não está focada apenas no texto, mas concatenada a uma forte ligação com o contexto social de interação (cf. Dijk 2004).

As estratégias, em geral têm como objetivo a construção de uma base textual ligada à coerência local e global⁸. Mas para a compreensão, além da base textual, o leitor faz uso de um modelo de situação para que haja a ativação e atualização das representações cognitivas dos conhecimentos já armazenados na memória. Nesse processo, acontece a avaliação da base textual, articulada com o modelo de situação. Além disso, van Dijk (2004) admite um sistema de controle geral, alimentado tanto pelas informações gerais específicas (situação, discurso, objetivos gerais), quanto pela superestrutura e macroestrutura do texto. Esse sistema de controle geral tem como uma das principais funções coordenar as diversas estratégias de processamento do discurso.

Também estão envolvidos no modelo apresentado por van Dijk (2004), os conhecimentos episódicos, mais gerais e abstratos, representados na memória semântica do usuário da língua. Ele presume a existências de várias formas de organização de tais conhecimentos na memória, umas mais flexíveis e outras mais rígidas, como é o caso dos *frames* e *scripts*. Todavia, em sua abordagem, enfatiza as estratégias de uso do conhecimento. Ele organiza, em seu modelo cognitivo, as estratégias de uso do conhecimento em estratégias proposicionais, estratégias de coerência local, macroestratégias e estratégias esquemáticas (superestrutura).

As *estratégias proposicionais* estão ligadas ao reconhecimento das representações fonéticas e gráficas e à construção dos morfemas que formam a base do significado das palavras. As *estratégias de coerência local* dizem respeito ao estabelecimento das conexões existentes entre a sucessão das sentenças do discurso; em razão delas, o leitor procurará realizar ligações entre os fatos expressos pelas proposições, buscando também os argumentos co-referidos aos argumentos da proposição anterior. Elas acontecem de forma rápida, sem que seja necessário que se complete a outra proposição. As *macroestratégias* têm a ver com a compreensão global ou macroestrutural e determinam a compreensão local, sendo que, de acordo com o autor, elas são o componente central do modelo, porque dizem

⁸ Apesar do modelo cognitivo proposto por van Dijk prever estratégias de produção, além de outras de ordem estilística, retórica e de informação não verbal, limitamo-nos na abordagem das estratégias aqui apresentadas.

respeito às macroposições que são expressas localmente no texto. Por fim, há as *estratégias esquemáticas* que organizam o conteúdo global do texto, por meio da superestrutura que fornece a sintaxe completa para a construção da significação global. De acordo com van Dijk (2004), os usuários da língua são capazes de manipulá-la, de forma estratégica, na tentativa de ativar superestruturas relevantes na memória, a partir de pistas deixadas pelo contexto ou tipo de texto.

(...) Daí em diante o esquema poderá ser usado como um poderoso recurso “top-down” de processamento para atribuição de categorias superestruturais relevantes (funções globais) a cada macroposição ou seqüência de macroposição, além da fonética, ao mesmo tempo, alguns delimitadores gerais sobre os possíveis significados locais e globais da base textual(...) (van Dijk, 2004:30)

2.1.3– O processamento textual

Segundo Smith (1989:17), não existe muita diferença entre ler e pensar; melhor dizendo, a leitura é um pensamento estimulado pela língua escrita, em que a atividade mental está centrada na compreensão de um texto escrito. O autor afirma ainda que “a leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, temas sobre as quais o leitor deve, claramente, exercer o controle”.

Evidencia-se, assim, que o processamento da leitura envolve uma complexa atividade mental, contradizendo a concepção tradicional que encara o leitor como um sujeito passivo. Sendo uma atividade multifacetada, há que se considerar alguns tópicos fundamentais para o entendimento do seu processo: a questão do conhecimento, a questão da linguagem, bem como o papel da memória. A compreensão, resultado de um processamento textual, envolve uma série de procedimentos de vários níveis entre os quais a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. Como bem afirma Lancastre (2003: 15-16):

A compreensão é um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informação já existente na memória (...) a compreensão é encarada como processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, dos processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais.

No ato de leitura, o leitor faz uso de estratégias para percepção rápida da informação visual, dando uma mera passada de olhos (*scanning* ou rápida), a fim de identificar o tema dos diversos itens, a partir dos elementos lingüísticos explicitados no texto. Uma vez localizado o tema de interesse, é provável que seja lido procurando detalhes sobre a informação pretendida, confrontando-os com as outras que já estão armazenadas na memória. Se não há dúvida sobre o possível interesse de um tema, é provável que o leitor utilize uma pré-leitura seletiva (*skimming* ou superficial) que consiste em ler, por exemplo, seletivamente os primeiros ou os últimos períodos dos parágrafos, tabelas, ou outros itens selecionados, a fim de obter uma idéia geral sobre o tema e os subtemas. As diversas maneiras de ler, então, são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido como forma de estabelecer um controle da leitura.

A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento. O leitor vai decidindo e refletindo sobre o próprio conhecimento. As suas hipóteses fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, tornem-se possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo dos *frames* e dos esquemas relacionados ao tema, bem como das inferências sobre palavras não percebidas durante a “sacada”, uma vez que o movimento do olho durante a leitura não é linear, ou seja, a leitura, em condições normais, não é feita letra por letra e palavra por palavra, mas impõe um movimento sacádico, o que significa que o olho dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação.

As estratégias superficiais do processamento visual são também necessárias, pois é através do olho que o *input* gráfico é percebido, mas uma vez que a imagem é apreendida,

ela passa pelos processos analíticos próprios à procura de significados, que são comuns a qualquer leitura.

Um leitor mais experiente percebe as palavras globalmente e intui muitas informações, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. Uma vez que o leitor tenha formulado hipóteses de leitura, vai buscando verificá-las na medida em que se vale de seus conhecimentos prévios, dos elementos formais presentes no texto, bem como das suas lacunas. Dessa forma, a confirmação, a refutação ou a revisão das hipóteses envolve uma atividade consciente, pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses, o leitor está predizendo temas, e ao testá-las está processando esses temas, por meio do refinamento e checagem dos seus conhecimentos. Isto significa que está utilizando, individualmente, estratégias metacognitivas de monitoramento para atingir o objetivo de verificação de hipóteses.

O processamento cognitivo está diretamente relacionado aos conhecimentos do leitor, mencionados anteriormente. Portanto, ao pensar na coerência advinda do processo de compreensão, há que se considerar que o sentido não se encontra em definitivo no texto, como esclarece Fávero (2000: 60) ao afirmar que:

O texto contém mais que um sentido das expressões na superfície textual, pois deve incorporar conhecimentos e experiência cotidiana, atitudes e intenções, isto é, fatores não lingüísticos. Deste modo, um texto não é em si coerente ou incoerente: ele o é para um leitor/alocutário numa determinada situação.

Nesse sentido, a coerência é estabelecida sob as bases cognitivas dos interlocutores do discurso. Se por um lado há, na produção textual, a intenção de cumprir certos objetivos, por outro lado há um alocutário que irá aceitar ou não tais intenções, bem como julgá-las coerentes ou não. O fato é que o sentido do texto, ou seja, os sentidos que possivelmente poderão surgir durante o processamento da informação, são uma construção que se dá no processo sócio-interacional entre o texto e o leitor, pois não são apenas os fatores de textualidade que estão em jogo no processamento das informações; existem fatores que são

de ordem sociocultural, pois além dos conhecimentos individuais de cada leitor existem convenções que são estabelecidas por uma comunidade lingüística.

2.2 – As inferências

No processo de construção dos possíveis sentidos do texto, a produção de inferências é um princípio determinante para a compreensão, uma vez que o sentido não reside exclusivamente no texto. A sua construção faz parte de um processo em que o leitor estabelece relações estratégicas para concluir um protocolo para interpretar os enunciados lidos ou ouvidas. A propósito, Ziccardi (2003) lembra que a compreensão inferencial se dá por meio de um “processo que o leitor usa para estabelecer uma relação não-explicita entre elementos de um texto ou entre elementos da superfície textual e outros de ordem pragmática e cognitiva, a fim de se fazer uma interpretação daquilo que lê”.

O processo inferencial está ligado a uma série de fatores, tais como os conhecimentos prévios, o contexto situacional de produção, os modelos metacognitivos, de estratégias, bem como as estratégias utilizadas para a construção de sentidos do texto na busca da coerência. Sabemos que um texto poderá ser coerente para um determinado leitor e para outro não e que nem todas as informações são veiculadas no texto. Com efeito, o locutor, durante a produção discursiva, utiliza-se do princípio da economia, o que faz surgir inúmeros implícitos recuperáveis, durante a leitura, em função, naturalmente, da competência do leitor.

Kato (1995) enfatiza que o leitor — evidentemente o leitor competente — utiliza pistas confirmadoras de suas antecipações e, caso suas hipóteses não se confirmem, ele opera com omissões, substituições e acréscimos.

É possível que quando não ocorre a confirmação das hipóteses, já previamente levantadas, o leitor/ouvinte também realiza as inferências para o preenchimento das lacunas deixadas implicitamente pelo texto, pois dessa forma ele re-organiza as suas estratégias diante de informações não previstas e encontradas durante a leitura. Dessa forma, podemos acrescentar, ainda, que as processo de hipotetização é flexível, de modo que ele vai se ajustando no ato da leitura. Uma vez que as hipóteses iniciais não são confirmadas, novas

hipóteses dão lugar às que foram descartadas, pois o importante para o leitor é a busca da coerência para o que lê ou escuta.

A compreensão realizada por meio de um processo inferencial irá dialogar com outros textos e com outros leitores em futuros encontros, em outros momentos de interação pela linguagem, sendo que o texto funciona como intermediador, como enfatiza Marcuschi (1985:99), ao afirmar que “o texto é uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor, ambos com conhecimentos de mundo e sistemas de referência próprios. (...) o texto submete-se a estabilizadores internos e externos para formar uma unidade de sentido”. Este estímulo intermediário a que a citação faz referência é o espaço da interação existente entre as informações escritas pelo autor e as informações contidas no modelo cognitivo do leitor.

Para o estudo das inferências, tomamos, inicialmente, como base a classificação estabelecida por Marcuschi (1985). Este autor faz uma crítica ao modelo de dois autores. Inicialmente, crítica a classificação de Clark (1977) apud Marcuschi (1985). De acordo com este autor, Clark utiliza textos muito curtos e uma semântica unidimensional, com uma classificação das inferências como processo de referenciação direta e indireta, em que esta primeira é realizada por um processo de associação e a última por caracterização, além do estabelecimento das relações temporais. A segunda crítica está relacionada à classificação de Werren et al (1979) apud Marcuschi (1985), que apesar de usar uma classificação mais ampla (inferências lógicas, informacionais e avaliativas), seu objetivo consiste em esclarecer as inferências em pequenas narrativas. Marcuschi (1985) aponta como maior problema desta classificação o fato dela se basear em respostas que estão muito relacionadas a determinadas perguntas de caráter objetivo, além de estar presa ao sentido explícito do texto. Essa classificação não dá espaço para o surgimento de deduções, por exemplo.

Marcuschi (1985) afirma que, ao elaborar uma classificação para as inferências, tinha a intenção de oferecer uma classificação que fosse capaz fornecer um modelo que desse conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc.), identificando o processo inferencial seguido. Para tanto, estabeleceu três grupos de inferências.

O primeiro grupo ele classificou em *inferências lógicas*, baseadas nas relações de veracidade entre os enunciados. Para que o leitor as produza é necessário realizar, em alguns momentos, relações de dedução, em outros momentos de indução e ainda relações de condições; no segundo grupo Marcuschi reuniu as inferências *analógico-semânticas* que são estabelecidas por meio do input textual⁹ e também por meio do reconhecimento de itens lexicais, bem como de suas relações semânticas, em que as inferências desse grupo são realizadas por identificação referencial, generalização, associação, analogia, composição e decomposição; e, finalmente, o terceiro grupo ele denominou *inferências pragmático-culturais*, que são apresentadas como conversacionais, experiências, avaliativas e cognitivo-culturais e são motivadas pelos conhecimentos, crenças e axiologias individuais. Esta classificação pode ser visualizada no seguinte esquema:

ESQUEMA CLASSIFICATÓRIO DAS INFERÊNCIAS

(Tipo 1) Lógicas	(Tipo 2) Analógico-semânticas	(Tipo 3) Pragmático-cultural
<ul style="list-style-type: none"> • Dedutivas; • Indutivas; • Condicionais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Por identificação referencial; • por generalização; • por associações; • por analogia; • por composições ou decomposições; 	<ul style="list-style-type: none"> • Convencionais; • Experienciais; • Avaliativas; • Cognitivo-culturais;
Relações lógicas: valores-verdades.	Input textual: relações lexic-semânticas.	Relacionadas aos conhecimentos, crenças, ideologias e axiologias individuais.

Analisando de forma mais cuidadosa esta classificação, cabe-nos, nesta dissertação, uma reflexão sobre ela. Sabemos que, no campo dos estudos científicos, a precisão metodológica e descritiva para o funcionamento de qualquer teoria é de fundamental importância.

⁹ entrada no sistema de memória para o processamento textual.

Marcuschi diz ser as inferências lógicas (Tipo 1) – baseadas nas relações valores-verdade entre as proposições – as mais recorrentes no cotidiano, por serem mais óbvias. Pensamos que, para a realização dessas inferências, há, também, uma influência das inferências pragmático-culturais, (Tipo 3). E que, para haver as inferências lógicas, baseadas na relação de valor-verdade, o leitor aciona seus conhecimentos pessoais, crenças, ideologias. Por uma questão metodológica, optamos por trabalhar, nesta dissertação, apenas com as inferências do tipo 1 e 2, por entendermos que o fator pragmático-cultural está subjacente à geração das inferências, tanto lógicas quanto analógico-semânticas.

2.2.1 – A geração das inferências

É indiscutível que o conhecimento prévio exerce um papel importante no processo de geração das inferências, uma vez que ele interfere na compreensão, em função do conhecimento lingüístico, textual e enciclopédico do leitor, como já tratamos anteriormente.

O conhecimento lingüístico é considerado como pré-requisito para o conhecimento textual, que aponta para um conjunto de noções conceituais sobre o texto e, juntamente com os conhecimentos de mundo, ou enciclopédicos, também armazenados na memória do leitor, propiciam a produção de inferências.

Sabemos que um mesmo texto pode assumir diferentes sentidos e que essa possibilidade está ligada ao processo de compreensão inferencial, que, segundo Marcuschi (1985:101), é “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”.

Kintsch (1974) e Bridge (1977) apud Ziccardi (2003), afirmam que as inferências ocorrem sem que o leitor tome consciência do seu acontecimento e que sua origem está constituída nos esquemas que o leitor possui. Dessa forma, os esquemas são responsáveis pelas inferências, pela ativação das estruturas cognitivas (frames, esquemas, scripts ou planos) que organizam os conhecimentos do indivíduo.

Ao ler um texto, o leitor atribui sentido ao mesmo dando existência para ele, por meio da compreensão inferencial. Assumimos com Kleiman (2002a:10) que a leitura é uma:

(...) prática social que remete a outros textos e outras leituras... ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados.

Marcuschi (1985), numa perspectiva, também interacionista, conceitua leitura como sendo “um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados”. Isso explica a possibilidade de, mesmo em textos muito simples, haver compreensões inesperadas dos leitores.

Como prática social, a leitura depende, então, da experiência acumulada do leitor, o que inclui o mesmo domínio ou experimentação de estratégias de leitura, da construção textual do autor, das condições e finalidades de leitura, para que o processo permita, ao leitor, recriar o texto, dialogando com o mesmo.

