

O ENSINO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO PLANO INFERENCIAL EM LIVROS DIDÁTICOS

Diego da Silva VARGAS¹

RESUMO: Neste trabalho, pretendo avaliar algumas questões de leitura apresentadas em livros didáticos, no sentido de sua capacidade de reconhecimento do processo de geração de inferências dos alunos que os utilizam. Para tal, parto de uma concepção cognitivista, associada a uma visão psicolinguística. Evito definir a inferenciação como apenas uma estratégia de leitura, mas sim como o processo básico de significação que permite ao aluno dar um primeiro passo numa leitura qualitativa. Defendo que um dos principais elementos contribuintes para a precariedade do ensino de leitura é a incapacidade da Escola de entender o funcionamento cognitivo de seus alunos. Nesse sentido, os livros didáticos parecem não alterar essa situação, uma vez que buscam a apresentação de noções de certo e errado que impedem tal entendimento. Torna-se necessário ativar e aumentar o conhecimento prévio do aluno, além de um trabalho em aula com mais perguntas de nível inferencial.

Palavras-chave: Leitura; Livro didático; Inferência

RESÚMEN: En este trabajo busco evaluar cuestiones de lectura presentadas en libros didáticos respecto a su capacidad de reconocimiento del proceso de generación de inferencias de los alumnos que los utilizan. Para lo que parto de una concepción cognitivista asociada a una visión psicolinguística. Evito definir la inferenciación como solamente una estrategia de lectura, sino como el proceso básico de significación que le permite al alumno lograr una lectura significativa. Defiendo que uno de los principales elementos que contribuyen para la precariedad de la enseñanza de lectura es la incapacidad de la Escuela de entender el funcionamiento cognitivo de sus alumnos. En ese sentido, los libros didáticos parecen no cambiar tal situación, una vez que buscan la presentación de nociones de correcto y equivocado que impiden tal entendimiento. Se hace necesario activar y aumentar el conocimiento previo del alumno, además de un trabajo en clase con más preguntas de nivel inferencial.

Palabras-llave: Lectura; Libro didático; Inferencia

“A verdade é que a minha atroz função não é resolver e sim propor enigmas, fazer o leitor pensar e não pensar por ele.” (Mário Quintana)

1. Introdução

Há anos, muitas pesquisas e trabalhos revelam a precariedade do Ensino de Leitura nas aulas de Língua Portuguesa em diversos âmbitos da realidade escolar: desde a qualidade das questões de leitura nos materiais didáticos utilizados em sala de aula até a própria compreensão (ou falta de compreensão) por parte dos professores do que é uma leitura de qualidade. Além disso, parece haver uma concordância geral de que a principal razão do chamado fracasso escolar seja, entre outras, a incapacidade da escola de levar seus alunos a produzirem leituras e textos escritos de qualidade. Os próprios Parâmetros Curriculares

¹ Mestrando em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando na Linha de Pesquisa Língua e Ensino, e professor da rede municipal de Niterói e da rede estadual do Rio de Janeiro.

Nacionais (PCN), enquanto documentos oficiais que visam construir referenciais para o processo educativo, apontam para esse caminho:

O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir (BRASIL, 1997).

Não é o foco deste trabalho a discussão sobre o fracasso escolar, que me parece ser muito mais ampla do que o simples apontamento de problemas com relação ao ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, concordo que o ensino de leitura em ambientes formais de educação, representados principalmente pela Escola, atua como elemento demonstrativo das razões desse fracasso. Se por um lado, se desenvolvem cada vez mais pesquisas na área do ensino de leitura, por outro não se vê uma melhoria significativa na qualidade do trabalho com a leitura em sala de aula, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Não é difícil notar que, em relação ao ensino de leitura, poucas são as atividades realizadas que buscam ajudar o aluno a ler melhor. Livros didáticos, bem como o trabalho em aula, não propiciam uma clara diferenciação entre os diversos níveis em que uma leitura de qualidade pode ocorrer, impedindo que os estudantes entendam que ler é um processo que exige uma conscientização por parte dos leitores, o que os encaminha a um entendimento de leitura como tarefa mecânica de seleção de informações (KATO, 1990; MARCUSCHI, 1996; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; APPLGATE et al, 2002; KLEIMAN, 2001, 2010; PIMENTA, 2006; GERHARDT, 2006a, 2006b, 2009; GERHARDT et al, 2009; GERHARDT e VARGAS, 2010; VARGAS et al, a sair).

Fazendo-se uma breve análise de livros didáticos e buscando os trabalhos anteriormente citados, parece, ainda hoje, haver uma forte tendência de que as questões de “interpretação de texto” busquem dos alunos uma cópia literal do que foi escrito pelo autor ou apontem o texto como pretexto para a discussão de questões cujas respostas não dependem de sua leitura. Se tais questões, que incitam apenas a recuperação de detalhes do texto ou nem isso fazem, são massivamente postas em prática em ambientes escolares, estamos, na verdade, transmitindo a nossos alunos a ideia de que esta é a verdadeira natureza da leitura. Assim, além de se ignorarem os conhecimentos que os alunos já trazem ao entrar em sala de aula, não se estimula um pensar sobre o processo, uma vez que não se busca desenvolver a competência

nos alunos em leitura de textos escritos, em especial quanto às condições de reconhecimento e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Pesquisas em leitura consideram a capacidade de geração de inferências como um primeiro passo fundamental para o desenvolvimento de uma leitura qualitativa (MENEGASSI, 1995; APPLGATE et. al., 2002; DELL'ISOLA, 2001; RODRIGUES, 2008). Considerando este fato, em minha pesquisa proponho-me a investigar os processos de geração de inferências desenvolvidos por estudantes do Ensino Médio em atividades de leitura encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Neste trabalho, mais especificamente, pretendo avaliar algumas das questões de leitura apresentadas em dois livros didáticos, selecionados pela forma diferenciada como trabalham a questão da leitura, no sentido de sua capacidade de reconhecimento do processo de geração de inferências dos alunos que os utilizam.

Para tal, parto de uma concepção cognitivista sobre as atividades de leitura (GERHARDT e VARGAS, 2010; VARGAS et al, a sair), associada a uma visão psicolinguística (KATO, 1990; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; KLEIMAN, 2001, 2010), uma vez que concordo que se trata de um processo no qual leitor e autor interagem na construção de significados, por meio do texto: o leitor aciona seus esquemas socialmente adquiridos e os confronta com os dados do texto.

2. O processamento da informação e o ensino de leitura

Muitos são os estudos que buscam investigar os processos cognitivos em leitura - em especial, na leitura em atividades escolares. Dentro de uma linha temporal, podemos situar estes estudos em duas posições teóricas opostas, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento da informação: a hipótese *top-down* ou descendente e a hipótese *bottom-up* ou ascendente (KATO, 1985). Como explica Coracini (1995), a hipótese ascendente de leitura, derivada de uma visão estrutural e mecanicista da linguagem, foca apenas no texto como fonte única de sentido e como ponto de partida para a compreensão por parte do leitor. Já a hipótese descendente, provinda de estudos orientados pela psicologia cognitiva, entende que, ao contrário, no ato de leitura, o leitor aciona esquemas cognitivos e funciona como a fonte única do sentido, uma vez que o texto atua como mero confirmador de hipóteses.

Neste trabalho, opto por uma visão que articula as duas anteriores, inicialmente proposta por Rumelhart e McClelland (1982), ao defenderem a existência de um processamento interativo – *top-down* e *bottom-up* – no ato de leitura. Assim, a compreensão de um texto por parte do leitor ocorre por meio de uma complexa interação de sistemas, uma vez que se dá pela recuperação de experiências prévias e de conceitos culturais e linguísticos em interação com o que se recebe do texto (KATO, 1990; LEFFA, 1996; APPLGATE et al, 2002; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; PIMENTA, 2006, KLEIMAN, 2001, 2010; GERHARDT et al, 2009). Dessa forma, trata-se a leitura como um processo interativo, no qual leitor e autor interagem na construção de significados: o leitor aciona seus esquemas adquiridos ao longo da vida e os confronta com os dados do texto, sendo assim construído o sentido. Considerando-se essa ideia como pressuposto básico para o entendimento do processo de leitura desenvolvido naturalmente na mente do indivíduo-leitor, pode-se (re)pensar as atividades de leitura desenvolvidas, hoje, nos ambientes de educação formal, visando a estruturar novos objetivos para que se possa levar o aluno ao entendimento e à realização de leituras de qualidade de um texto, em diferentes planos, dentro e fora da escola.

Além disso, a partir da proposta apresentada em Gerhardt e Vargas (2010), entendo que um texto pode ser lido de várias formas diferentes e que cada forma equivale à ativação de uma determinada organização no plano meta (NELSON, 1996). Assim, entre outros planos ainda não estabelecidos, podem ser citados: a) as estruturas esquemáticas dos saberes estáveis que subjazem à construção do significado; b) a estrutura de evento para narrativas; c) a organização referencial; d) a organização sequencial; e) a organização do parágrafo; f) a organização inferencial; g) a estrutura de argumentação para textos dissertativos-argumentativos; h) a compreensão metalinguística e i) a compreensão metacognitiva (GERHARDT; VARGAS, 2010).