Isso significa que o leitor está utilizando estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de hipóteses. As atividades de natureza metacognitivas exercem um papel decisivo no processo compreensivo, uma vez que o leitor com clareza de seus objetivos pode intensificar sua atenção em trechos que julgar ter maior relevância e, ao perceber falhas na compreensão, assumir posturas de auto-correção. (C.f. Ziccardi, 2003:19).

As inferências constituem o cerne da compreensão, ou seja, as relações que são realizadas a partir dos elementos formais apresentados no texto interferem decisivamente no processo de compreensão. Elas reforçam que a produção de sentidos se dá no processo de interação entre o texto e o leitor, pois cabe a este último a tarefa de produzir inferências para que seja possível preencher as lacunas deixadas pelo texto, recuperando, dessa forma, os implícitos e construindo sentidos de modo que sejam coerentes para o leitor.

2.2.2 - Inferência e coerência textual

A inferência poderá estabelecer a coerência textual para o leitor no momento em que a leitura se constitui como um todo significativo, em que o que será lido ou ouvido fará sentido para quem leu ou ouviu um texto. De acordo com as proposições de Halliday & Hasan (1976, 1989) apud Fávero e Koch (2002) a coerência é uma função da estrutura e tessitura textual, elementos fundamentais para a constituição de cada texto como representante das diversas práticas sociais. Da sua dimensão social nos serviremos, oportunamente, pois a atribuição à tessitura e à estrutura textual como fatores determinantes de constituição de um texto é, de certa forma, limitada devido à abrangência reticular e não-linear da coerência.

Brown & Yule (1983), por meio de análise detalhada de vários trechos de textos, demonstram que a tessitura de Halliday & Hasan (1976) não garante a identificação de um texto como texto e tampouco a coerência textual. Segundo eles, o leitor tenta construir uma imagem coerente dos eventos descritos, ao invés de trabalhar com as conexões verbais isoladas para realizar a interpretação textual. À interpretação, o leitor traz sua noção de estrutura sentencial, de formatação textual padronizada, de conexões lexicais e, quando esses últimos se fizerem ausentes, também, contará com princípios de contigüidade para preencher as lacunas entre as sentenças.

A essa idéia de contigüidade, porém em um sentido mais amplo, vale a pena mencionarmos a de *continuidade de sentidos* apresentada por de Beaugrande & Dressler (1981). Para os autores, a coerência é definida em função da continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados por meio do texto, para satisfazer a um ato comunicativo. Essa continuidade estabelece certa coesão conceitual cognitiva, elaborada tanto pelo produtor como pelo interlocutor do texto. A descontinuidade, por outro lado, não é considerada como um conjunto aleatório de frases sem condições de formar um texto. Ela também pode ser usada como recurso na construção de texto. A coerência, então, segundo eles, é estabelecida na interação, numa dada situação comunicativa.

Quanto à interação dos interlocutores, Koch & Travaglia (1990) lembram que tanto aquele que produz quanto o que recebe um texto, age cooperativamente tentando atribuir-lhe sentido e, portanto, estabelecendo sua coerência. Conforme os autores, quem produz o texto pretende realizar um ato comunicativo e quem recebe aceita a seqüência e tenta

determinar-lhe sentidos. Para que isso aconteça, o interlocutor ativa seu conhecimento de mundo, trazendo à tona seu mundo textual tentando estabelecer as ligações não explícitas entre os elementos do texto, utilizando-se das inferências, para torná-lo coerente.

Nesse sentido, também é oportuno fazermos um breve comentário em relação ao Princípio da Cooperação de Grice (1975) e suas máximas, de modo que tenhamos um quadro mais completo em relação à atitude cooperativa, citada por Koch & Travaglia (1990).

O Princípio da Cooperação explica as linhas gerais que determinam a lógica da interação verbal. É uma espécie de contrato velado entre os interlocutores, quando estes participam de uma interação e tendem a contribuir conforme a exigência da interação ou do sentido em que a interação é desenvolvida, seguindo as máximas de: *qualidade* (dizer a verdade), *quantidade* (informação suficiente), *relevância* (informação relevante), e *modo* (informação clara). Entretanto, nem sempre as máximas são obedecidas e o objetivo de tal desobediência é provocar *implicaturas*, ou seja, significados inferidos por meio dos processos cognitivos durante o processamento do discurso. É por meio dessa atividade cognitiva que o leitor faz inferências conforme sua visão de mundo e com base nos discursos com os quais convive e dá um sentido coerente ao texto. Acontece, também, que nem sempre as máximas são seguidas de modo cooperativo, dificultando, nesse caso, a comunicação ou tornando-a impossível, pois nem sempre o leitor/interlocutor consegue inferir o que era pretendido, ou até mesmo realiza inferência não autorizada pelo texto.

Pelo que vimos até então, a coerência está ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, podendo ser entendida como um princípio de interpretabilidade de texto, levando em conta seu sentido global. Koch & Travaglia (1990) também mencionam a importância da ativação dos conhecimentos armazenados na memória para a realização de *inferências*, no momento em que o leitor busca compreender e interpretar uma seqüência lingüística. A esses fatores, e também ligado à ação cooperativa, incluem o conhecimento partilhado. Ele é de crucial importância para o estabelecimento da coerência, porque, se o texto apresenta assuntos desconhecidos pelo leitor, este não consegue atribuir-lhe um sentido, nem estabelecer uma coerência aceitável. Esse conhecimento de mundo deve, então, ser partilhado pelo produtor e pelo receptor do texto; em caso contrário, o receptor

não consegue estabelecer as relações não explícitas entre os elementos do texto, por meio de inferências, nem tampouco estruturar o texto quanto às informações tidas como novas ou dadas. Portanto, é lícito deduzir que quanto maior for o conhecimento partilhado, maior será a capacidade do leitor para produzir inferências (C.f. Koch & Travaglia, 1990: 64).

Como já afirmamos, a importância dos conhecimentos de mundo e dos conhecimentos partilhados, juntamente com o conhecimento textual são importantes porque é por meio deles que o leitor constrói um modelo de mundo que é representado em cada texto. É por meio do que chamamos mundo textual que ele interage com a diversidade dos gêneros do discurso que circulam nos contextos sócio-cognitivos, representações das práticas sociais.

Os conhecimentos partilhados, conforme nos falam Cintra & Passarelli (2002), no módulo leitura e gramática de Língua Portuguesa do PEC/SP (p.23), são referidos em relação à forma: “(...) cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória, a partir de nossas experiências pessoais”. As autoras enfatizam também a impossibilidade de coincidência exata do conhecimento de mundo entre os sujeitos envolvidos na interlocução. O que são partilhados, na verdade, são parcelas de conhecimentos comuns existentes entre eles, pois “quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas, por exemplo, por intermédio das inferências”.

Para Koch & Travaglia (1990), a ativação dos conhecimentos de mundo e dos conhecimentos partilhados e a criação do mundo textual auxiliam o leitor a estabelecer um sentido para as relações não explícitas no texto. Essa operação de interpretação e compreensão para tornar um texto coerente, corresponde à inferência que o leitor certamente realiza.

2.2.3 – Conhecimentos envolvidos na compreensão inferencial

O conhecimento prévio do leitor está organizado em três grupos: o conhecimento lingüístico; o conhecimento de mundo e o conhecimento textual. O primeiro é proveniente do domínio das estruturas lexicais e gramaticais que constituem a língua. Ele desempenha um papel central no processamento do texto, como afirma Kleiman (2002b). É ele que permitirá a identificação das categorias e das funções dos termos lingüísticos para ativar as

representações conceituais armazenadas nos modelos cognitivos para se chegar à compreensão. Concordamos com Trevisan (1992:28) que nesse processo de compreensão, auxiliado pelos conhecimentos lingüísticos, é importante que se leve em consideração, além do contexto lingüístico, o contexto situacional por eles interferirem diretamente na construção do sentido.

Koch (2003:48) também apresenta o conhecimento lingüístico subdividido em lexical e gramatical, em que é responsável pela articulação entre o som e o sentido. Esta autora nos esclarece sobre a importância desse conhecimento quando faz a seguinte afirmação:

(...) É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material lingüístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou modelos cognitivos ativados.

Por meio dos componentes léxico-gramaticais o leitor articula o pensamento, processa o agrupamento das palavras, construindo significados e recuperando as informações necessárias para a produção das inferências. Nesse processo é preciso levar em conta o contexto lingüístico (co-texto), o qual situa as marcas lingüísticas existentes no texto. Conforme afirma Trevisan (1992), há dois níveis que interferem na captação das marcas lingüísticas, um refere-se à dimensão pragmática e o outro ao contexto de situação.

O segundo conhecimento, também é conhecido como enciclopédico, de base cognitiva sociohistórica e cultural. Ele não é adquirido nos sistemas formais de ensino, até mesmo porque a criança ou o adulto, quando vai à escola já leva consigo um universo de conhecimentos que estão constituídos nas suas relações afetivo-sociais. O conhecimento de mundo abrange todos os domínios. Vai dos mais específicos aos mais gerais. Dessa forma, ele representa o acúmulo das experiências individuais e sociais dos grupos que estão revelados por um percurso histórico particular de cada leitor ou de cada grupo. Segundo Koch (2003:27), o conhecimento de mundo é armazenado na memória de longo termo, que é também semântica ou social, por isso informa que é “aquele que se encontra na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento declarativo (proposições a respeito dos

fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através de experiências)”.

A noção de partilha do conhecimento e das experiências vivenciadas faz com que um texto tenha sentido para certos grupos e para outros não. É o sentimento de partilha entre a produção e consumo do discurso que possibilita maior interação entre o texto e o leitor. Pois como nos fala Cavallo & Chartier (2002: 5) “o texto apenas existe porque há um leitor para dar-lhe significação (...) havendo, portanto, o mundo do texto e o mundo do leitor”. O texto inscreve-se no mundo do leitor que é organizado por estruturas recuperáveis na memória, como veremos adiante.

O terceiro é o conhecimento textual. Ele diz respeito ao reconhecimento das estruturas textuais, aos tipos de texto, que os gêneros do discurso podem assumir. Quanto maior for o contato com diversidade textual existente mais fácil será para o leitor compreendê-los.

As práticas discursivas desenvolvidas nas relações sociais, culturais e históricas culminam nas diversas possibilidades de usos que a linguagem assume. Portanto, admitir que as práticas discursivas estão relacionadas aos gêneros discursivos é admitir, também, que elas determinam as tipologias textuais, uma vez que cada gênero discursivo encontra-se materializado num determinado tipo de texto. O conhecimento das tipologias contribui para a interação durante o processamento textual, porque, ao conhecer uma tipologia diversa, o leitor torna-se capaz de identificar certas características que são peculiares naquele tipo específico de texto.

A leitura é vista como uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Não pode ser tratada de forma autoritária, pois como nos diz Kleiman (2002a :23):

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais adequadas, segundo os objetivos e intenção do leitor.

O que orienta o leitor, então, não é mais o sentido do texto – até porque o sentido não está nele e sim é construído pelo leitor –, ele é apenas uma direção para a elaboração do seu pensamento e das suas imagens do mundo que são criados e recriados a partir dos conhecimentos prévios do leitor. O conhecimento, estruturado por meio de esquemas na memória do leitor, determina suas expectativas sobre a ordem natural das coisas, assim como traça objetivos para suas ações e, no caso da leitura isso não é diferente. (C.f. Kleiman 2002a).

Não resta qualquer dúvida de que a produção de sentidos do texto está diretamente relacionada aos conhecimentos que estão envolvidos em sua elaboração. Conforme Trevisan (1992:23), o conhecimento prévio representa um aspecto fundamental que diz respeito à compreensão do texto, envolvendo o conhecimento nas dimensões léxico-gramaticais, o conhecimento de mundo e finalmente a ativação dos conhecimentos na memória, conforme iremos abordar posteriormente.

2.2.4 – A organização dos conhecimentos na memória

Os conhecimentos humanos não se encontram de forma aleatória no sistema de memória. Koch (2003:37) nos informa que a cognição humana está baseada em modelos de informação cujo processamento implica o uso de regras explícitas, lógicas, dispostas em uma hierarquia. Para a autora, a mente humana cria representações que são armazenadas na memória, que opera em três fases: Inicialmente há o processo de **estocagem**: “informações perceptivas são transformadas em representações mentais”. Depois ocorre o processo seguinte que é de **retenção**, o que representa “o armazenamento das representações mentais” que foram estocadas. Por último ocorre a **reativação**, em que acontece o reconhecimento e a reprodução das unidades armazenadas na memória de forma a permitir o processamento das informações contidas no texto. Então, o leitor entra num movimento de recuperação das informações.

Koch (2003) explicita a memória sob três perspectivas: MCT - Memória de Curto Termo - que se refere ao *input* informacional. É ela que dá conta do material sensorial a que o indivíduo está exposto, ou melhor, ela dá conta do mundo das sensações vivenciadas: visual, tátil, auditiva, olfativa ou gustativa. No caso do processamento do texto escrito, o ponto de entrada é o material lingüístico; MT - Memória de Trabalho - tem o papel de

construir as representações mentais e, por último, a MLP - Memória de Longo Prazo – que guarda as representações construídas a partir de outras já existentes.

A memória é de fundamental importância para o processamento cognitivo no ato da leitura, conforme enfatiza Koch (2003:39) quando afirma que:

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação dos componentes da memória. Assim sendo, o processamento textual envolve tanto a ativação de conhecimento da MLT, como o conjunto de processos cognitivos realizados por todos os componentes da memória. Isto é, paralelamente ao sistema da memória de curto termo (...) na maioria das vezes, limitadas, opera a MLT, que seria como “o sistema de gestão” dessa memória, com o objetivo de organizar as informações para tratamento superior.

O processamento textual que, para Koch (2003), é estratégico, de ordem sociocognitiva, do tipo procedural e conduz o leitor a utilizar vários tipos de conhecimentos armazenados na memória episódica. Já a memória semântica é mais genérica, pois ela armazena o conhecimento das chamadas verdades universais incontestáveis, incluindo aí o léxico da língua.

Os conhecimentos estão organizados na memória em estruturas fixas, conceituais ou de forma ordenada¹⁰; elas estão disponíveis na Psicologia Cognitiva, nas Pesquisas de Inteligência Artificial e na Lingüística de Texto e que foram retomados por Marcuschi (1985) em seu estudo.

Todo e qualquer evento acontece em um determinado contexto sociocultural, tendo como participantes sujeitos que possuem seus modelos cognitivos idealizados (MCI), pois como afirma van Dijk (2004: 17): “os usuários da língua constroem uma representação não só do texto, mas também do contexto social”, possibilitando que os conhecimentos sejam

¹⁰ Os *frames* conhecimentos que se organizam em unidades fixas (apud Minsky 1975: 96); *Scripts*, conhecimentos de base conceitual, ou, “que representam seqüências especializadas de conhecimentos, eventos ou estados” (apud Schank e Abelson 1977); *Esquemas*, conhecimentos ordenados [Cf. Rumelhart (1977) e Rumelhart e Orthony (1977)].

armazenados em certas estruturas cognitivas, como, por exemplo, os *frames*. Van Dijk, 2004:78) enfatiza que:

(...) Frames não são “porções” arbitrárias do conhecimento. Antes de tudo eles são unidades de conhecimento, organizados segundo um certo conceito. Porém, ao contrário de um conjunto de associações, tais unidades contêm informações essenciais, típicas e possíveis, associadas a tal conceito. Ademais, os frames parecem ter uma natureza mais ou menos convencional e, portanto, deveriam especificar o que é característico ou típico em uma certa cultura. Esse critério parece selecionar de maneira especial certos “episódios” da interação social, tais como ir ao cinema, viajar de trem ou comer em um restaurante.