Neste trabalho, foco apenas o plano da organização inferencial. Acredito que o estudo das inferências pode trazer qualidade à discussão sobre o ensino de leitura, uma vez que se trata de um construto cognitivo de fundamental importância e, portanto, deve ser bem conhecido e trabalhado em sala de aula.

3. O plano inferencial e a leitura na Escola

Ao que tudo indica, os estudos voltados para o processo de geração de inferências se iniciaram com Aristóteles, na Grécia Antiga. Ao entender a lógica como instrumento para as

ciências, o filósofo criou uma teoria do raciocínio como resultado de processos inferenciais. A inferência, em sua visão, seria o resultado de um processo de raciocínio lógico, por meio do qual se gera uma conclusão a partir de uma ou mais proposições encadeadas – o que ele chama de silogismo.

Enunciada linguisticamente e revelando um processo lógico mental, acaba por ser o resultado de juízos do indivíduo sobre o que ouve. Dessa forma, a inferência silogística é o resultado lógico de um processo dedutivo, é um movimento de pensamento, linguisticamente expresso, que parte de afirmações verdadeiras para se chegar a outras. A teoria do raciocínio como inferência, para Aristóteles, significa que só podemos conhecer algo, ou seja, gerar conclusões, por meio ou pela mediação de outras coisas, já conhecidas por nós (CHAUÍ, 2000).

Essa visão de inferência, em interface com a Matemática e a Lógica, se mantém ou inspira diversos estudos até hoje. É claro que, naquele tempo, Aristóteles não tinha muitas informações – e não poderia ser diferente – sobre os processos cognitivos desenvolvidos pelos seres humanos, mas é interessante observar que em tempos clássicos já existia a noção de que só é possível conhecer e aprender por meio de algo que já se conhece e que possa mediar esses processos.

Atualmente, o estudo sobre as inferências parece ser domínio da Linguística Textual e da Semântica, formando parte de manuais da área, juntamente a noções como sinonímia, paráfrase, acarretamento, pressuposição, ambiguidade, polissemia etc. Fatos esses que têm naturezas diversas e se relacionam a diferentes níveis. Dentro dessa linha teórica, a inferenciação costuma ser definida como um processo por meio do qual o sujeito ativa determinadas informações não explicitadas dentro do texto e que são geradas linguisticamente ou por elementos do contexto, seja ele situacional, sócio-histórico ou linguístico (GRAEESER et al., 1995; KOCH, 1997; VIDAL-ABARCA e RICO, 2003).

Costuma-se, seguindo essa visão, dividir as inferências em dois tipos, geralmente denominadas de inferências contextuais (ou extratextuais), que são informações buscadas em conhecimentos pessoais ou em conhecimentos compartilhados de língua e de mundo, e as inferências cotextuais (ou intratextuais), buscadas em expressões da superfície textual:

as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (KOCH, 1997, p. 29 - 30)

Dessa forma, o processo de geração de inferências é entendido como um mecanismo cognitivo humano desenvolvido no sentido de preencher lacunas. Como processo pontual durante o ato de leitura, o leitor gera inferências de forma a entender o que está escrito quando apenas as informações do texto que se lê não são suficientes, criando ligações ou gerando novas ideias. Os próprios PCNs parecem atuar em concordância com esses autores, no que diz respeito ao processo de geração de inferências, ao indicarem que se deve levar o aluno a ser capaz de, entre outras habilidades, fazer:

a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor (BRASIL, 1997, p. 56).

Essa visão sobre o processo de geração de inferências torna-se interessante no sentido de entender o texto escrito como algo inacabado, que só adquire resultado por meio de uma co-autoria entre autor e leitor. Entretanto, acredito que, assim, ainda não é possível abarcar elementos suficientes para se entender o processo, uma vez que o foco se encontra apenas nos elementos em jogo nos processos referenciais e não no entendimento do texto como um todo. Os PCNs esquecem que a geração de inferências não tem como funções únicas as supracitadas. Muito mais do que permitir dar conta de questões pontuais, quando se apresentarem lacunas no texto, as inferências realizadas possibilitam atribuir um sentido ao texto. Como afirma Guedes (1999, p. 31), “a inferência pode ser considerada a maior contribuição cognitiva do leitor. Sem perceber, o leitor está inferindo, isto é, adequando representações mentais”.

A situação parece alterar-se nos estudos de Marcuschi (2002; 2003). Entendendo a geração de inferências como um processo cognitivo natural humano, o autor entende que a inferência é, portanto, um ato de inserção contextual, que tem como finalidade produzir sentidos e, como resultado, um ato de explicitação. A referenciação, a inferenciação e a categorização seriam os três processos básicos que permitiriam a reflexão humana e a análise do próprio pensamento, sendo toda expressão de mundo uma articulação inferencial na base de categorias ou conceitos (MARCUSCHI, 2002). Para o autor, “na atividade inferencial, costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante” (MARCUSCHI, 2003, p. 58).

Além disso, ao levantar um histórico profundo sobre os estudos em inferência, Dell’isola (2001) a define como sendo a conclusão de um raciocínio, a elaboração de um pensamento e a representação de uma expectativa, ocorrendo na mente do leitor. No histórico levantado pela autora, essa ideia – da inferência como resultado de um processo cognitivo – pode ser percebida na maior parte das definições encontradas, muito embora a autora não estabeleça esse recorte. Assim, a inferência já surge como resultado de um processo cognitivo básico de significação, o que se confirma no trabalho de Fauconnier e Turner (2002). Os autores, ao se dedicarem ao estudo do funcionamento da mente humana e de como ela é capaz de gerar significados a partir do que chamam de integrações conceituais, citam as inferências como resultados de uma série de processos cognitivos atuantes nessa geração de significados.

Outro aspecto que reúne todas as definições é a noção de que o texto é o ponto de partida para a geração de inferências. As inferências se apresentam sempre como o resultado do entendimento do leitor de informações não explicitadas no texto. Dessa forma, a informação semântica nova é gerada a partir de uma informação semântica anterior, apresentada em um contexto determinado e isso se torna uma baliza importante para a verificação das inferências realizadas pelos alunos. Assim, pode-se entender que, bem como qualquer situação de aprendizado, a leitura se dá por meio de constantes articulações entre o conhecimento prévio do leitor e aquilo que ele recebe de informação nova, uma vez que, como afirma Kleiman (2010) durante a atividade de leitura, mobilizam-se diferentes níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo: “(...) é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2010, p.25), sendo para a autora esse tipo de geração de inferências um processo inconsciente do leitor proficiente.

Como conhecimento prévio, entendo aqui o “conjunto de saberes que a pessoa traz como contribuição à sua própria leitura, e que toma parte no movimento descendente de fluxo informativo” (GERHARDT et al., 2009). Acredito que, em uma determinada atividade de leitura, todo o processo de significação por parte do leitor se dê por meio de constantes interações entre seu conhecimento prévio e o que seleciona de informação textual, em um constante processo de inferenciação. A inferenciação se dá, portanto, como um processo automático e sistemático, porém, individual, uma vez que cada pessoa investe com seu próprio conhecimento na formulação de suas inferências.

Portanto, tomo como premissa o fato de que leitores constroem, naturalmente, inferências quando leem (KATO, 1990; FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, 2003; DELL'ISOLA, 2001; KLEIMAN, 2001, 2010). Entretanto, as ações inferenciais nem sempre são reconhecidas pelos alunos, que, por vezes, as confundem com uma leitura literal do texto, tornando-se incapazes de perceber que o resultado de sua leitura são as inferências. Isso ocorre, entre outras razões, porque o trabalho em aula não lhes propicia uma diferenciação clara entre as ações inferenciais e as de repetição literal, uma vez que o livro didático não explora tal diferenciação, como já observado, encaminhando os estudantes a um entendimento de leitura como tarefa mecânica de seleção de informações (APPLEGATE et al, 2002; KLEIMAN, 2001, 2010; GERHARDT, 2006b, 2009; GERHARDT e VARGAS, 2010).

Applegate et al (2002), em texto protocolar para este trabalho, sugerem uma mudança de visão com relação às atividades escolares de leitura, através do estabelecimento de novos objetivos para as atividades de leitura, que deveriam fazer com que o leitor pensasse sobre o que lê e usasse as informações do próprio texto para explicar seus pensamentos. Os autores definiram quatro níveis de questões de compreensão leitora: a) questões de nível literal: exigem que o leitor apenas selecione informações declaradas diretamente no texto; b) Itens de baixo nível de inferência: respostas não citadas verbalmente no texto, mas que podem estar tão próximas do literal quanto do óbvio; c) Itens de alto nível de inferência: itens que incitam ao leitor a conexão entre suas experiências e o texto; e d) “Response items”: itens que incitam a expressão e a defesa de ideias relativas às ações de personagens ou ao resultado de eventos.