A concepção de que a construção do sentido é feita pelo leitor é defendida por muitas teorias e autores. Koch (2003), por exemplo, ao dizer que no texto encontramos implícitos de vários tipos e que para detectá-los é necessário o conhecimento do contexto sóciocognitivo dos participantes da interação, enfatiza o aspecto da construção dos possíveis sentidos, adotando uma concepção da leitura interacional, em que o leitor participa ativamente do processo. Esta afirmativa é justificada pelo fato do texto ser o espaço da interação em que os interlocutores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos de modo a permitir pensar a língua como uma atividade interacional altamente complexa para a produção de sentido, em que há a ampliação da visão que determina como uma simples captação da representação mental, ou ainda a decodificação de mensagem resultante de uma codificação do emissor. (Cf. Koch, 1997).

Por fim, entendemos que a possibilidade da geração das inferências se dá à medida que concebemos a leitura como ato de interação. Mas não há como prever a compreensão de um texto, uma vez que, como já afirmamos, o sentido não reside no texto, mas o leitor é que tem como papel construí-lo. Certamente, um texto não será lido da mesma forma por seus leitores, visto que cada um possui um conjunto de conhecimentos que entram em jogo no processamento das informações contidas no texto no momento de produzir as inferências que interferem fundamentalmente na compreensão do texto.

Capítulo 3

Oficinas de oralidade, leitura e escrita: análise dos dados

Temos como o objetivo, neste capítulo, discutir a análise dos dados coletados acerca dos tipos de inferências produzidas por educandos da 8ª série do Ensino Fundamental e examinar, por meio desse processo, quais estratégias de processamento do discurso são utilizadas no momento de compreender a leitura do texto escrito ou simplesmente ao ouvi-lo.

3.1 – A metodologia

Com o intuito de garantir os objetivos propostos nesta pesquisa, buscamos a elaboração de instrumentos que pudessem nos revelar a produção inferencial no processamento da leitura e audição do texto escrito. Eles também foram pensados para nos fornecer uma amostra das relações sociais e culturais dos estudantes. Por isso aplicamos questionário que nos permitiram perceber o perfil sociocultural dos sujeitos da pesquisa. Para verificação das inferências produzidas pelos alunos, selecionamos dois textos para coleta de dados. A partir das informações obtidas, foi possível construir categorias de análise relacionadas às hipóteses de leitura, conhecimentos prévios e aos tipos de inferências realizadas pelos alunos de 8ª série.

Para coletarmos os dados junto aos alunos, aplicamos duas oficinas de leitura com textos que versam sobre o tema “rio”. Nossa intenção foi que as oficinas pudessem favorecer uma compreensão não somente literal, mas também uma compreensão mais profunda, levando em consideração a visão de mundo de cada aluno leitor em particular. O que nos motivou para a escolha do tema foi o episódio das enchentes ocorridas no Rio Guaribas, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2004. Tal acontecimento foi considerado raro na cidade, em função de sua localização geográfica registrar, ao longo dos tempos, histórias de seca e de escassez de água. Portanto, escolhemos textos que tratam da temática da água, desta feita em abordagens que apontam para seu excesso, não para sua falta.

Adotamos procedimentos diferenciados para as oficinas somente no que se refere ao seu formato, pois os objetivos foram os mesmos: verificar as inferências realizadas para a

compreensão do texto que se lê e que se ouve. Para o texto lido pelos alunos, procedemos com o formato da Oficina 1: leitura silenciosa e registro escrito da compreensão do texto. Para o texto lido por nós, utilizamos o formato da Oficina 2: leitura em voz alta, pela pesquisadora, e oralização da compreensão pelos alunos.

Iniciamos as atividades com a apresentação de como seria o nosso procedimento nas oficinas de leitura. De imediato, percebemos uma resistência dos informantes ao saberem que as oficinas seriam gravadas em áudio. Intervimos no sentido de tranquilizá-los e oferecer um ambiente favorável para o desenvolvimento das atividades.

O primeiro texto trabalhado – doravante **T1** – foi **Rio Guaribas**, poema escrito por Vilebaldo Rocha. Texto simples e de fácil compreensão, resgata cenários antigos de um rio sem problemas ambientais. O autor traça um paralelo entre o cenário antigo e atual, denunciando, dessa forma, os graves problemas ambientais relacionados ao Rio Guaribas que teve uma importância fundamental nas atividades econômicas ligadas à plantação de alho e cebola, no início da colonização do antigo povoado chamado Currealinhos, hoje município de Picos, no Estado do Piauí.

Antes mesmo de partir para a leitura do texto em si, iniciamos as atividades com esclarecimentos sobre os objetivos do trabalho a ser realizado por esta pesquisadora, deixando-os livres quanto à participação nas atividades, já que elas não constavam na programação curricular da escola. Mesmo assim, pudemos contar com a participação de todos os alunos das únicas turmas de 8ª série das escolas escolhidas. Posteriormente, realizamos uma dinâmica de apresentação para deixar o grupo mais à vontade. Em uma roda, a dinâmica constituiu em falar o próprio nome associado a uma qualidade pessoal, partindo da primeira letra do nome, acompanhada por um gesto. Pensamos que tal atividade iria proporcionar a interação entre o grupo. Os efeitos desta atividade foram bastante positivos, já que se vivia um momento bastante tenso na escola, devido ao retorno conturbado às aulas, após uma breve paralisação das atividades letivas.

Num segundo momento, foi apresentado o título do texto e, a partir dele, solicitamos o registro das hipóteses de leitura e dos conhecimentos sobre o assunto. Logo em seguida procedemos à leitura silenciosa e ao registro escrito e individual da

compreensão, assim como a escrita da justificativa da compreensão de cada estrofe do poema para, finalmente, expressar o entendimento geral do texto.

Na segunda oficina, trabalhamos com o texto **Rios sem Discursos – doravante T2** –, de João Cabral de Melo Neto, escritor pernambucano que na maioria dos seus poemas apresenta a realidade do sertão nordestino. Em termos de complexidade de texto, avaliamos T2 como mais complexo que T1, o que foi confirmado entre os informantes.

Apresentamos o título do texto, bem como mais informações sobre o autor ao percebermos que os alunos não tiveram qualquer contato com a obra de João Cabral de Melo Neto ou que, na ocasião, não se recordavam de nenhum texto dele que por ventura tivessem lido.

Como segundo passo, o texto foi lido por nós em voz alta. No momento em que lançamos as perguntas foi necessário proceder à releitura dos versos mais de uma vez, para somente depois propor a discussão e a partir dela percebermos as inferências realizadas pelos alunos para compreenderem o texto.

O autor se vale de dois domínios ao falar da seca: do discurso do rio, explicitando como ele se apresenta, e da relação que estabelece com a importância da comunicação, domínio no qual utiliza linguagem metafórica. A abordagem temática do texto está voltada para o problema da seca e, em seus versos, desenvolve uma linha de raciocínio voltada para a reflexão de como os reservatórios de água se desfazem, devido à escassez das chuvas.

Durante a oficina, percebemos que a participação dos sujeitos não era satisfatória para nos certificarmos das inferências realizadas pelo grupo. Apenas alguns inferiram. Assim, para que a atividade fluísse de forma mais eficaz, foi necessária a nossa constante intervenção para tentar envolver os informantes na discussão.

Não podemos afirmar ao certo o que causou a pouca participação dos sujeitos, nesta oficina. Admitimos, de início, que seria a complexidade do texto. O fato é que os informantes não se sentiram à vontade para opinarem, para responderem às questões, diferentemente da primeira oficina, em que manifestaram logo a sua compreensão, por escrito.

O fato de não termos obtido um bom resultado na segunda oficina, talvez, tenha decorrido da falta de um vínculo estabelecido entre nós e o grupo, uma vez que não éramos

professora dos informantes. Acrescente-se a isso a dificuldade do texto e o fato de o contexto escolar, naquela ocasião estar marcado pelo retorno de um período de greve.

3.2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Pudemos, logo de início, perceber que havia diferenças sociais, culturais, econômicas entre as duas escolas. Mesmo estando situadas na mesma cidade, elas apresentam, características peculiares, específicas aos seus contextos sociais e geográficos. Uma está localizada na zona rural e outra na zona urbana. As escolas Acelino Araújo e Frei Damião estão inseridas em uma mesma proposta metodológica, orientada pela Secretaria Municipal da Educação. Apesar disso, importa ressaltar que não é somente no contexto escolar que há a construção do conhecimento, pois, como sabemos, as práticas sociais e culturais, também, interferem na construção da identidade, tanto pessoal quanto de um grupo, identidade que é levada para os espaços escolares e socializada com outras identidades, fazendo, por meio dessa troca, nascer, de forma natural, uma série de possibilidades de interação.

Estudantes da 8ª série, em sua grande maioria, são adolescentes que estão em pleno exercício de descoberta do mundo e, ao mesmo tempo, estão definindo sua identidade em função dos espaços nos quais se inserem, graças às práticas sociais e comunitárias que vão moldando a forma pela qual passam a conceber o mundo. Evidencia-se, na prática que a concepção de mundo interfere na compreensão do texto, propiciando a construção de sentidos.

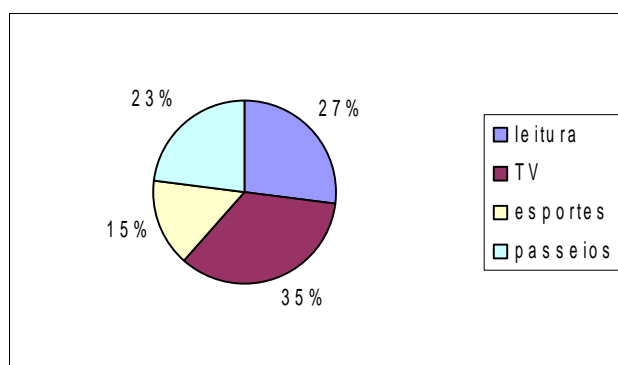
3.2.1 – Os sujeitos da Escola Frei Damião

A Escola Frei Damião fica situada na zona urbana. Podemos dizer que ela foi criada com a função específica de atender as comunidades ribeirinhas, como Malvinas e Vila Papelão, bairros que, apesar de estarem situados próximo ao centro da cidade, possuem uma grande concentração de pobreza e miséria. São as crianças e adolescentes dessas comunidades que estudam na referida escola, a partir de agora referenciada por **G 1**. Nela, a defasagem manifesta entre a idade e a série dos alunos não se apresenta tão alta como no

grupo da zona rural. Na turma pesquisada, de um total de treze educandos, dez estão com a idade relativamente adequada para a 8ª série, na região, ou seja, numa faixa etária que varia entre 14 e 19 anos.

Quatro desses sujeitos da pesquisa já estão inseridos no mercado de trabalho, mesmo antes de concluírem o Ensino Fundamental. Todos eles informaram que o dinheiro adquirido em seus pequenos trabalhos – comerciário, carregador de sacola, ajudante de mecânico, pesquisa política para jornais – é destinado para complementar a renda familiar.

Ao especificarem as atividades de lazer que realizam, indicaram, pela ordem de frequência, a audiência dos programas televisivos, a prática da leitura, a prática de esportes e os passeios. Observamos que as atividades de leitura ocupam lugar significativo no conjunto das práticas de lazer, embora, como esperado, perca para a televisão, como pode ser visto no gráfico abaixo.



Embora nosso grupo seja pequeno, fica a expectativa de que a leitura possa, de fato, ocupar um certo grau de importância fora do espaço escolar. Nos espaços urbanos o acesso aos jornais, livros e revistas é, de certo modo, mais facilitado que nos contextos rurais.

Ao se referirem às últimas leituras, os informantes apontaram interesse por notícias esportivas e por notícias da atualidade, como as relativas ao comportamento dos soldados americanos no Iraque, ao ataque terrorista em Madri, na Espanha. Ao apontarem esse tipo de leitura, mostram-se, de algum modo, inteirados dos assuntos que circulam tanto na mídia escrita, como televisiva. Já com relação à leitura de textos literários, indicaram alguns títulos, mas sem a citação dos respectivos autores. Foram eles A professora maluquinha, Os três mosqueteiros, Escrava Isaura, Gabriela Cravo e Canela, Uma história de natal e o diabo

no porta malas. Além da menção a livros, também, apontaram a leitura de histórias em quadrinhos, revistas de “fofoca” e textos sobre religião.

A leitura, como atividade não escolar, para os alunos da escola Frei Damião, aparece com um percentual acima do grupo da escola Acelino Araújo. Evidencia-se que o fator localização geográfica importa muito, em razão da facilidade de acesso a bens culturais. No entanto, é preciso reconhecer que sozinho esse fator não favorece à leitura. A diversidade de oportunidades e de materiais escritos é fundamental. Ao revelarem que gostam de leitura de revistas e jornais que estão disponíveis em outros espaços, fora da escola, afirmaram que as leituras realizadas em sala são enfadonhas, por causa do uso de textos muito longos e que, muitas vezes, sentem dificuldade ao tentar compreendê-los.

Acreditamos que tudo depende da motivação do estudante para ler diferentes materiais. E as estratégias utilizadas seja pela escola, seja pela família, seja pelos diferentes órgãos da sociedade para tornar a leitura uma prática presente na vida dos estudantes são fundamentais. Mas é, principalmente, na escola que se pode entrar em contato com o mundo da leitura de forma mais sistemática e diversificada. E considerando os nossos informantes, podemos dizer, sem medo de errar que a escola representa o lugar privilegiado de acesso à leitura, daí a importância dela na formação de leitores da escola pública municipal de Picos.

Com relação aos aspectos que envolvem a participação nas atividades escolares, os alunos revelam uma insatisfação quanto às atividades desenvolvidas na sala de aula. Todos demonstram interesse pelas atividades esportivas e de participação em de feiras culturais realizadas pela escola, assim como pelas atividades ligadas às aulas de informática – vale, aqui, ressaltar que essa é a única escola da cidade que possui laboratório de informática. Quanto às sugestões de espaço de participação na vida escolar, eles apontam que gostariam de que a escolar oferecesse aulas de teatro e mais tempo para aulas de informática. Tais sugestões demonstram uma vontade de estudar num espaço mais dinâmico, que atendesse a outras necessidades além da leitura e escrita, o que poderia ser aproveitado como meio de motivação para ampliar até mesmo a difusão da leitura. De fato, os alunos demonstram interesse por uma escola que possibilitasse a diversão, até mesmo em relação à escrita, pois sugerem concurso de redação e criação de jornal escolar.

3.2.2 – Os sujeitos da escola Acelino Araújo

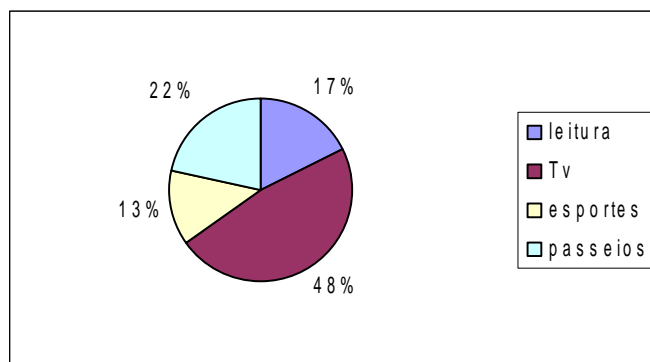
As turmas de 5^a a 8^a séries, na escola Acelino Araújo, funcionam à noite para facilitar o acesso da comunidade, em virtude da maioria dos jovens serem trabalhadores de atividades que se realizam na lavoura e na pecuária de subsistência.