Menegassi (1995) apresenta proposta semelhante a de Applegate et al. (2002). O autor, ao considerar que o processo de leitura consta de quatro etapas – decodificação, compreensão, interpretação e retenção –, entende que a compreensão de um texto pode ocorrer em três níveis: um nível literal, um nível inferencial e um interpretativo. O nível inferencial ocorre quando o leitor faz incursões no texto e retém informações que não se encontram apenas no nível superficial, enquanto o nível interpretativo, partindo do nível inferencial, permite que o leitor associe seus conhecimentos prévios aos conteúdos do texto – níveis semelhantes aos níveis inferenciais e “response items” de Applegate et al. (2002).

Com relação a isso, Rodrigues (2008) reforça a ideia de que a capacidade de geração de inferências seja um primeiro passo para uma leitura qualitativa. Os autores citados concordam que a realização de inferências, por pertencer a um estágio intermediário entre a leitura literal e a de interferência efetiva do leitor, é pré-requisito para a realização de leituras realmente qualitativas. Além disso, vários estudos realizados comprovam que, após um ato de

leitura, o que ficam são as inferências realizadas (KLEIMAN, 2001, 2010; DELL'ISOLA, 2001), o estudo de como se geram tais inferências e de que maneira podemos levar o aluno a gerar inferências de qualidade torna-se fundamental na Escola. Para isso, neste artigo, trabalho a geração de inferências como um processo cognitivo, buscando relações entre as pesquisas em cognição e os estudos já realizados sobre inferências textuais, aplicando os resultados alcançados ao ensino de leitura.

4. Questões de leitura em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma breve análise

Começo, então, a análise de algumas questões de leitura encontradas em um dos livros didáticos selecionados, a saber, “Português: Volume Único” (MAIA, 2008). O outro livro selecionado para análise posterior se chama “Lições de texto: leitura e redação” (SAVIOLI e FIORIN, 2006). Os livros, como já dito, foram selecionados justamente pela forma diferenciada que apresentam no trato com a leitura, como poderá ser verificado mais a frente. Do primeiro livro, retiramos a seguinte atividade, acompanhadas de seu gabarito:

Atividade 1:

Vizinhos

O vizinho do andar superior – e que nunca cheguei a ver – fazia às vezes ruídos esquisitíssimos, não consegui decifrá-los nas minhas noites acesas, eram ruídos noturnos: coisas esponjosas que se arrastavam pelo chão, pensei em panos úmidos, mas os ruídos passaram por variações, criaram vida e se puseram deslizantes como cobras indo e vindo num ritmo comandado. Muitas cobras – seria um amestrador de circo? Cessaram de repente e começou um barulho trepidante, ágil como o movimento circular de uma máquina de rodinhas, rodinhas de borracha, talvez um carrinho de boneca, embora certa noite as rodas do carrinho tomassem inesperadamente dimensões adultas, ficaram rodas mais responsáveis, difíceis – uma cadeira de paralítico? Os novos inquilinos que chegaram são silenciosos. Tão silenciosos que ouço no silêncio o som de uma pena raspando no papel uma letra caprichada – um velho escritor? Quando cessa o ruído rascante da pena que já deve estar muito usada, começa o ruído delicado de alfinetes caindo no chão, dezenas de alfinetes que depois são recolhidos numa caixinha de papelão. Quando a caixa transborda, são espetados numa almofadinha – um alfaiate? Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro sobre os meus vizinhos mas, eles se mudaram, chegaram inquilinos novos e até agora não ouvi nada. Absolutamente nada. Continuo esperando.

(TELLES, Lygia Fagundes. “24 de outubro”. In: A disciplina do amor. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980 – p.82-3)

1. *O que nos pode fazer crer que a narradora morava sozinha? Gabarito: O fato de ela poder ouvir os ruídos dos vizinhos, pelo absoluto silêncio do seu próprio apartamento. (Resposta variável na mesma linha de raciocínio)*

2. *Depreende-se do texto que ocorreram pelo menos quatro mudanças no andar superior. Identifique-as, assinalando as passagens do texto que nos permitem essa afirmação. Gabarito: 1ª “O vizinho... (até) Cessaram de repente...” – 2ª “e começou um barulho trepidante... (até) ...uma cadeira*

de paraplético.” – 3ª “os novos inquilinos... (até) ...mas eles se mudaram...” – 4ª “chegaram inquilinos novos...”