Identificamos na Escola Acelino Araújo, a qual chamaremos daqui em diante **G 2, o** problema da defasagem entre a idade e a série. Dos treze sujeitos envolvidos na sala de 8^a série, apenas três estão com a idade adequada à série em que cursam, sendo que a maioria dos alunos tem idade acima de 15 anos, chegando até a faixa etária de 22 anos. Sabemos que a idade ideal para cursar o Ensino Fundamental é até 14 anos, fato que não ocorre nesta escola que expressa a realidade dos espaços rurais, nos quais essa defasagem se agrava, quando comparada com o meio urbano, devido ao difícil acesso à escola, já abordado no primeiro capítulo dessa dissertação.

Gostaríamos de enfatizar que as práticas sociais, no que se refere ao lazer são escassas não somente na área rural, mais especificamente nela o problema da falta de acesso aos bens culturais é intensificada. Por isso, analisamos, também, o que o grupo entende por lazer ao perguntar o que gostam de fazer quando estão fora do espaço escolar. Do universo pesquisado, quatro sujeitos entendem a leitura como uma forma de lazer e que é praticada como atividade livre, orientada pelo gosto e prazer que a leitura lhes proporciona.

Perguntado sobre o que foi lido nos últimos seis meses, apenas um livro foi citado: *A cartomante*, de Machado de Assis. Porém, a grande maioria (onze sujeitos) diz não se lembrar ou apenas confirma não ter lido nada. Revistas, livros e jornais aparecem na predileção de apenas um sujeito da pesquisa. Entretanto, a pesar de ter dado a informação, não deu qualquer referência das leituras que realizou.

Neste grupo, apenas 17% dos sujeitos acreditam que o ato de ler seja uma atividade prazerosa, isto é, que a leitura está categorizada como uma atividade escolar, uma vez que ela está pouco presente no dia-a-dia, fora da escola, pelo menos para os educandos que participaram desta pesquisa. No que se refere ao lazer, a televisão ainda ocupa lugar de destaque, pois 48% dos educandos consideram que assistir a televisão seja a única forma de informação e entretenimento de que lançam mão no seu dia-a-dia. Eles também consideram como fonte de lazer os passeios e as práticas esportivas, provavelmente praticados em fins de semana.



Diferentemente da área urbana, os alunos que convivem nos espaços rurais não têm o mesmo acesso à leitura. Isso faz da escola o único canal de acesso a ela ainda que, certo modo, restrita aos livros didáticos que circulam no espaço escolar.

Os alunos da escola Acelino Araújo pertencem a uma esfera da classe social considerada baixa., o que na realidade em foco, está relacionada à profissão assumida por eles ou por seus familiares, pois mais de 50% dos pais trabalham na lavoura e poucos desempenham outras atividades, como operário, vendedor ou motorista.

Após tratar de alguns aspectos da vida social e cultural dos sujeitos da pesquisa, gostaríamos de dar um breve parecer sobre o que esses sujeitos pensam sobre a escola. Para isso, formulamos três perguntas: O que mais gosta na escola, o que menos gosta na escola e o que gostaria de fazer na escola. Para a primeira pergunta tivemos respostas muito variadas. Os sujeitos da pesquisa afirmam que gostam desde a aula vaga, passando pelo o “bate-papo” com os amigos, até de alguns de professores. O curioso é que nenhum deles apontou gostar da leitura na escola. Esse aspecto aparece na segunda pergunta, em que os alunos relatam não gostar da leitura e do fato de ter que escrever muito. Além disso, ressaltam aspectos relacionados a deficiências na infra-estrutura da escola, sendo significativa a menção à vontade de que a escola possuísse biblioteca e salas com carteiras mais confortáveis. . Como resposta à terceira questão manifestam a vontade de participação em atividades extracurriculares, como teatro, dança, aulas de informática.

3.3 – Oficina de leitura e escrita: as inferências no texto Rio Guaribas

3.3.1 – O texto utilizado na oficina

Rio Guaribas

Vilebaldo Nogueira Rocha
(Poeta da Cidade de Picos-PI)

Rio Guaribas!
Rio da minha infância
Rio pouco e lento, mas de águas claras:
Com piabas, traíras, piabas e mandis.

Rio das lavadeiras
Que ao cair do sol estavam
Com os dedos engralhados, os corpos cansados
E alguns trocados na capanga.

Rio dos cavaleiros mirins!
10 Que galopavam no seu leito em cavalos de carnaúba:
Tangendo vacas, bezerros, sonhos e ilusões.
Tangendo a vida. Tangendo a sorte. Tangendo a morte.

Rio dos plantadores de alho!
Que fizeram de Picos o celeiro do Piauí.
15 Teu leito verde distribuindo sonhos e esperanças;
Amenizando a dor no olhar do povo daqui.

Rio que no inverno arrastava
As populações ribeiras e deixava
Nos olhos das mães dos meninos afoitos:
20 Lágrimas salgadas e amargas e tristes.

Rio Guaribas!
Doce retrato amordaçado na lembrança!
Hoje és mofo. Esgoto. Fratura exposta.
O homem mija na solidão das tuas costas.
25 Quem saciava a sede alheia,
Hoje morre de sede e porrada.
Se arrastando para o mar, se contorcendo
Feito cobra perseguida e machucada.

Rio Guaribas!
30 Estes versos são lágrimas salgadas e amargas e tristes.
Um beijo ao teu renascimento,
Do menino que ainda existe.

O poema Rio Guaribas, de Vilebaldo Rocha, membro da UPE – União Picoense de Escritores –, descreve o rio de mesmo nome do poema. O texto revela sentimentos de saudades de uma época em que a cidade ainda não sofria com os problemas ambientais causados pela urbanização.

Escolhemos este poema para a primeira oficina por consideramos que ele é de compreensão acessível, ao mesmo tempo em que merece ser classificado como um texto de produção local, pois, além de ter sido escrito por gente da própria terra, aborda questões peculiares referentes ao contexto social dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O poema versa sobre acontecimentos locais e não ficcionais. Portanto, as informações podem ser facilmente recuperadas pelos leitores, seja por conhecimento próprio, seja por relatos de parentes ou amigos.

A leitura do texto apresentado aos estudantes requer, como qualquer leitura, estratégias que levem à compreensão e à interpretação. Entre as estratégias de leitura, as inferências para construção de seus sentidos ocupam um papel decisivo como já mencionado. Percebe-se, claramente, no texto, a denúncia dos problemas ambientais existentes na cidade e que têm relação com o Rio Guaribas, que, por um longo período, representou a principal fonte econômica para o crescimento e fortalecimento da região, numa época em que a população vivia sob a agricultura de subsistência – versos 13 e 14 da quarta estrofe –, como uma das primeiras atividades econômicas às margens do rio. Outro aspecto relacionado à subsistência da população vem expresso no poema, com a presença das lavadeiras.

- (1) ***Rio das lavadeiras***
Que ao cair do sol estavam
Com os dedos engralhados, os corpos cansados
E alguns trocados na capanga.

(versos 5 e 8)

Apesar de Picos estar localizada no sertão nordestino, região em que a maioria dos seus municípios sofre com a escassez das chuvas, na década de sessenta o município foi atingido com o problema das enchentes, desabrigando a população que vivia nas proximidades das margens do rio,

o que agravou ainda mais os problemas das comunidades ribeirinhas. Esse aspecto é abordado na quinta estrofe

(2) *Rio que no inverno arrastava
As populações ribeiras e deixava
Nos olhos das mães dos meninos afoitos:
Lágrimas salgadas e amargas e tristes*

(versos 17 e 18)

Há, no poema, a configuração de um jogo temporal que se dá por meio de uma linguagem simples. Possivelmente, esse jogo cria para o interlocutor, uma representação mental, em que ele vai buscar, no modelo cognitivo, informações necessárias para construir uma coerência para o texto.

Ao entender o jogo entre presente/passado, há uma representação de dois cenários diferentes relativos à natureza sócio-histórica e cultural do espaço do rio. Isso fica explicitado no verso 23:

(3) *Hoje és mofo. Esgoto. Fratura exposta.*

O leitor encontra, aqui, um contraponto com as informações contidas no texto. Nas estrofes anteriores a este verso, percebe-se a descrição de um cenário bucólico, porém inexistente, como, por exemplo, no verso 3:

(4) *Rio pouco e lento, mas de águas claras.*

Os alunos, em sua totalidade, não demonstraram dificuldades na compreensão da oposição explicitada entre o presente e o passado, pois, no primeiro momento da oficina, já haviam construído hipóteses, a partir do título do texto. Hipotetizaram que o poema iria tratar da poluição e que abordaria assuntos referentes à história do rio, revelando as atuais condições ambientais do Rio Guaribas. Nesse caso, realizaram inferências lógicas, que além de serem baseadas na relação de valor-verdade, configuram-se, também, sob o domínio de uma base pragmático-cultural.

3.3.2 - As hipóteses e os conhecimentos de mundo

Uma das hipóteses centrais levantadas pela maioria dos sujeitos da pesquisa para o poema Rio Guaribas, foi a de que o assunto a ser tratado no texto estaria centralizado nos aspectos referentes à poluição do rio que coincide com o título do próprio poema. Nas estrofes de 1 a 4 essas hipóteses estiveram sob o domínio do sistema de controle do modelo cognitivo apresentado no capítulo anterior, podendo ser confirmada, possivelmente, no verso 23 do poema.

Foram os conhecimentos de mundo, armazenados na memória semântica dos informantes responsáveis pelas hipóteses formuladas antes da leitura sequencial, graças à ativação do *frame* “rio”. No caso específico do texto Rio Guaribas, é acionada não somente uma rede semântica de conceitos relacionados ao rio, mas aos conhecimentos de mundo e conhecimentos lingüísticos e textuais, incluindo-se aí, possivelmente, hipóteses sobre o gênero textual. É, pois, o conhecimento do contexto, da vivência no espaço geográfico que possibilita a criação das hipóteses relacionadas à poluição. Vale a pena ressaltar que, na escola Acelino Araújo, os alunos, em menor número, levantaram outra hipótese para a leitura do texto: a de que abordaria questões acerca das enchentes ocorridas no início no ano de 2004.

Para verificar os conhecimentos de mundo sobre o texto a ser trabalhado na oficina, solicitamos aos educandos que escrevessem as informações que possuíam acerca do Rio Guaribas, pois esses conhecimentos influenciam na apreensão das informações contidas no texto, no que se refere à geração das inferências necessárias para que haja uma compreensão coerente. Esse conhecimento, também conhecido como partilhado, quanto mais se aproximar da intencionalidade do autor, mais facilidade agregará à interação entre o leitor e o texto.

Não basta apenas o engajamento e uso dos conhecimentos (lingüísticos, textuais e de mundo) para a compreensão, pois a articulação desses conhecimentos não ocorre de forma passiva. De acordo com Kleiman (2002a), a leitura leva em conta elementos relevantes ou representativos para a atribuição de sentidos. Os conhecimentos de mundo, as experiências do leitor, interagem com os outros conhecimentos, de uma forma interativa, fazendo com que ocorram diversas operações cognitivas.

Com efeito, os educandos demonstraram possuir um conhecimento diverso em relação ao tema do texto. Tanto o grupo da zona rural quanto o da zona urbana fez um paralelo entre o passado e presente, ao revelar os conhecimentos sobre o Rio Guaribas.

Na escola Frei Damião, as informações fornecidas pelos educandos ficaram concentradas em torno da poluição, causadora dos problemas ambientais e reflexo da ação humana sobre a natureza. Eles afirmam que o rio é poluído devido ao esgoto de um dos maiores hospitais da cidade, como vem na afirmação do leitor 4 do G 1:

(5) O Rio Guaribas tem muita sujeira, principalmente por causa do Hospital Regional que é do lado do rio, indo muita sujeira para dentro do rio.

Ao fazerem uma análise comparativa entre o presente e o passado, alguns estudantes acreditam que “antigamente” o rio era limpo e um dos mais bonitos da região, o que proporcionava atitudes diferentes das que são vistas atualmente, como, por exemplo, tomar banho, lavar roupas, cultivar plantações em suas margens e utilizar a água para o consumo. Eles reconhecem a importância do rio para os primeiros habitantes, mas também se referem a ele como esgoto a céu aberto, sem valor para o cultivo. Vejamos o que diz o leitor 10 do G 2:

(6) Eu sei que antigamente o Rio era limpo e havia plantações de arroz e que hoje em dia ele é apenas um esgoto a céu aberto sem nenhum valor para qualquer habitante.

Já para alguns leitores, o rio é poluído porque o município não dispõe de recursos suficientes para tratá-lo. Ao fazerem tal afirmação, demonstram um certo conhecimento do discurso que circula nas instituições políticas, quando estas fazem determinadas colocações relativas ao Rio Guaribas.

Na escola Acelino Araújo, apenas um educando demonstrou não possuir qualquer tipo de conhecimento em relação ao Rio Guaribas. Já os outros participantes da oficina declaram conhecimentos bastante significativos. Eles o consideram como um rio morto, sem água corrente e com muita sujeira.

(7) *O Rio Guaribas era um rio de águas claras, com muitos peixes, não tinha nenhuma sujeira. Agora ele se encontra totalmente sem cor. As águas que eram claras se transformaram em escuras, com muita sujeira, não tem mais peixe, tudo acabou. (leitor 9 – G 2)*

Outra informação importante diz respeito aos aspectos históricos do rio, relacionados às enchentes que atingiam populações que habitavam o seu entorno. Esse aspecto foi explicitado por três educandos. Certamente esse conhecimento facilita para uma maior interação na leitura da estrofe 6 do poema e ajuda na construção da coerência local.

(8) *Em 1960 houve uma grande cheia, o que voltou a ocorrer no ano em curso, 2004, e que deixou a população de Picos apavorada com as águas violentas de um rio que parecia estar morto com tanto lixo. (leitor 01- G 2)*

Os estudantes da Escola Acelino Araújo também se referiram ao rio comparando seu estado de conservação, numa relação de passado e presente. Esse tipo de análise é um fator positivo na compreensão do poema, uma vez que se percebem, no texto, ações humanas que eram realizadas pelos habitantes e que tinham uma estreita relação com o rio sem poluição. Podemos perceber essa comparação na afirmação do leitor 05 do G 2:

(9) *Antes o rio tinha suas águas limpas, as pessoas cultivavam alho nas suas margens, era um rio que levava e trazia prosperidade. Hoje é apenas um rio morto, sem curso, sem vida e apenas com lixo dentro.*

Os dois grupos apresentaram conhecimentos semelhantes, provavelmente apoiados nas hipóteses sobre a poluição do rio. Porém o enfoque dado a esse respeito foi diferente. Os educandos da Escola Frei Damião enfatizaram a poluição causada pelo esgoto do Hospital Regional Justino Luz, o qual despeja seus dejetos diretamente no rio, assim como as construções irregulares em seu leito. Acreditamos que estes conhecimentos que foram relatados pelos educandos têm relação direta com o contato deles com o rio, uma vez residirem na zona urbana, onde o rio tem como curso este espaço. O rio faz parte do contexto social desses estudantes, o que torna suas representações mentais motivadas pelas

informações visuais, como propõe um dos pressupostos construtivistas do modelo cognitivo.

Os educandos da Escola Acelino Araújo destacaram a relação entre o passado e o presente, afirmando que a poluição do rio é um aspecto do contexto atual, pois suas águas eram limpas anteriormente, o que proporcionava aos habitantes, de modo especial aos ribeirinhos, atividades relacionadas à pesca e à agricultura.

Mas é importante destacar que o Rio Guaribas não faz parte do alcance visual desses estudantes, não sendo incluído, portanto, em seu contexto social. No entanto, os educandos armazenam informações referentes ao rio, devido às interpretações do que ouvem ou do lêem sobre ele. Van Dijk (2004) chama esse tipo de ação como pressuposto interpretativo e admite que ele se constitui num modelo de cognição dos usuários da língua.

De um modo geral, os conhecimentos de mundo representados pelos sujeitos da pesquisa, quer sejam sobre os aspectos ambientais, quer sejam sobre os aspectos históricos do rio, estão relacionados ao modelo de situação que é incorporado, segundo van Dijk (2004), por experiências prévias, pois a compreensão se valerá não somente da representação de uma base textual na memória, mas também do sistema de crença dos leitores.

3.3.3 – As inferências na compreensão do texto

Alguns dos estudantes realizaram inferências do tipo analógico-semântico, estabelecendo para tanto uma relação entre a vitalidade e a presença do rio. Possivelmente poderão ter realizado tais inferências, por meio de traços semânticos atribuídos à água do rio, expressos em relações léxico-gramaticais do tipo “águas claras”, na linha 3; ou por meio de informações contidas na linha 4, onde são nomeadas espécies de peixes encontradas no Rio Guaribas: *piabas, traíras, piaus e mandis*. O conhecimento do léxico, neste caso, faz com que o leitor realize as inferências relacionando-as aos pescadores. Também nos versos 13 e 14 podem ser encontrados implícitos que levam os leitores à questão da vitalidade e rio.

(10) *o rio era fonte de vida de algumas famílias de pescadores. (leitor 1 – G 2)*

(11) *o rio de antes era manso, vivo, sem poluição. (leitor 1 – G 1)*

As inferências produzidas pelos informantes foram do tipo analógico-semânticas, como podemos perceber pelas manifestações dos informantes relativas ao passado – “o rio de antes (...)”, “o rio era (...)”, provavelmente foram baseadas nas expressões *doce retrato* e *na lembrança* do verso 22.

As inferências cumprem, pois, a função de associar informações armazenadas na memória do leitor com as novas informações colhidas no texto. Essa associação não ocorre de forma passiva, mas ela exige do leitor um processamento *on-line*¹³ das informações na busca da coerência. Na leitura do poema Rio Guaribas, os leitores têm a possibilidade de gerar inferências ao se apoiarem na construção de suas hipóteses de leitura, assim como nos conhecimentos que já existem em seu modelo cognitivo.

Como vimos, as hipóteses levantadas pelos sujeitos da pesquisa estão diretamente relacionadas aos conhecimentos que possuem acerca do tema do texto. Na sexta estrofe do poema temos as seguintes proposições:

*Rio Guaribas!
Doce retrato amordaçado na lembrança!
Hoje és mofo. Esgoto. Fratura exposta.
O homem mija na solidão das tuas costas*

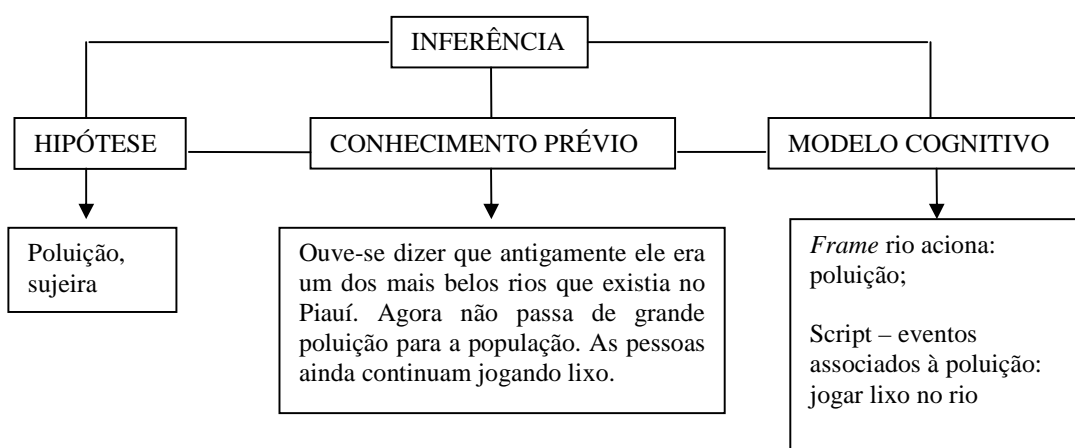
Possivelmente, nessa estrofe, os leitores puderam confirmar suas hipóteses e assim produzirem inferências para o preenchimento dos implícitos deixados pelo texto. Vejamos as inferências produzidas pelo leitor 8, do G1:

(12) *Hoje ele é um rio poluído, cheio de sujeiras que o próprio homem suja.*

Esse mesmo leitor justifica sua compreensão afirmando saber que os próprios moradores da cidade jogam lixo no rio. Usando um processo de generalização, a partir do item lexical “homem”, ele expande seus conhecimentos de mundo para todos os moradores da cidade, relacionando-os com a ação de sujar o rio, gerando uma inferência do Tipo 2 -

¹³ Processamento das informações que acontecem de forma gradual e não subsequente (van Dijk, 2004:15)

analógico-semântica. Para realizar tal inferência, o leitor se apóia em suas hipóteses e em seus conhecimentos prévios, respectivamente:



Com a tentativa de assegurar sua compreensão global, o leitor 8 não abandona sua hipótese inicial e conclui, por meio de inferência lógica e com base em relações condicionais, que:

(13) *O Rio Guaribas ainda tem chance de renascer para uma nova vida, isto é, se as pessoas colaborarem com isso, não jogando lixo e deixando de poluir o rio.*

Não houve, na leitura desse texto, grandes divergências quanto a sua compreensão. A primeira estrofe, em que o poema retrata a infância, representa o rio, de modo a criar no leitor duas representações mentais: uma para o curso do rio (lento e pouco), e outra para o rio limpo (águas claras), além de revelar a diversidade de peixes existente. Aqui, o leitor 01 do G 2 infere:

(14) *Rio claro com águas claras e calmas e que é rico em peixes.*

Ao afirmar que o rio é rico em peixes, o leitor faz uma dedução, motivada pelos nomes dos peixes. Cria, a partir do sentido das palavras que nomeia os peixes, uma

representação mental para as diferentes espécies, portanto realiza inferências do Tipo 1 – lógicas.

O leitor 3, do G2, faz outro tipo de inferência para o mesmo trecho do texto. Talvez ele tenha associado *infância* à diversão, além de reconhecer a pescaria como uma atividade de subsistência. Esse tipo de associação faz parte do processo de geração de inferências do Tipo 2, em que o leitor se baseia no *input* textual:

(15) *Rio pouco e lento, mas que servia de diversão e proporcionava também uma fonte de alimentação.*

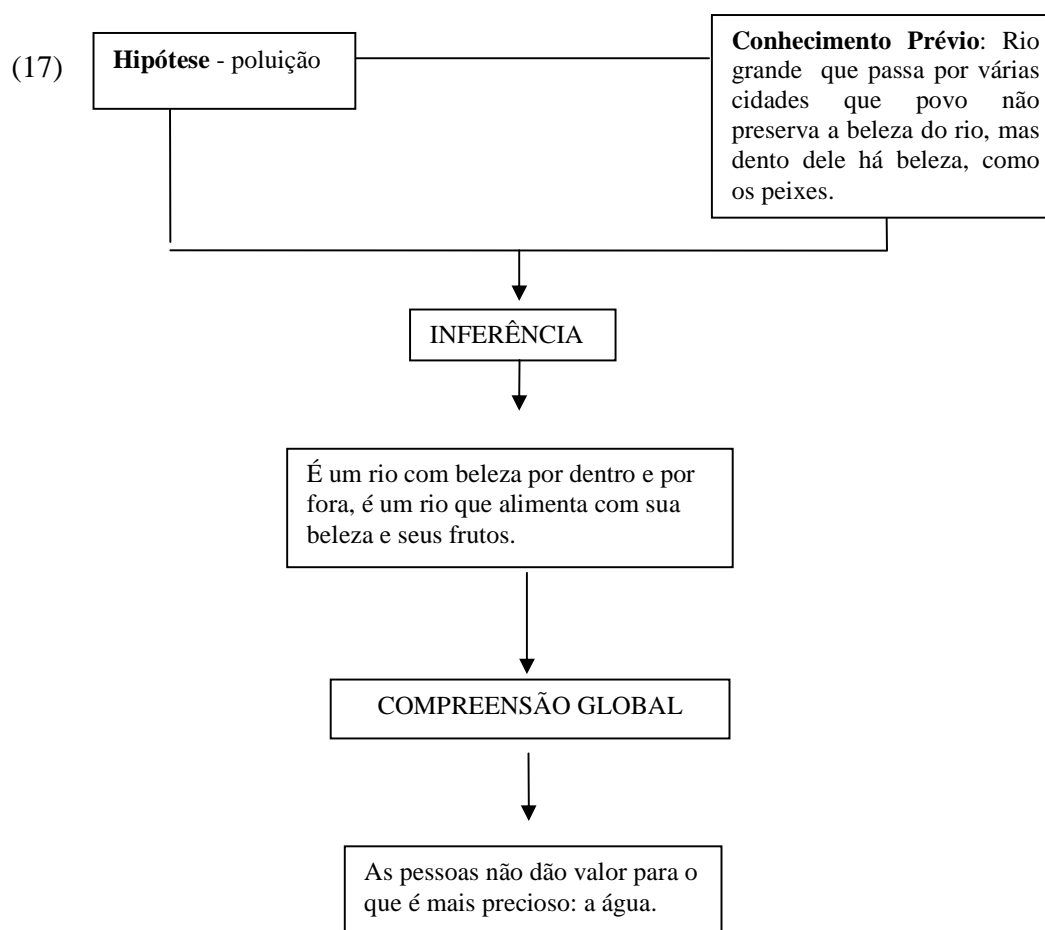
Também o leitor 3 – do G 2 –, ao finalizar a leitura do texto, chega a uma conclusão confirmatória para as suas hipóteses iniciais, ao tempo em que reafirma a compreensão apoiado no texto. Sabemos que, embora o leitor faça essa afirmação, não foram somente as informações textuais que o levaram a tal conclusão, mas sim todo o processo de inferenciação que envolve a compreensão, assim como os conhecimentos que entram em jogo na interação entre o ele e o texto.

(16) *Antigamente o Rio Guaribas ra fonte de vida e riqueza. Hoje é um rio sem vida e poluído. O texto nos informa tudo, a realidade em que vivemos e como um jovem cidadão espera ver o renascimento do Rio Guaribas.*

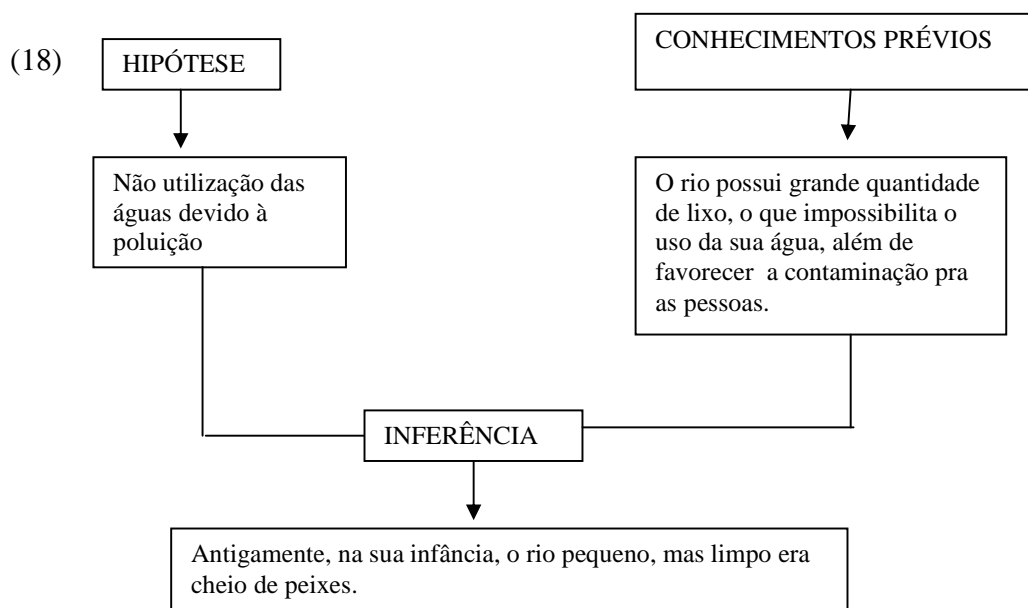
Com uma hipótese diferente da dos demais leitores, o leitor 11, da Escola Acelino Araújo, demonstrou dificuldades para compreender o texto. Informou saber da importância do rio para os plantadores de verduras e para os pescadores. Sua hipótese versa sobre a produção e desmatamento das áreas em torno do rio. Com relação à leitura da primeira estrofe, ele mostra não ter compreendido o enunciado. É provável que não tenha usado estratégias de coerência local, nem tão pouco macroestratégias; mas, ainda, poderia ter ocorrido de ele não ter o conhecimento da superestrutura do texto. Este leitor refere-se, como resultado de compreensão do segundo verso da estrofe, à repetição da própria estrofe: “Rio da minha infância”.

Como conclusão para a sua leitura, o leitor 11, do G 2, no registro escrito da compreensão, deixa claro a expectativa de ver suas hipóteses iniciais confirmadas no

percurso da leitura. Mas ao perceber que o texto não abordava questões referentes ao desmatamento no entorno do rio e sobre o cultivo no leito do rio, este leitor conclui que o texto fala dos atuais problemas do rio, abandonado, dessa forma, suas hipóteses e acordando com o autor no que se refere aos problemas ambientais revelados no texto. Ao contrário do leitor anterior, no G 1, o leitor 05 apresenta uma compreensão que não está apoiada em suas hipóteses iniciais. Ele presume que o texto irá falar sobre poluição, no entanto realiza inferências lógicas para a primeira estrofe, apoiado em seus conhecimentos prévios. Nesse caso há uma re-elaboração das estratégias de compreensão, diante das novas informações, diferentes das hipóteses iniciais. Ao preencher as lacunas do texto, com um processo automático da rede cognitiva, o leitor busca a coerência interna do texto, com base nas inferências do Tipo 1, segundo Marcuschi (1985):



Ainda no G 1, o leitor 11 gera inferências analógico-semânticas por associação, em que a expressão “pouco e lento”, provavelmente, gera a representação para inferir “rio pequeno”. Tem como hipótese a impossibilidade do uso da água, devido à poluição, reafirmada por seus conhecimentos prévios. Infere, também, por dedução, portanto inferência lógica, no último verso da primeira estrofe.



Para garantir a coerência do texto, o leitor, segundo Brown e Yule (1983), constrói imagens coerentes dos eventos relacionados à noção de estrutura sentencial e de conexões lexicais. Esgotadas essas possibilidades, usará o princípio da contigüidade no preenchimento das lacunas das sentenças textuais. Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que a continuidade de sentidos influencia na construção da coerência com a ativação dos conhecimentos por meio do texto.