3. A mudança constante de vizinhos no andar superior caracteriza que aspecto da vida nos grandes centros urbanos nos dias atuais? Gabarito: Resposta variável. Espera-se que o aluno estabeleça uma relação com o ritmo alucinado do mundo atual, no qual as pessoas aparecem e desaparecem, fatos mudam a cada dia, assim como as paisagens urbanas, os empregos etc.

4. “Fiquei adiando a pergunta que ia fazer ao porteiro...” Esta declaração, somada ao restante do texto, nos permite interpretar que, apesar da descrição de ruídos, este é um texto sobre o silêncio. Que silêncio é esse? Gabarito: Resposta variável. Espera-se que o aluno estabeleça uma relação com a falta de intimidade e diálogo, graças ao anonimato e individualismo das pessoas nos grandes centros urbanos.

Analisando a proposta da atividade, já se nota que não se apresenta um questionamento que leve em consideração a leitura como processo. O texto é tomado como produto, do qual o leitor deve apreender o significado, o que se revela muito claramente nas duas primeiras questões, que apenas pedem que o leitor identifique, selecione no texto o que se pede. Essa tarefa de seleção de informações, que não favorece o amadurecimento do leitor, fica bem clara na segunda questão, que apenas exige a transcrição de trechos do texto.

Diferentemente das duas primeiras, as duas últimas parecem solicitar uma leitura inferencial do texto, uma vez que é necessário que o aluno parta de seu conhecimento de mundo para o entendimento das relações propostas. Tal entendimento não é alcançável por meio de uma leitura literal, uma vez que as relações focalizadas não se encontram explicitadas linguisticamente no texto.

Com relação a essas questões, o que questiono é (1) se reconhecem as diferentes leituras possíveis do texto, derivadas das diferentes experiências de vida de cada um dos leitores; (2) se, da forma como se organizam, são capazes de encaminhar o leitor a uma leitura qualitativa que ultrapasse o nível linear; e (3) se possibilitam uma conscientização do leitor de seu processo de leitura, tornando-o mais hábil ao lidar com o texto. Acredito que a multiplicidade de leituras possíveis não esteja abarcada no gabarito quando ele cita “Resposta variável”, uma vez que, logo em seguida, apresenta o que é esperado do aluno que execute a tarefa. Além disso, como já salientado, as questões não lidam com o texto processualmente; da forma como são apresentadas não parecem funcionar como um guia para que o aluno alcance uma leitura qualitativa, apenas avaliando-o, sem ensiná-lo.

Não nego que, em determinado momento, tais questões sejam necessárias. Entretanto, devem aparecer apenas como um passo para a leitura inferencial. Além disso, não se explora o alto potencial inferencial que o texto traz, o que nos permite validá-lo, uma vez que a

percepção, e as inferências geradas a partir dela, de que se está diante de um texto literário, é a condição que nos permite tornar sua leitura significativa (GERHARDT e VARGAS, 2010). Não digo que o aluno não seja capaz de perceber esse potencial inferencial dos textos, porém tais atividades não reconhecem esse tipo de pensamento. Propõem-se atividades aparentemente sem um objetivo claro, uma vez que as questões não apresentam uma unidade temática, o que as impede de se tornarem significativas para o aluno-leitor. Como o aluno é ensinado a ver sua leitura apenas como seleção de informações, ele torna-se incapaz de perceber os processos cognitivos envolvidos, embora os realize naturalmente, crendo que só é possível fazer uma única leitura literal, ou mesmo uma única leitura inferencial.

Neste momento do trabalho, foco a análise nas questões apresentadas no livro didático “Lições de texto: leitura e redação” (SAVIOLI e FIORIN, 2006). Como já dito, e como poderá ser observado mais adiante, o livro apresenta um tratamento diferenciado às questões de leitura, se comparadas às do livro analisado anteriormente. Este tem seu foco no desenvolvimento das capacidades do aluno em relação à leitura e à escrita. Vejamos alguns exemplos de atividades propostas pelo livro:

Atividade 3:

*(FUVEST) Aquela senhora tem um piano
Que é agradável mas não é o correr dos rios
Nem o murmúrio que as árvores fazem...
Por que é preciso ter um piano?
O melhor é ter ouvidos
E amar a natureza.
Alberto Caiero (heterônimo de Fernando Pessoa)*

Que simboliza o piano no poema? R: O piano, dentro do contexto em que se insere, simboliza um bem cultural, o que se percebe pela oposição que o teto estabelece entre o som do piano (bem cultural) e o correr dos rios e os murmúrios das árvores (bens naturais). Além disso, o poema descarta a necessidade do piano pela preferência que dá a saber apreciar os sons da natureza, o que exclui o piano como bem natural.