O texto continua, nas estrofes seguintes, oferecendo subsídios para que os leitores possam inferir, numa compreensão que considere os sentimentos de saudade contidos no texto, pois ao se referir ao rio “das lavadeiras”, “dos cavaleiros mirins” e “dos plantadores de alho”, cria uma representação para fatos ocorridos no passado, já que tais “personagens”

não mais pertencem ao atual contexto sociocultural. Somente na sexta estrofe, mais especificamente na verso 22, o texto revela um rompimento com essa continuidade:

(19) *Doce retrato amordaçado na lembrança.*

Os leitores acompanham essa representação, pois nas estrofes anteriores, buscam a coerência interna do texto a cada estrofe, baseados nas relações internas entre as proposições. Na segunda estrofe, as inferências realizadas para a busca da coerência são basicamente do Tipo 2, analógico-semânticas, e os leitores inferem o que o rio representou para as lavadeiras:

(20) *O duro e pesado trabalho das lavadeiras, que ganhavam o pão de cada dia lavando roupas. (Leitor 06 – G 2)*

(21) *Com suas águas dava renda às lavadeiras que ganhavam alguns trocados lavando roupas. (Leitor 01 – G 2)*

(22) *Antes, quando o rio era limpo, as pessoas lavavam roupas e tomavam banho e hoje ninguém faz isso. (Leitor 2 – G 1)*

(23) *Antigamente muitas lavadeiras juntavam suas trouxas e iam lavar roupas em troca de dinheiro. (Leitor 13 – G 1)*

Para que haja a compreensão e aqui, de base inferencial, lembramos Bakhtin (1979) quando afirma que, para compreendermos a linguagem, é preciso entender o significado num contexto específico e concreto. Os enunciados do poema em questão estão delimitados a um contexto concreto para nossos leitores, uma vez que se constituem num contexto sociocultural específico, da realidade em que se encontram como usuários da língua, na medida em que são capazes de compreender o texto Rio Guaribas, seja por meio da leitura do texto escrito ou apenas oralizado.

Na terceira estrofe do poema os leitores compreenderam facilmente os enunciados, porque as informações nela contidas referem-se a um contexto específico. As expressões

“cavalos de carnaúba” e “tangendo” pertencem à variante lingüística regional, comumente presentes no léxico dos falantes da língua desses indivíduos, participantes do contexto sociocultural da região Nordeste. Portanto, para essa estrofe, os leitores inferiram que:

(24) *crianças tinham a liberdade de brincar e trabalhar ao esmo tempo, mas às vezes jogava fora seus sonhos, sua sorte e até mesmo a morte. (Leitor 05 – G 1)*

(25) *crianças brincando no leito do rio de vaqueiros e sonhando com o futuro. (Leitor 03 – G 2)*

Aqui percebemos que há uma divergência na compreensão do texto entre esses leitores. O leitor 05 associa “cavaleiros mirins” às brincadeiras no leito do rio, que eram realizadas por crianças que faziam da brincadeira uma atividade paralela enquanto trabalhavam para auxiliar na subsistência da família. Já o leitor 03 diz que as crianças brincam de vaqueiros. Certamente, não podemos prever com a devida precisão qual compreensão será realizada pelos leitores, uma vez que as inferências realizadas não são as mesmas, pois cada leitor, ao gerá-las, faz uso dos seus conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo. Acionam, portanto, as informações internas e externas na interação com o texto. Por isso, não podemos falar em inferências não autorizadas, ou seja, aquelas que não são, sob hipótese alguma, autorizadas pelas informações textuais.

A propósito, Marcuschi (1985), numa perspectiva interacionista da leitura, diz que não há como prever os resultados dessa interação, porque há possibilidade de acontecer compreensões inesperadas, uma vez que o sistema de controle das informações é diferente em cada leitor, pois cada um escolhe as estratégias que melhor se apliquem aos seus objetivos de leitura. Provavelmente seja o caso das inferências do leitor 01 – G 1:

(26) *antigamente havia muitas plantações de alho, arroz, algodão, feijão e etc.*

Perguntado a este leitor o que o faz pensar dessa forma, apresentou como justificativa que a natureza, no passado, era muito boa com a terra. Consideramos inesperada a compreensão desse leitor, pois no Rio Guaribas nunca houve plantação de

algodão e feijão, pelo fato do seu leito não oferecer condições ideais para tal cultivo, provavelmente, devido a arenosidade do solo.

Mainqueneau (1996) afirma que o leitor age, no processamento do discurso do texto literário, como um co-enunciador do texto. Esse processo é possível à medida que ele preenche as lacunas deixadas pelo texto. Na leitura, tais lacunas são preenchidas, presumimos, por meio da produção das inferências.

Na quinta estrofe do poema, entre as linhas 17 e 20, encontramos versos que são atualizados pelos leitores a partir de um contexto cognitivo presente de acordo com acontecimentos mais recentes. O verso traz informações sobre os problemas causados pelas inundações em outro período histórico, a década de 60 e os leitores atualizam as informações motivadas por acontecimentos recentes, relacionados às inesperadas inundações ocorridas durante o início de 2004, ano em que os dados desta pesquisa foram coletados.

A co-enunciação, para essa parte do poema, pode ser representada pela compreensão dos seguintes leitores:

(27) No inverno trazia medo para as mães das crianças. (leitor 02 – G 2)

(28) quando chovia o rio carregava tudo o que tinha na sua frente, deixando as pessoas desesperadas. (Leitor 04 – G 2)

(29) no inverno suas águas aumentavam levando o que encontrasse no caminho, deixando, às vezes, mães desesperadas pela perda dos filhos. (leitor 05 – G 2)

Cada leitor preenche as lacunas de forma diferente em virtude dos conhecimentos prévios, especialmente os conhecimentos de mundo que possui, pois a partir das relações estabelecidas em seus contextos sociocognitivos ativam as informações sobre as enchentes, levando em conta as suas representações mentais.

O leitor 02 – G 2 se refere a um rio que causa “medo” no inverno. O leitor 04 – também do G 2 –, enfatiza a fúria das águas do rio e infere que ele arrasta tudo o que há na sua frente, o que causa nas pessoas “desespero”. Por fim, o leitor 05 é mais específico

quanto a questão do medo e do desespero, ao inferir que as mães ficam desesperadas por causa da perda dos filhos, vítimas de afogamento.

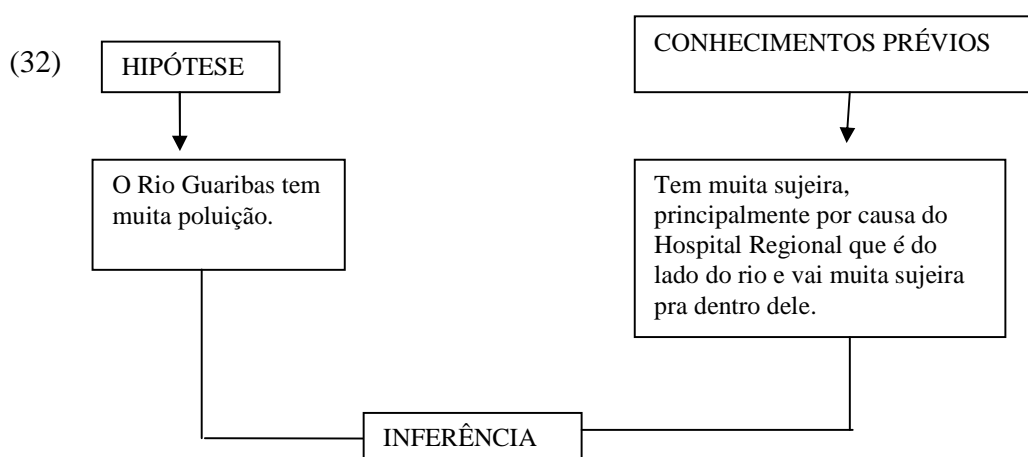
As inferências aqui produzidas são do tipo 2 – analógico-semântico – por meio de um processo de associação. Esses leitores associam o “medo” e o “desespero” com o transbordamento do rio que atinge a população ribeirinha.

No G 1 houve dois leitores que apresentaram uma compreensão diferente dos demais leitores ao fazerem alusão aos problemas relacionados à moradia e à população.

(30) *Antigamente e hoje muitas pessoas não tinham ou não têm onde morar e constroem barracos no leito do rio. (leitor 10 – G 1)*

(31) *O rio arrastava as sujeiras quando era tempo de chuva porque as águas vinham fortes. As pessoas ficavam alegres porque o rio ficava limpo. (leitor 04 – G1)*

Não podemos considerar que esses leitores não compreenderam o texto. O que podemos afirmar é que tais leitores inferiram, articulando seus conhecimentos prévios e criando uma representação mental diferente. Para isso, acreditamos que o leitor 04 (G1) tenha se apoiado em sua hipótese inicial:



Este leitor não justificou sua inferência, nem tão pouco escreveu sobre suas conclusões ao finalizar a leitura. Também o leitor 10, do G 1, realizou hipóteses de que o texto trataria sobre a poluição do Rio Guaribas. Demonstrou conhecimentos relacionados ao presente e ao passado histórico sobre o rio e realizou inferência baseada na relação temporal presente no texto, só que de forma a re-criar os significados. Ele relaciona, provavelmente, a expressão “arrasta” ao tipo de moradia mais frágil da população ribeirinha, em situação de enchente. Além disso revela um aspecto sociohistórico da cidade, relacionado aos problemas de moradia, ao afirmar que as construções dos “barracos” no leito do rio são causadas pelas necessidades do exercício de direitos básicas de cidadania. Para inferir dessa forma – analógico-semântica – ele leva em conta os conhecimentos armazenados na sua memória, deixando entrever que as relações lexicais e gramaticais existentes no texto não são as únicas responsáveis pelo processamento das informações.

Os conhecimentos armazenados na memória dos usuários da língua são ativados no processamento das informações textualmente reconhecidas pelo leitor. Os *frames*, unidades fixas do conhecimento, acionados na leitura da sexta estrofe, possivelmente, tiveram grande relevância para o leitor chegar a qualquer tipo de conclusão ou síntese, para inferir em busca de uma compreensão coerente e significativa.

Para a referida estrofe, o autor usa representações metafóricas para os *frames* “doce”, “retrato”, “amordaçado” e “lembança”. Esses conceitos são acionados e influenciam na formação de inferências, como as seguintes:

(33) *Daquele rio de antes, restam apenas lembranças de um passado sofrido, mas que foi melhor do que estamos passando hoje. (leitor 06 – G 2)*

(34) *O rio foi uma maravilha, hoje é somente um esgoto exposto. (leitor 03 - G 1).*

O leitor 08 da Escola Frei Damião inferiu que a água do rio era fonte de sobrevivência para a população, mas que agora o rio não tem para onde correr, por conta da sujeira. Esse leitor, por meio do *script* “saciava” reconhece o evento que representa o uso da água do rio para as comunidades, assim como reconhece, também, o evento que paralisa o seu curso. Talvez o verso 26 do poema construa a representação mental relacionada ao

impedimento do curso da água. Referindo-se ainda a essa parte do poema o leitor 03 – G 1 – infere:

(35) *Antes o rio servia para matar a sede e hoje está morrendo.*

A associação aqui realizada entre o *rio* e *morte* deve-se à ativação dos conhecimentos, na forma do *script* *matar uma cobra*. O próprio poema revela que o rio “morre de sede e porrada” e faz uma comparação metafórica entre o *rio* e *cobra*. Baseado nas informações externas (situação e contexto), aliadas às informações internas (cognitiva) dois leitores inferem que:

(36) *O rio dava tudo para as pessoas, o alimento, o sustento. E hoje, está sendo morto pelas pessoas que ele sustentou. (leitor 05 – G 2)*

(37) *Quem deu tanta felicidade, hoje precisa de pessoas solidárias para que ele possa voltar a viver. (leitor 07 – G 2)*

O poema é encerrado de forma explícita pelo desejo de ver o renascimento do rio, já que, categoricamente, deixa a forte impressão da sua morte, na estrofe anterior, mais especificamente no verso 26. Os leitores, em sua grande maioria, compreenderam que o eu lírico apresenta o Rio Guaribas do passado (limpo) e do presente (poluído). No entanto, tal apresentação não é neutra, pois o autor faz uma opção pelo cenário ambiental do passado, uma vez que deseja o renascimento do rio. Isso é perceptível nas inferências abaixo:

(39) *O autor está se despedindo da recordação de como o rio era e ao mesmo tempo fazendo um apelo às pessoas para terem mais cuidado com o nosso rio. (leitor 01 – G 1)*

(40) *Lamento por ter visto o rio que brincava na sua infância destruído no presente. (leitor 07- G 1)*

3.4 – Oficina de leitura e oralidade: as inferências no texto Rios sem Discurso

Rios sem discursos

João Cabral de Melo Neto

Quando um rio corta, corta-se de vez
 O discurso-rio de água que ele fazia:
 Cortado, a água se quebra em pedaços,
 Em poços de água, em água parálitica.
 5 Em situação de poço, a água equivale
 A uma palavra em situação dicionária:
 Isolada, estanque no poço dela mesma,
 E porque assim estanque, estancada;
 E mais: porque assim estancada muda,
 10 E muda porque com nenhuma comunica,
 Porque cortou-se a sintaxe desse rio.
 O fio de água porque ela discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio,
 Chega raramente a se reatar de vez;
 15 Um rio precisa de muitos fios de água
 Para refazer o fio antigo que o fez.
 Salvo a grandiloquência de uma cheia
 Lhe impondo inteirina outra linguagem,
 Um rio precisa de muita água em fios
 20 Para que todos os poços se enfrasem:
 Se reatando, de um poço para outro poço,
 Em frases curtas, então frase a frase,
 Até a sentença-rio do discurso único
 Em que se tem voz a seca ele combate.

O texto de João Cabral de Melo Neto, escolhido para ser submetido à leitura e à compreensão dos informantes, na oficina de leitura e oralidade, trata dos rios da região nordeste, quando estes enfrentam problemas com a estiagem das chuvas. Como

conseqüência dessa ação o curso de alguns deles é interrompido, como podemos perceber nos quatro primeiros versos do poema.

(41) *Quando um rio corta, corta-se de vê
O discurso-rio de água que ele fazia:
Cortado, a água se quebra em pedaços,
Em poços de água, em água parálitica.*

Ao criar, no interlocutor, uma representação mental de um rio que está “cortado”, separado em pequenos pedaços, o autor do texto faz uma aproximação entre os poços de água e as palavras no dicionário. Essa comparação nos leva a crer que João Cabral de Melo Neto alerta, também, para a importância da comunicação nos espaços em que construímos nossas práticas sociais. Diz que a água como poço está “muda”, assim como as palavras no dicionário, porque estão isoladas, afastadas e sem possibilidade de interação. Percebemos isso nos versos que compreendem as linhas de 5 a 10:

(42) *Em situação de poço, a água equivale
A uma palavra em situação dicionário
Isolada, estanque no poço dela mesma,
E porque assim estanque, estancada;
E mais: porque assim estancada muda
E muda porque com nenhuma comunica,*

O poeta traça um percurso comparativo entre o rio com seus poços isolados e a relação que as palavras têm entre si no contexto de produção das frases de uma determinada língua. Nos revela que, se os poços de água não se comunicarem, a “sintaxe” do rio estará cortada. Ele faz a representação da “sintaxe-rio” por meio do *frame* “fio”, ao aproximá-lo do próprio curso das águas do rio, pois a “sintaxe” entre os poços de água é feita, segundo o autor, por um “fio de água” que foi cortado.

(43) *Porque cortou-se a sintaxe desse rio.
O fio de água porque ela discorria.*

Apesar da oficina não ter sido realizada com muito sucesso, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos na tentativa de compreender o texto, já que demonstraram insegurança ao participarem oralmente das discussões, procuramos garantir o desenvolvimento da oficina realizando a leitura do texto a cada pergunta lançada ao grupo, visto que a proposta inicial era que as inferências surgissem apenas com audição de uma única leitura.

Na realização desta oficina, solicitamos, assim como da primeira, que os alunos formulassem hipóteses para a leitura do texto, a partir de duas informações: o título e o nome do autor. Na escola Frei Damião, apenas o leitor 01 informou já ter ouvido falar do autor, mas não se recordava de ter lido nenhum texto escrito por ele. Porém no grupo da área rural nenhum dos participantes informou ter conhecimento sobre João Cabral de Melo Neto.

Os alunos leitores levantaram como hipótese, a partir do título, que o texto versaria sobre “rio”, mas não chegaram a formular hipóteses mais elaboradas sobre o título *Rios sem discurso*. Os leitores não se manifestaram a respeito do título mesmo quando lançamos uma pergunta mais específica sobre o que viria a ser o discurso do rio. Possivelmente, o desconhecimento acerca do *frame* “discurso” tenha feito com que eles não se arriscassem numa formulação de qualquer hipótese para além daquela que era óbvia. Apenas um leitor, 01 do G 1, ao formular sua hipótese, convenceu os demais colegas com a afirmação:

(44) *O discurso do rio é o próprio curso do rio, o caminho da água do rio.*

Então rio sem discurso é um rio sem curso.

Com a finalização da leitura, fizemos uma pergunta direcionada aos primeiros versos do poema com o objetivo de conseguir a ativação de conhecimentos relacionados ao verbo “cortar”, possivelmente armazenado na memória como um evento, ou seja, um *script*. Então, perguntamos aos alunos se um rio poderia estar cortado. Após a pergunta, assim como em outras, instaurou-se um longo período de silêncio. Então intervimos e fizemos a releitura das linhas 1, 2, 3 e 4 do poema, acrescidas de mais subsídios para problematizar a pergunta e assim ajudá-los na formulação de inferências. Assim, perguntamos: “Tendo em

vista que a água é o principal componente do rio, no texto, existe a possibilidade dele estar cortado. De que forma isso pode acontecer?”.

No G 1, apareceram duas opiniões diferentes. Para o leitor 01, o rio não pode ter essa configuração. Já o leitor 04, fez a seguinte inferência do tipo analógico-semântica:

(45) o rio corta quando um rio vai por dois caminhos (...) quando ele se divide em dois, cada pedaço vai por um caminho.

No G 2, foram necessárias mais intervenções para que os alunos chegassem a realizar qualquer dedução. Além da pergunta anterior, foi preciso acrescentar uma mais explícita: “O texto diz que o rio está cortado. Que sentido tem a palavra ‘cortar’ no poema?”. O leitor 10 do G 2 arriscou-se dizendo que:

(46) O rio só pode estar cortado se estiver no estado sólido, aí a gente quebra.

Percebemos que o leitor não aceita, inicialmente, a idéia de “corte” para o rio. Possivelmente, em seu modelo cognitivo recupera as informações do estado da água e só aceita tal possibilidade com uma condição: se ela mudar de estado. Portanto, a inferência aqui realizada foi do tipo lógica, baseada nas relações de valor-verdade. No G 1, também, tivemos esse tipo de inferência, quando o leitor 04 afirmou que podemos quebrar o gelo, o rio, não.

Ainda com relação ao item lexical “corta”, os leitores, tanto do G 1 quanto do G 2, reavaliaram sua compreensão quando interferimos com uma pergunta mais específica, solicitando que os mesmos ouvissem atentamente a repetição da leitura dos versos de 1 a 6, para que eles pudessem rever e comparar com a resposta dada e assim poder confirmar ou abandonar a hipótese levantada, uma vez que as poucas participações foram no sentido de que a água pode ser cortada se estiver na forma de gelo, como já dissemos. Com esse procedimento, os alunos perceberam que, no texto, tratava-se da água do rio e não de gelo. Nesse momento os leitores compreenderam o sentido da palavra “corta” e, coletivamente, responderam que a água está cortada, no texto, em poços de água.

Chamou-nos atenção a participação de leitores do G 2 que ainda não haviam participado da oficina. Estes, a partir da afirmação coletiva, responderam à pergunta lançada ao grupo: “Mas, no texto, a água está cortada em pedaços, que pedaços são esses?”.

(47) em pedaços de água. (leitor 08).

(48) a água está parálitica porque não anda, a água está parada nos poços. (leitor 05)

O leitor 08, apesar de realizar sua primeira participação, não faz nenhuma inferências; apenas responde à questão fornecendo, informações expressas no próprio texto. Já o leitor 05 faz inferência do tipo analógico-semântica, que, segundo Marcuschi (1985) é o tipo de inferência mais usada em nossa vida diária. Este leitor articulou as informações externas, textuais e pragmáticas, com as informações internas, pertencentes ao seu sistema cognitivo que organiza e armazena informações na memória. Para isso, ele ativou o *frame* “paralítica” e fez uma associação entre a “água parada” e “poço”. Tal associação foi feita, até mesmo porque, no texto, há uma estreita aproximação entre “poço” e “palavras no dicionário” que, em sentido literal, estão isoladas, sem comunicação.

Os leitores 04 e 10 do G 1 mostram-se ser mais proficientes que os colegas, pois para essa associação operaram com a reavaliação da própria compreensão do texto. Construíram representações a partir das informações implícitas no texto, associadas com as inferências realizadas no decorrer da oficina. Essas inferências analógico-semânticas interferem na construção da coerência do texto, como podemos perceber:

(49) No dicionário as palavras estão separadas, estão juntas, mas ficam separadas, igual aos poços de água que estão perto, mas as água deles não entram em contato. (leitor 10).

(50) É porque está longe, a palavra no dicionário está longe uma da outra, igual ao poço que está longe e não tem contato um com o outro. (leitor 04).

Os alunos do G 2 sentiram mais dificuldades para inferirem a esse respeito. Em vista disso, procedemos a re-leitura de trechos do poema, ao tempo em que procuramos perceber onde, mais especificamente, estariam localizadas suas dificuldades para compreender. Inicialmente, imaginamos que os problemas estivessem ligados aos conhecimentos lingüísticos, conhecimentos que entram em jogo no momento da compreensão. Percebemos logo que os alunos leitores não conheciam o significado do item lexical “equivale”.

Resolvemos, então, fornecer pistas para que eles construíssem o sentido da palavra a partir do contexto. Não tínhamos a intenção de dar, logo de imediato, o significado da palavra e isso provocou um prolongamento da discussão, até porque era pequena a participação dos alunos. A cada pista que fornecíamos, silenciavam ainda mais, resistindo em participar, ou porque não conseguiam inferir, ou porque não entendiam o encaminhamento da oficina. Quando perguntamos se poderíamos dizer que o número dois equivale a dois, não houve qualquer manifestação de compreensão. Porém, quando questionamos se o número dois é diferente de dois os alunos perceberam o sentido e associaram o item lexical “equivale” ao sentido de igualdade.

Os leitores 08 e 05 do G 2 não expandiram o sentido literal para essas quatro primeiras linhas do poema, ficando limitados a informações mais superficiais do texto. Esperávamos que os leitores relacionassem, para esse trecho, a falta das chuvas, nos períodos de seca, com a interrupção do curso do rio, o que faz com que ele seja dividido em poços. Mas isso não aconteceu.

Nesse sentido, o G 2 apresentou maior dificuldade em interagir com o texto e assim compreender as relações estabelecidas. Talvez os conhecimentos partilhados entre os interlocutores estejam situados numa parcela muito pequena, pois segundo Cintra & Passarelli (2002), embora não haja a possibilidade de uma total coincidência entre eles, à medida que os conhecimentos de mundo se aproximem entre os interlocutores maior será a capacidade do interlocutor suprir lacunas, utilizando-se das inferências para a compreensão. Para tentar diminuir a possível distância do conhecimento de mundo entre os interlocutores, fizemos várias perguntas que buscaram ajudá-los a preencher as lacunas deixadas no texto:

- O que causa a interrupção do curso do rio?
- O que aconteceu com o rio? Como vimos ele não tem mais curso, está dividido em poços?
- O que levou o rio a se “quebrar”?
- O que causou essa quebra?
- Qual fenômeno ocorreu?

Desde a primeira intervenção, com a primeira pergunta, os alunos permaneceram em silêncio. Somente com a última pergunta um aluno respondeu. Foi o leitor 08 que disse ser a falta da chuva a principal causa da interrupção do rio.

No poema, fica explícita a associação existente entre a água parada com o item lexical “muda”. A nossa compreensão para essa associação é a de que a voz do rio é a água e, uma vez que ela é interrompida, há falha na comunicação, pois a "sintaxe" do rio fica cortada, assim como as palavras são apresentadas no dicionário, sem nenhuma construção de sentido entre elas. Avaliamos, então, que os alunos das duas escolas sentiriam dificuldade na apreensão do que vem nas linhas 10, 11 e 12 do poema:

(51) *e muda porque com nenhuma comunica*
porque cortou-se a sintaxe desse rio
o fio de água porque ele discorria

Como havíamos previsto, a ativação do conhecimento lingüístico acerca da palavra “sintaxe” provocou dificuldades na compreensão. Como já afirmamos, nesta dissertação, o conhecimento lingüístico funciona como um dos itens decisivos para que haja o conhecimento textual; juntos, conhecimentos lingüístico e textual apontam para um conjunto de noções conceituais sobre o texto e, juntamente com os conhecimentos de mundo, ou enciclopédico, também armazenados na memória do leitor, propiciam a produção de inferências. Ao perguntarmos porque a água, em situação de poço, encontra-se muda, os alunos dos dois grupos, embora com inúmeras dificuldades de expressão, não

divergiram na construção de sentido. No G 1, o leitor 10 deu uma resposta baseada apenas nas informações textuais e assumiu o desconhecimento do sentido da palavra “sintaxe”. O leitor 08, do G 2, respondeu a questão de forma meramente textual, ou seja, repetindo o que vem expresso no texto.

(52) *Aqui no texto fala que é porque se cortou a sintaxe do rio, mas eu não sei o que é sintaxe. (leitor 10 – G 1).*

(53) *Aqui diz que é porque se cortou a sintaxe do rio. (leitor 08 – G 2).*

A falta de conhecimento lingüístico impediu que os alunos realizassem qualquer tipo de processo de inferenciação, fornecendo apenas respostas sobrepostas, extraídas do texto e sem qualquer articulação com outras informações, quer sejam internas, quer sejam externas, para usar a distinção de van Dijk (2004). Isso acarreta, possivelmente, a ausência inferências para a compreensão do texto.

Em face da dificuldade do texto, consideramos importante que os alunos, de cada grupo, construíssem, coletivamente, o sentido para a palavra *sintaxe*. Para tanto formulamos perguntas para provocar a reflexão sobre o sentido da palavra:

Se os poços de água não se comunicam e se as palavras no dicionário não se comunicam é porque a sintaxe foi cortada. A partir dessa informação, como podemos entender o sentido da palavra sintaxe?

Para o leitor 04, G 1, quase que imediatamente surgiu o esclarecimento para o sentido da palavra e ao tempo realizou uma inferência lógica ao deduzir que:

(54) *A sintaxe liga uma coisa à outra. No caso da poesia a sintaxe do rio é a própria água.*

No grupo da área rural, escola Acelino Araújo, a construção do sentido foi um processo mais demorado. Foi necessário fazer diversas perguntas, iniciando com o seguinte questionamento: Já haviam ouvido falar em sintaxe? Onde? Os alunos, em geral, responderam que a sintaxe é estudada nas aulas de Língua Portuguesa, mas nem por isso foram capazes de explicar o que vinha a ser o seu sentido. Percebemos que não iriam conseguir resolver essa pendência por conta própria e, por presumirmos que não utilizaram estratégias de compreensão local, decidimos intervir com explicação, para que não continuassem sem devida a compreensão do sentido da palavra.

Perguntamos, então, se no dicionário a palavra isolada estaria muda e quando ela deixaria de ficar muda. O leitor 08 disse que as palavras deixam de ficar mudas quando nós as usamos para nos comunicarmos. Foi a partir desse comentário que o leitor 05 inferiu que:

(55) A sintaxe é a ligação de uma palavra com outra.

Na construção das inferências, os conhecimentos do leitor, induzidos ou não auxiliam na formulação de estratégias de processamento da informação, sejam elas de coerência local ou global. Em termos de coerência global, as estratégias permitem chegar à macroestrutura do texto, o que leva o interlocutor não precisar esperar o final do parágrafo, do capítulo ou do discurso para inferir do que vem a tratar o texto ou um fragmento do texto. (Cf. van Dijk, 2004:29 e 30)

Dando seqüência à oficina, o trecho entre as linhas de 13 a 18 foi submetido à leitura e, em função dele, o leitor 01 do G 1, tomou a iniciativa de verbalizar sua compreensão, mesmo antes de formalizarmos qualquer pergunta.

*(56) é porque o rio precisa de muita água da chuva para ficar cheio novamente.
(leitor 01 – G 1)*

No G 2, o leitor 10, por sua vez, assim se manifestou:

(57) com a chuva, o rio vai encher os poços parados, eles vão se unir de novo e a água vai correr, aí o rio volta a ter curso (leitor 10 – G 2)

Vale assinalar que no G 2 não houve, em relação a esse trecho, nenhuma participação espontânea, como ocorreu no G 1. Praticamente, toda vez que, no processo de construção dos possíveis sentidos para o texto, interferimos na exploração das relações entre as proposições, foram formuladas perguntas bastante explícitas para que os alunos pudessem perceber as informações implícitas no texto, como por exemplo:

- No texto há a afirmação de que um rio necessita de muitos fios de água para que o seu curso possa reatar-se de vez. O que vocês imaginam que sejam fios de água?

Com a formulação desse tipo de pergunta rompeu-se o silêncio instaurado, e o leitor 05 respondeu que os fios de água poderiam ser as chuvas. Provavelmente, a partir da expressão “fios de água”, o leitor tenha criado efeitos de sentido para a construção da coerência para o texto e inferiu que tais fios sejam a água das chuvas.

Os conhecimentos de mundo foram expressos, na oficina, a partir da ativação do *frame* “chuva”. Especialmente no G 1 houve uma tentativa de interpretar o sentido da palavra “grandiloqüência”, pelo leitor 10 que inferiu, por meio de dedução que:

(58) Essa palavra grandiloqüência parece ser uma coisa louca, desembastada, grande.

A pressuposição do sentido da palavra, por parte do leitor 10, fez com que outros leitores socializassem seus conhecimentos de mundo relacionados às chuvas fortes que provocam desastres, como foi o caso 01, 04 e 07.

(59) Igual à cheia que aconteceu esse ano, entrou água em casa e nós perdemos todos os móveis. (leitor 07 – G 1)

(60) Pessoas chegaram a morrer, foi muito sofrimento, o rio não podia receber essa quantia de água. (leitor 04 – G 1)

(61) Muitas famílias ficaram desabrigadas. (leitor 01 – G 1)

Essa seqüência de relatos mostra como esses leitores armazenaram as informações sobre a enchente, criando, assim, uma representação mental que foi acionada a partir da construção de sentido para a palavra “grandiloqüência”. Esse tipo de relato não ocorreu no grupo da zona rural, obviamente porque não foram vítimas das enchentes como os alunos da escola Frei Damião que habitam áreas ribeirinhas.

No G 2, para esse mesmo trecho do poema, o leitor 10 disse que não entendeu o poema, pois nunca ouviu essa palavra. Mas o leitor 08 fez uma inferência do tipo analógico-semântica:

(62) Ele fala que é difícil, o rio depois de cortado, voltar a ser o que era antes, isso é raro.