Atividade 4:

DIÁLOGO DESCONTRAÍDO

Duas turistas em Paris trocam ideias sobre generalidades da viagem:
- *Você acredita que estou em Paris há três dias e ainda não consegui ir ao Louvre?*
- *Pois eu também. Deve ser a comida.*

Como a segunda interlocutora entendeu a fala da primeira? R: Como a manifestação de sua dificuldade de ir ao banheiro.

Qual a palavra que permitiu essa interpretação? R: A palavra Louvre, por ignorância, foi interpretada como possível sinônimo de banheiro, sobretudo pelo fato de vir precedida da expressão “não consegui ir”.

Ambas as propostas de atividades trabalham com uma visão diferenciada de leitura, uma vez que nenhuma das questões apresentadas solicita ao aluno que apenas retire informações explicitadas no texto. Realmente, ele deve ultrapassar o nível linear de leitura para fazer o que se pede. Entretanto, ainda assim, acredito que esse não seja o modelo ideal para um trabalho de leitura que vise um aperfeiçoamento das capacidades do leitor enquanto sujeito de seu processo.

Novamente, não se reconhecem as diferentes possibilidades de leituras que vão derivar das diferentes experiências de cada um dos leitores. Justamente pelas respostas não estarem explicitadas no texto, encontra-se um novo problema: uma vez que as atividades não apresentam um encaminhamento para que os leitores alcancem a leitura pretendida pelo gabarito do livro e, muito menos, o reconhecimento dos saberes trazidos pelos alunos ao interagirem com o texto, muitos alunos, provavelmente, não conseguirão alcançar os resultados esperados pelo livro didático. Dessa forma, substitui-se o entendimento de que ler é repetir informações implícitas pela ideia, também equivocada, de que ler é um processo único para todos e que permite uma dicotomia certo *versus* errado não problematizadora.

Para a leitura de cada um dos textos, torna-se necessária a ativação de uma série de esquemas socialmente adquiridos, os quais o livro pressupõe que os alunos já tenham. Não se apresenta um trabalho que extrapole a leitura linear do texto apresentado, que discuta os conceitos apresentados em cada um dos textos previamente ou mesmo durante a leitura deles. Outros trabalhos já demonstraram a necessidade de um trabalho de ativação e de reconhecimento do conhecimento prévio dos alunos ao realizarem uma atividade de leitura (DELL'ISOLA, 2001; KLEIMAN, 2001, 2010; BOTELHO, 2010). Caso contrário, como ocorre nas atividades analisadas, a leitura passa de repetição à adivinhação, uma vez que não há um trabalho com o aluno para que ele alcance o nível inferencial pretendido pelo livro, ao mesmo tempo em que o gabarito do livro não respeita as multiplicidades de leituras possíveis para cada um dos textos selecionados e suas questões.

6. Considerações Finais

Neste trabalho, pretendi fazer muito mais que uma crítica aos materiais didáticos citados, pretendi levantar uma reflexão sobre a própria noção de material didático. Já é senso comum a precariedade do ensino de leitura em escolas brasileiras. Aqui defendo que um dos principais elementos contribuintes para essa precariedade é a incapacidade da Escola de

entender o funcionamento cognitivo de seus alunos. Nesse sentido, os livros didáticos parecem não alterar essa situação, uma vez que buscam a apresentação rígida de noções de certo e errado que impedem tal entendimento.

Com relação ao estudo do processo de geração de inferência, evito defini-lo como apenas uma estratégia de leitura para o entendimento de elementos não explícitos no texto, mas sim como o processo básico de significação, que permite ao aluno dar um primeiro passo em uma leitura qualitativa, unindo seu conhecimento prévio ao que seleciona do texto para assim gerar seu entendimento. Em um processo de leitura, as inferências contribuem significativamente para que o texto produza algum sentido ao leitor e acabam por determinar aquilo que ele entende (conceitualiza) do texto lido.

Esses dados revelam algumas necessidades a serem consideradas ao se trabalhar com o ensino de leitura: a necessidade de ativar e aumentar o conhecimento prévio do aluno, ajudando-o a manipular esse conhecimento de forma a ajudá-lo a observar o texto em sua estrutura, mas também em suas condições de validação; e a necessidade de se trabalhar em sala de aula com mais perguntas de nível inferencial, auxiliando o aluno a reconhecer suas inferências quando as produz, e diferenciar tal processo da pura repetição ou paráfrase do texto. Um leitor maduro deve ter consciência clara de como isso ocorre.

Entretanto, em aulas de Língua Portuguesa, ao desconsiderar as diferenças sociocognitivas, culturais e individuais entre os alunos, entre outros problemas, a Escola molda indivíduos que desconhecem sua realidade e que não desenvolvem suas capacidades cognitivas plenamente, uma vez que acabam por formar (ou pretende-se que formem) um grupo homogêneo ideal. Se acreditamos que é através de nossa língua que pensamos, observamos e analisamos o mundo, que o organizamos em nossa mente, impedir que os alunos reflitam sobre sua condição de ser no mundo de hoje é algo insustentável.

No que tange ao livro didático, considero que seja necessária uma modificação radical daquilo que se entende como seus propósitos. Tornam-se necessárias atividades que não visem apenas a avaliação, mas que foquem no ensino real de leitura, com atividades que partam de um nível linear e que, gradualmente, cheguem aos níveis mais elevados de trabalho cognitivo. Além disso, são necessárias propostas de atividades que visem à ativação do conhecimento prévio dos alunos, bem como que reconheçam os diferentes trabalhos cognitivos realizados por cada um dos estudantes. Porém, para que isso aconteça, deve-se deixar de lado a canônica visão escolar de certo e errado para que se passe a trabalhar um

processo que leve à compreensão dos processos cognitivos realizados pelos alunos, sendo eles reconhecidos e valorizados naquilo que fazem e ensinados a evoluírem em suas capacidades.

7. Referências Bibliográficas

APPLEGATE, M. D., QUINN, K. B., APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The Reading Teacher**, v.56, n. 2, p.174-180, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BOTELHO, P. F. **Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição**. 2010. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: UFRJ/FL.

CHAUÍ, M. Elementos de Lógica. In: CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORACINI, M. J. R. F. Apresentação In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e context sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York, Basic Books, 2002.

GERHARDT, A. F. L. M. Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo. In: **54º SEMINÁRIO DO GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo**, 2006, Araraquara, Anais... Araraquara, SP, Brasil, 2006a.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, pp.1181-1203, 2006b.

GERHARDT, A. F. L. M. Repensando o certo e o errado – as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola. **Leitura**, Revista da UFAL, Alagoas, 2009 (no prelo).

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, 14 (2), p. 74-91, 2009.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, p. 145-166, 2010.

GRAESSER, A, BERTUS, E. & MAGLIANO, J. Inference Generation During the Comprehension of Narrative Text. In: LORCH, Robert & O'BRIEN, Edward (Eds). **Sources of Coherence in Reading**, New Jersey: LEA, 1995. p. 295-302

GUEDES, M. B. Espaços Mentais, leitura e produção de resumos. **Veredas**. v. 3, n. 2. Juiz de fora -MG, p. 31-48, 1999.

KATO, M. A. **A aprendizagem da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Â. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas: Pontes, 2010.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2003.

MAIA, J. D. **Português**: Volume Único – Livro do Professor. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. **Em aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Dimensão discursiva das atividades de categorização e referenciação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPOLL**, 2002, Porto Alegre, Anais... Porto Alegre, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In. DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 17, 1, p.85-94, 1995.

NELSON, Thomas O. Consciousness and metacognition. **American Psychologist**, v.51, n. 2, p. 102-116, 1996.

PIMENTA, R. O. C. Aspectos cognitivos da compreensão textual no PISA 2000 e no processo ensino-aprendizagem brasileiro. In: PINTO, A. **Tópicos em cognição e linguagem**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006. p. 111-126

RODRIGUES, V. V. Níveis de letramento: teoria e prática. In: **II SEMANA DE LÍNGUA PORTUGUESA**, 2008, Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro, 2008.

RUMELHART, D.; McCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. **Psychological Review**, v. 89, n. 1, p. 60-94,1982.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de Texto**: leitura e redação. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

VARGAS, D. S.; SARMENTO, T. M. P. S.; GERHARDT, A. F. L. M.; REBOLLO-COUTO, L. (Re)pensando atividades escolares de leitura em Espanhol-LE. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DAS LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL**, 2010, Foz do Iguaçu, Anais... Foz do Iguaçu (no prelo).

VIDAL-ABARCA, E.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A; C. (Org), **Compreensão de leitura: A língua como procedimento**. p. 139-154. Porto Alegre: Artmed, 2003.