O mesmo leitor, que não havia entendido o fragmento lido, após ouvir a explicação referente à compreensão do leitor 08, reavaliou sua compreensão, na tentativa de, possivelmente, preencher as lacunas do texto. Ao realizar tal tarefa inferiu, fazendo associações do tipo analógico-semânticas:

(63) Ele fala de um lugar que tem pouca água, o nordeste. Quando está na época da seca o rio fica sem curso, mas se chover muito é que o rio volta a ser o que era antes. (leitor 10 – G 2)

O último trecho do poema que corresponde aos versos localizados entre as linhas 19 e 20, onde aparece uma relação entre “poço de água” e um conceito gramatical de frase, observamos nos dois grupos o mesmo tipo de inferência analógico-semântica:

(64) Quando os poços se enfrasam é quando eles se ligam e se juntam novamente. (leitor 08 – G 1)

(65) A chuva é que faz os poços se ligarem. (leitor 01 – G 2)

Para a finalização da compreensão do poema, perguntamos aos alunos leitores qual era o sentido da palavra *voz* no poema.

(66) *A voz do rio representa quando a água dele está forte. (leitor 01 – G 1)*

(67) *Quando o Rio Guaribas está sem água ele está morto e quando ele tem água ele tem voz, está vivo. (leitor 04, G 1)*

(68) *Quando o rio tem água ele combate a seca. (leitor 06 – G 1)*

No G 2, houve uma dificuldade na compreensão e mais uma vez o leitor 10 afirmou não compreender o sentido da palavra *voz*, conforme solicitamos. Aproveitamos o momento em que o texto faz alusão à seca, para que os conhecimentos de mundo dos leitores fossem ativados e, dessa forma, auxiliassem na compreensão, pois geralmente, nos contextos rurais, os moradores vivem da agricultura e são os que sofrem diretamente com os problemas vindos com a seca. Os conhecimentos de mundo revelam, para os informantes, que a seca causa a morte, a fome e o sofrimento. Então perguntamos, para os alunos da escola Acelino Araújo – G2, o que seria capaz de amenizar os problemas causados pela seca. O grupo reconheceu ser a água a única fonte eficaz para se combater a seca, informação que permite que eles aceitem como coerente a afirmação implícita de que a voz do rio que combate a seca é a água.

Assim como na oficina 1, realizada anteriormente, após analisar as relações entre as proposições do texto, solicitamos aos alunos que fizessem uma pequena síntese sobre a sua compreensão final do texto. Segundo van Dijk (2004), o uso de estratégias esquemáticas com o reconhecimento da superestrutura do texto oferece subsídios para uma construção do significado global. Nesse processo, consideramos que poucos leitores fizeram uso das estratégias, pois no G 2 apenas quatro leitores, de um total de treze, foram capazes de sintetizar o texto. No G 1 os leitores que construíram um sentido global não atingiram 50%, pois somente cinco leitores conseguiram articular as informações com vistas a uma sintetização.

(69) *A água está em poços isolados, não serve para nada e causa a seca, aí quando vem a enchente ela combate a seca. (leitor 10 – G 2)*

(70) *Eu achei interessante é que no texto não aparece a palavra chuva, mas ela é a parte principal do texto porque sem a chuva o rio não consegue sobreviver. (leitor 3 – G 2)*

(71) *O rio tem várias fases, ele passa por várias metamorfoses. Ele tem o seu tempo ruim e o seu tempo bom. (leitor 10 – G 1)*

(72) *Na primeira parte do texto ele mostra que o rio está morrendo, mas na segunda parte ele mostra que ele ainda tem chances de reatar o rio com a água da chuva para combater a seca. (leitor 12 – G 1)*

O leitor proficiente sabe escolher um processo de leitura entre várias possibilidades, para atender a seus objetivos, sabe identificar o grau de complexidade do texto, ou até mesmo suprir as suas próprias dificuldades para a obtenção de uma compreensão que seja coerente. Faz antecipações seguidas de confirmações, valendo-se de omissões, substituições e acréscimos.

Acreditamos que se a competência leitora for desenvolvida no período escolar, as dificuldades para compreender os textos serão menores. Por isso reafirmamos como necessário que as práticas escolares estejam voltadas para a busca do prazer em descobrir o mundo na perspectiva de uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação é resultado da investigação sobre a compreensão de textos por alunos de 8ª séries do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino do município de Picos, Estado do Piauí. Para investigarmos a compreensão, tivemos como base o processo inferencial, tomado como elemento básico para a produção de sentidos na leitura.

Discutir o processo inferencial dos sujeitos-leitores, a partir de um texto simples de autor local, verificamos certa facilidade não confirmada com a ampliação do universo sociocultural por meio de texto literário mais complexo.

Nosso objetivo era analisar num mesmo texto, quais os tipos de inferências eram produzidas por alunos de 8ª série do ensino fundamental. Assim, inicialmente, discutimos alguns aspectos relativos ao contexto educacional do município de Picos e ao acesso à leitura.

Pelo resgate histórico, visto no Capítulo 1, percebemos que a implantação de um sistema público educacional no município foi tardia, o que acentuou ainda mais a falta de acesso à escolarização. Porém o quadro educacional, hoje, encontra-se em expansão, uma vez que as comunidades mais prejudicadas com a falta de escolas foram, em sua grande maioria, as situadas na zona rural, haja vista que em algumas dessas localidades o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série só foi devidamente implantado pela rede municipal de ensino apenas no início de 1997. A pesar das dificuldades de acesso na zona rural, as modalidades de ensino na área urbana atendem desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior.

Acreditamos que a escola possui um papel fundamental na formação da competência leitora. Se pensarmos que o município demorou a conhecer os espaços de ensino, compreendemos a razão pela qual só tardiamente a comunidade descobriu as práticas de leitura. E, ainda hoje, continua sendo a escola o espaço privilegiado para leitura.

Atualmente um dos múltiplos desafios enfrentados pela escola é o de fazer com que os educandos aprendam a ler corretamente. Arriscamos dizer que o problema do ensino da leitura na escola não se situa somente no âmbito do método, mas também na própria forma de conceber leitura.

Na análise de nossos dados, os alunos não demonstraram um total desinteresse pela leitura. Observamos que os alunos da escola Frei Damião têm mais acesso à leitura, que os

da zona rural, fato que não desqualifica os alunos da escola Acelino Araújo para a compreensão da leitura. De fato os primeiros dispõem de bens culturais de alguma forma mais acessíveis, mas tanto um grupo quanto outro se mostrou capaz de produzir inferências como estratégias de interpretação na compreensão do texto.

A observação empírica esclareceu os aspectos teóricos discutidos no Capítulo 2 acerca da importância dos conhecimentos prévios na compreensão. Nosso primeiro texto, classificado como de produção local, mostrou que houve maior interação entre os leitores e o texto, em razão de conhecimentos partilhados, que propiciaram mais facilidade para a geração das inferências e conseqüentemente para a compreensão. Acreditamos que nossa hipótese tenha se confirmado.

Ficou claro, na leitura do texto *Rio Guaribas*, que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa foram capazes de realizar o levantamento das hipóteses a partir da leitura do título do texto, descrever os conhecimentos já armazenados na memória de longo termo, realizar as inferências para cada proposição solicitada, além de serem capazes de sintetizar as informações textuais, usando as macroestratégias. Para este texto, os alunos possuíam modelos cognitivos formados a partir de seus conhecimentos prévios, podendo facilmente ativar os esquemas necessários para o preenchimento das lacunas deixadas pelo texto, processando suas inferências, atingindo, portanto, a compreensão global do que leram.

A interação entre texto e leitor, na oficina em que utilizamos o texto *Rios sem Discurso*, foi deficitária. Consideramos que, nas duas escolas, o envolvimento, a participação dos alunos não atingiu níveis próximos aos da oficina anterior. Poucos se sentiram capazes de dialogar a respeito do texto, mas os que inferiram e se manifestaram ajudaram os outros leitores na compreensão. Acreditamos que as inferências realizadas por uma minoria e socializadas com os colegas tenham auxiliado os grupos na construção de sentidos para o texto e, possivelmente, ampliado o universo sociocultural dos informantes.

No grupo da escola Acelino Araújo, para que houvesse a compreensão, foi preciso intervir mais vezes no sentido de redirecionar perguntas e até mesmo proporcionar reflexões sobre a leitura, para garantir que os leitores não levassem em conta apenas as informações textuais, mas que as articulassem com a visão de mundo que tinham.

Evidenciou-se que um dos conhecimentos envolvidos na compreensão que dificultou a formulação das inferências foi o conhecimento lingüístico, pois no poema **Rios sem discurso** aparecem itens lexicais que não fazem parte do contexto sociocognitivo do grupo, além de relações metafóricas.

No trabalho com as inferências, identificamos uma clara distinção entre o que é ler e o que é aprender a ler. No ambiente escolar, vimos alunos fazendo leituras e alunos aprendendo a ler, com nosso auxílio ou com o auxílio de colegas. E a distinção, sem dúvida, foi tributária da facilidade ou da dificuldade impostas pelos textos.

Não podemos afirmar ao certo quais foram as dificuldades de compreensão enfrentadas por alguns alunos durante a realização de exercício oral com o texto *Rios sem Discurso*, todavia ficou claro que os alunos das duas escolas pesquisadas tiveram um desempenho melhor na realização de inferências por meio de atividade escrita, no texto *Rio Guaribas*. Mas na leitura dos dois textos, verificamos a importância do levantamento de hipóteses antes mesmo dela ser iniciada e de informações prévias relacionadas ao tema dos textos.

Embora a pesquisa tenha se voltado para contextos específicos de duas escolas municipais de Picos, acreditamos que ela possa ser adaptada a outras realidades. O importante é que, nas aulas de leitura, os alunos tenham oportunidades de ler, interpretar e compreender textos de produção local e que a partir das inferências produzidas em sala possam ampliar seus conhecimentos de mundo, podendo assim ampliar, também, seus modelos cognitivos para o processamento das informações em leituras de textos mais complexos que representam realidades ainda desconhecidas dos alunos.

Pensamos que seja necessária, também, a criação de espaços de participação do educando em atividades que ampliem seu universo sociocultural fora do ambiente da sala de aula, tais como atividades extracurriculares que possam suprir espaços negados socialmente, por falta de políticas públicas capazes de gerar situações destinadas a absorver toda a energia produtora dos educandos que se encontram num período de descoberta de si e do mundo. O desejo expresso pelos informantes, nesta pesquisa, foi o de que a escola pudesse oferecer mais canais de participação e que ela não se limitasse apenas às aulas em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, A. S. (2003). *Processos da Lingüística Cognitiva e Níveis da Análise Lingüística*. In: ALFA – revista de Lingüística: Processos Cognitivos e representações Lingüísticas. UNESP.

ARRIAZA, M. (1994). *Texto, contexto y situación*. Barcelona: Octaedro.

BEAUGRANDE, R. & DRESSELER, W. (1981). *Introducion to text linguistic*. London: Longman.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.

BAKHTIN. M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BENVENISTE, E. (1976). *Enunciação e a subjetividade na linguagem*. In: Problemas de Lingüística geral. São Paulo: Nacional.

BONINI, Adair. (2002). *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos*. Florianópolis: Insular.

BRASIL (1996), Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*, promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Do Brasil.

BRAIT, Brait (2000). *PC'S, Gêneros e ensino de Língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala: praticando os PC'S*, São Paulo: EDUC; Campinas, SP : Mercado de Letras.

BROWN, G. & YULE, G. (1993). *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge, University Press.

CASASSUS, Juan. (2002). *A escola e a desigualdade*. Trad. Zatz – Brasília: Plano Editora.

CAVALLO, G. e CHARTIER, Roger (2002). *História da leitura no mundo*, volume 1, São Paulo: Ática.

CINTRA, A. M. e PASSARELLI, L. M. G (2002). *Língua Portuguesa - Leitura e Gramática*, v.1. São Paulo: EDUC - Editora da PUC-SP.

COSTA VAL, M. (1991). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

FÁVERO, L.L. (2000). *Coerência Textual*. São Paulo: Cortez.

FÁVERO, L.L. & KOCH, I.G.V. (2002). *Lingüística Textual: Introdução*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1982). *A importância do ao de ler*. São Paulo: Cortez.

FREITAS, M. T. de A. *Descobrimo novas formas de leitura e escrita*. In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala: praticando os PC'S*, São Paulo: EDUC; Campinas, SP : Mercado de Letras.

GEBARA, A. E.L. (2002). *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez.

GOULEMONT, J. M. (2001). *Da leitura como produção de sentidos*. In: CHARTIER, Roger (org.) *Prática de Leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade. pp 107 – 116.

GRICE, H.P. (1975). *Logic and conversation*. In: P. COLE; J.L. MORGAN (eds). *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press. pp. 41-58.

KLEIMAN, Ângela (1989). *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes.

_____ (2002a). *Oficina de Leitura – Teoria e prática*. 9ª ed. Campinas: Pontes.

_____. (2002b). *Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. 8ª ed. Campinas: Pontes.

KATO, Mary (1984). *Estratégias cognitivas e metacognitivas e a aquisição de leitura*. U.E. Londrina.

_____ (1985). *O aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1995). *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.

KOCH, I.G. V. (2003). *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2001). *Linguística Textual: Retrospectiva e Perspectivas*. In: BRAIT, Beth. *Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*, São Paulo: Postes.

_____. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____. (1996). *Cognição e processamento textual*. *Revista da ANPOLL*, 2: pp.35-44.

_____ & TRAVAGLIA (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Contexto.

LANCASTRE, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos escritos*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

MAINGUENEAU, Dominique (1996). *Pragmática para o Discurso Literário*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1985). *Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) Estado de Leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras. P 95 – 124.

NUNES, Benedito (1999). *Ética e leitura*. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. p.193 – 205.

ORLANDI, Eni. P.(1998). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes.

_____ (2000). *Análise do discurso*. Campinas: Pontes.

REVISTA FOCO (2001). Edição comemorativa, Picos.

RODRIGUES, J. L. P. (2003). *Estudos Regionais: Geografia e História do Piauí*. Teresina: Corisco.

RUMELHART, D. E. (1977). *Owads an interactive model of reading*. In: S. Dornici (org). *Attention and performance VI*. Lawrence Erlbaum.

_____ & ORTHONY, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. In: R. C. Anderson et al. (orgs.).

SEF (1998a.). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto do ensino fundamental: Introdução*. Brasília, MEC/SEF.

SEF (1998b.). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF.

SILVA, E. T. da. (2000). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

SILVEIRA, M. I. Matoso (1993). *Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura – suas implicações no ensino*. Dissertação de Mestrado. Macaio, UFAL.

SOARES, M. B. (2002). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica.

SMITH, Frank (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1999) *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TREVISAN, Eunice (1992). *Coerência e conhecimento prévio* – Santa Maria: Ed. da UFSM.

VAN DIJK, T. A (2004). *Cognição, discurso e interação*. (org.) Koch, I. G. V. 6ª ed. São Paulo: Contexto.

_____. (1997). Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. (org.). *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho.

VIGOTSKY, L.S. A (1978). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ZICCARDI, A. M. (2003). *A busca de sentidos no texto: estudo aplicado de inferências em textos escritos*. Dissertação de mestrado. PUC-SP

YUNES, Eliana (org.). (2002). *Dos Degraus da torre: a visão da leitura passo a passo*. In: *Pesar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

www.portalaz.com.br

ANEXOS

ANEXO I



LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO II