

O PLANO INFERENCIAL EM ATIVIDADES ESCOLARES DE LEITURA: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Diego da Silva VARGAS

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

dsvargas04@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho visa a analisar materiais didáticos de língua portuguesa, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com os alunos em relação aos seus processos de inferência em leitura. Utilizamos as concepções de leitura derivadas dos estudos em cognição. Analisando-se três livros didáticos de 9º ano, notamos que o trabalho com as inferências geradas pelos alunos se dá de forma precária, uma vez que os livros didáticos desempenham um papel de controle em sala de aula, o que impede o desenvolvimento de um trabalho de qualidade que seja capaz de avaliar e validar o processo de inferência dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; leitura; inferência; cognição; livro didático.

ABSTRACT: This paper aims to analyze Portuguese language course materials, with regard to the work developed with students concerning their inference processes in reading. We use the concepts of reading derived from the studies in cognition. Analyzing three course books of the 9th grade, we found that working with inferences generated by the students takes place in a precarious way, since course books play a controlling role in the classroom, which prevents the development of a high quality work able to evaluate and validate the students' inference process.

KEYWORDS: teaching; reading; inference; cognition; course book.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo principal analisar materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados em escolas brasileiras no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em relação ao processo de geração de inferências de estudantes em atividades de leitura. Para isso, utilizamos as concepções de leitura e de ensino de leitura derivadas dos estudos de cognição, especificamente da Psicolinguística, uma vez que o foco de nosso trabalho se encontra nos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno em interação com o texto escrito.

Partindo dessa perspectiva teórica, analisamos as atividades de leitura apresentadas em livros didáticos de Língua Portuguesa, em relação à maneira como trabalham com as inferências geradas pelos alunos. Para isso, foram selecionados três livros didáticos de 9º ano, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a saber: *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009), *Projeto Radix: português* (TERRA; CAVALLETE, 2010) e *Português: uma proposta para o letramento* (SOARES, 2002).

Nossa proposta foi a de realizar uma análise qualitativa interna das atividades de leitura apresentadas pelos livros didáticos, avaliando como o trabalho com cada texto do livro se desenvolve, mas também buscamos desenvolver uma análise comparativa entre as atividades de um mesmo livro, no sentido de avaliar como progridem as atividades ao longo dos capítulos dos livros, e uma análise comparativa entre os livros selecionados. Para isso nos baseamos no protocolo de avaliação de atividades de leitura apresentado em Applegate, Quinn e Applegate (2002), posteriormente explicitado.

Diversas pesquisas e trabalhos em ensino de leitura consideram a capacidade de geração de boas inferências como um primeiro passo fundamental para o desenvolvimento de uma leitura de qualidade, na qual o leitor se coloca como sujeito agente na construção de significados (APPELGATE; QUINN; APPELGATE, 2002; DELL'ISOLA, 2001; MENEGASSI, 1995; KATO, 1990; KLEIMAN, 2010; MARCUSCHI, 1996). Assim, acreditamos que o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de gerar inferências de qualidade e de sua consciência sobre o processo sejam algumas das principais funções do ensino de leitura na escola.

Entretanto, uma série de trabalhos indica que os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, tanto em língua estrangeira como em língua materna, privilegiam o trabalho com uma leitura literal dos textos utilizados e não propiciam uma diferenciação entre os diversos níveis em que uma leitura de qualidade pode ocorrer (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996; 2003; GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009; GERHARDT;

VARGAS, 2010; KATO, 1990; MARCUSCHI, 1996; KLEIMAN, 2001; 2010; ROJO; BATISTA, 2003; ROJO, 2003). Dessa forma, os livros didáticos acabam por encaminhar os estudantes a um entendimento de leitura como simples tarefa mecânica de seleção de informações, invalidando os processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos e destituindo-os de seu poder de atuar agentivamente sobre seu processo de leitura.

Com base nos estudos sobre as ferramentas e a cognição humana, de Vigotski (2008) e Sinha (1999), entendemos o livro didático como um objeto semiótico formador de comportamentos cognitivos, acreditamos que não se possa ignorar o importante papel desempenhando por esse material no desenvolvimento da aprendizagem não só da leitura, em sala de aula, mas da própria aprendizagem do que é ser um aprendiz dentro da escola. Dessa forma, iniciamos nosso texto definindo a visão de inferência com a qual estamos trabalhando, derivada dos estudos em cognição, para, então, problematizar a atual condição do livro didático em sala de aula e sua capacidade de desenvolver, avaliar e validar o processo de geração de inferências desenvolvido pelos alunos em interação com os textos neles contidos.

1. Os estudos em cognição e a leitura como processo interativo

Muitos são os campos teóricos usados para a investigação em leitura. Optamos por trabalhar com os estudos em cognição e leitura, em especial a Psicolinguística. Sob essa perspectiva, a compreensão de textos passa a ser entendida como uma atividade que envolve múltiplos processos cognitivos. A leitura é encarada, então, como um processo, ou como a integração de processos, e não como um produto a ser reconhecido pelo leitor.

Dentro de uma linha temporal, podemos situar os estudos sobre o processamento da leitura em duas posições teóricas opostas, que correspondem aos dois tipos básicos de processamento da informação: a hipótese *bottom-up*, ou ascendente, e a hipótese *top-down*, ou descendente, e, posteriormente, a fundação de uma terceira posição intermediária, a qual considera a leitura como o resultado da articulação entre ambas as formas de processamento da informação.

A hipótese ascendente de leitura, derivada de uma visão estrutural e mecanicista da linguagem, foca apenas o texto, ou seja, a informação visual, como ponto de partida e como fonte única de sentido para a compreensão por parte do leitor, privilegiando a percepção do texto impresso. Por meio do processamento *bottom-up*, o leitor faz uso linear e indutivo das informações visuais – o texto em si –, construindo o significado por meio de um processo de síntese do significado das

partes. Assim, entende-se a leitura como um processo mecânico e serial, o qual começa pela verificação, por parte do leitor, de um elemento escrito para que, a partir dele, se dê a mobilização de outros conhecimentos de forma que, passivamente, possa restaurar o sentido original do texto (KATO, 1990; KLEIMAN, 2001; FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003)

Já a hipótese descendente entende que o texto é um objeto indeterminado e incompleto. Por isso, no ato de leitura, o leitor ganha um novo papel, funcionando como a fonte única do sentido, uma vez que ele aciona esquemas cognitivos – conhecimentos estruturados prototipicamente sobre objetos e eventos que atuam como padrões para o entendimento das coisas. O processo de leitura seria como um jogo de adivinhações por parte do leitor e o texto atuaria, então, como mero confirmador de hipóteses. Dessa forma, o leitor processa o texto de forma não linear, fazendo o uso intensivo e dedutivo das informações não visuais, sendo sua direção sempre da macro para a microestrutura e da função para a forma (KATO, 1990; KLEIMAN, 2001; FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003).

Optamos por seguir uma visão que articula as duas anteriores. Ela foi 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, entende-se que 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.

Sob essa perspectiva, acredita-se que, para que seja alcançada uma leitura funcional, na qual o leitor consegue, mais que decodificar, construir um sentido para o texto lido (PERINI, 1988), diversos fatores entram em interação, tais como o conhecimento prévio, a motivação para a leitura e o interesse pelo que lê, por exemplo. Dessa forma, a atividade de leitura se dá em uma constante interação entre a informação visual – captada pelos olhos durante a leitura de um texto – e a informação não visual (ou conhecimento prévio) – estocada na memória de longo prazo e que permite dar sentido ao que se lê.

2. A inferenciação como processo cognitivo

Partindo de uma concepção de leitura como resultado da interação entre diversos processos cognitivos, por meio dos quais as informações visuais se relacionam com as informações não visuais acumuladas na memória de longo prazo, não podemos ignorar, então, que as inferências aparecem como resultado também de processos cognitivos.

Como afirma Guedes (1999: 31), “a inferência pode ser considerada a maior contribuição cognitiva do leitor. Sem perceber, o leitor está inferindo, isto é, adequando representações mentais”.

Entendemos que o leitor utiliza a informação não visual, o conhecimento prévio estocado em sua memória de longo prazo e ativado no momento da leitura para fazer previsões e, principalmente, para inferir – “deduzir certas informações não explícitas no texto, e que são importantes para que ele possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido” (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003: 27). Assim, em uma atividade de leitura, o leitor articula ao texto conhecimentos que ele já possui, estabelecendo relações entre as diversas partes, integrando as informações e dando coerência ao todo.

Tradicionalmente, a inferenciação costuma, de uma forma com a qual não concordamos, ser definida como uma estratégia de leitura por meio da qual o sujeito ativa determinadas informações não explicitadas dentro do texto, sendo elas geradas linguisticamente ou por elementos do contexto situacional, sócio-histórico ou linguístico. Costuma-se, seguindo essa visão, dividir as inferências em dois tipos: as *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.

Dessa forma, o processo de geração de inferências é entendido apenas como uma estratégia desenvolvida no sentido de preencher lacunas. Deve-se notar que essa perspectiva entende a geração de inferências como fruto de um procedimento acidental ocorrido durante o ato de leitura, e não como um trabalho cognitivo constitutivo da leitura como processo, uma vez que, sob essa visão, o leitor geraria inferências apenas para entender os significados do texto quando as informações visuais não fossem suficientes para fazê-lo.

A percepção de texto como produto do qual deve ser extraído significado acaba sendo corroborada se percebemos a geração de inferências dessa maneira, uma vez que se apresenta uma visão da inferência ainda com foco no processamento ascendente (*bottom-up*), partindo sempre do texto em direção ao leitor. Essa noção de lacuna a ser preenchida por meio da inferenciação acaba não sendo capaz, ainda, de contemplar uma visão plenamente interativa do processamento da informação e, conseqüentemente, da leitura, já que o foco se encontra no texto, sendo tarefa do leitor apenas entendê-lo. Por meio dessa abordagem sobre o fenômeno, não se apresenta uma visão real de leitura interativa, na qual leitor e texto atuam em igualdade de condições para a construção compartilhada e negociada de significados.

Ainda que haja uma intenção e que se consiga fazê-lo em parte, ao tratar a relação entre leitor e texto de maneira interativa, isso não se concretiza plenamente, uma vez que se trata as inferências como geradas a partir da articulação das partes (implícitas ou explícitas) do texto, partindo deste em direção ao leitor. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como documentos oficiais que visam a atuar como referências para a construção de currículos de qualidade nas escolas brasileiras, parecem estar em concordância com essa visão, 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, desenvolver:

[...] 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, 1998: 56)

Salientamos o fato de que essa visão sobre o processo de geração de inferências é interessante no sentido de entender o texto escrito como algo que só se constrói por meio de uma coautoria entre autor e leitor. Entretanto, ainda não é possível abarcar elementos suficientes para se entender o processo, uma vez que o foco se encontra apenas nos elementos em jogo nas relações entre os referentes encontrados no texto e não no entendimento do texto como um todo. Os PCNs ignoram 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 ao texto um sentido, sendo, por isso, fundamentais para o desenvolvimento de uma leitura realmente interativa, na qual leitor e texto contribuem em igualdade de condições para a construção de significados.

Apenas é possível discutir a geração de inferências como um processo constitutivo da cognição humana se entendemos que o processamento da leitura se dá de maneira interativa e, de igual maneira, só é possível entender a leitura como verdadeiramente interativa se entendermos a geração de inferências como um processo básico de significação, por meio do qual é possível construir o significado de maneira negociada entre os sujeitos.

Torna-se, portanto, incoerente a existência de um processamento interativo da leitura, no qual o leitor se coloca de maneira agentiva no processo, a concepção de uma visão *bottom-up* sobre a geração de

inferências, uma vez que, entendendo-se a geração de inferências como partindo da articulação entre as partes do texto, ignora-se o conhecimento prévio do leitor e seu importante papel nesse processo coautorial de construção conjunta de significados. Uma visão interativa sobre a geração de inferências deve concebê-las como partindo tanto do leitor como do texto em um processo constante de interação.

Diversos trabalhos que não seguem uma concepção cognitivista do processo também chegam a considerar a capacidade de geração de inferências por parte do leitor como um primeiro passo para uma leitura em que o leitor se coloque como ativo no processo de construção de significados. Porém, muitos deles ainda se prendem a uma visão de inferência como fenômeno acidental em um ato de leitura, como compreensão de informação implícita, ocorrendo apenas quando o leitor vê a necessidade de preencher espaços vazios deixados pelo texto, muitas vezes associados à "leitura nas entrelinhas". Por outro lado, todos concordam que a realização de inferências, por pertencer a um estágio intermediário entre a leitura literal e a de inferência efetiva do leitor, é pré-requisito para a realização de leituras realmente qualitativas.

Concordamos com tais ideias, porém, consideramos, como já dito, que a geração de inferências se trata de um processo cognitivo básico de significação, desenvolvendo-se naturalmente ao longo de qualquer leitura, uma vez que, quando se encontra diante de um texto escrito, o leitor, na busca de construir significados, procura pistas para alcançar seu objetivo. Como afirma Kato (1990: 6): "o reconhecimento das formas será em grande parte determinado por processos inferenciais e de predições ditadas pelo conhecimento linguístico e extralinguístico do leitor". Com relação a isso, Fulgêncio e Liberato (1996) identificam os dois processos que dependem da informação não visual: a *previsão*, que acelera e facilita a leitura, e a *inferência*, que completa o texto e possibilita a sua compreensão.

A compreensão da linguagem é então um verdadeiro jogo entre aquilo que está explícito no texto (que é em parte percebido, em parte previsto) e entre aquilo que o leitor insere no texto por conta própria, a partir de inferências que faz, baseado no seu conhecimento do mundo. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003: 28)

Para as autoras, então, a inferência passa a ser definida como o "processo de elaboração ativa de conhecimentos, a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente" (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003: 29). E, como consequência desse processo, tem-se a geração de conhecimentos

novos com base nas informações do texto e no conhecimento prévio. "Todo o processo inferencial baseia-se na montagem do significado" (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996: 55), pois o leitor sempre busca o sentido do texto e, para isso, depende do uso da informação não visual de que dispõe para alcançar uma leitura eficiente, já que é impossível a explicitação de toda a informação necessária para se compreender um texto.

Sob essa perspectiva, na qual acreditamos, o conhecimento prévio adquire especial destaque para a geração de inferências em uma atividade de leitura, e, conseqüentemente, torna-se estritamente necessário para a compreensão de um texto (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996; KLEIMAN, 2010), sendo o estruturador das possibilidades de geração de inferências ao longo da leitura:

Para que um texto seja claro é indispensável que o leitor possua os conhecimentos enciclopédicos que a mensagem pressupõe, e que seja capaz de estabelecer as cadeias de inferências e de construir a rede de conhecimentos na base da qual o texto está construído. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 1996: 78)

Assim, entende-se que, bem como em 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 do texto. O conhecimento prévio sobre o que é lido, seja linguístico, textual ou enciclopédico, permite ao leitor fazer as inferências necessárias para a construção de significados de um texto. São essas inferências que permitem ao leitor relacionar as diferentes partes em um todo coerente, sendo um processo inconsciente do leitor proficiente (KATO, 1990; KLEIMAN, 2001; 2010).

Dessa forma, Kato (1990: 21) define o que ela chama de *inferência construtiva* como "aquela que cria significados a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes". O leitor, por meio das inferências que constrói, se coloca ativamente no processo interativo de geração de significados ao buscar a compreensão de um texto. Entretanto, este processo não obrigatoriamente se dará de maneira produtiva, uma vez que o leitor pode dar menos importância do que deve à informação visual. Assim, é possível que um leitor menos experiente faça inferências que, na verdade, passam a dificultar sua compreensão (KLEIMAN, 2001).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, entendendo a geração de inferências como um processo cognitivo natural humano, Marcuschi (2002; 2003) define a inferência como um ato de inserção contextual,

que tem como finalidade produzir sentidos e, como resultado, uma explicitação. Para o autor, 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).

Assim, a geração de inferências passa a ser percebida como um processo de criação, um processo básico de geração de significados. Dessa forma, a leitura passa a ser caracterizada essencialmente como um processo de geração de inferências, o que, segundo Marcuschi (2008), oporia-se ao modelo escolar de leitura como decodificação. A geração de inferências passa a ser, portanto, o principal construto cognitivo atuante na construção da coerência do texto (MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2001; 2010).

Ao levantar um histórico 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, a ideia de inferência como resultado de um processo cognitivo pode ser percebida na maior parte das definições encontradas, muito embora a autora não estabeleça esse recorte.

Outro aspecto que reúne todas as definições levantadas pela autora e sua própria pesquisa é a noção de que o texto é o ponto de partida para a geração de inferências, mas não é o que define exclusivamente o processo. 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 da integração de duas ou mais informações semânticas anteriores, apresentadas em um contexto determinado e isso se torna uma baliza importante para a verificação das inferências realizadas pelos alunos.

3. A inferenciação e o ensino de leitura

Como já explicitado anteriormente, em determinada atividade de leitura, todo o processo de significação se dá por meio de constantes interações entre o conhecimento prévio do leitor e a informação visual, num constante processo de geração de inferências. A inferenciação ocorre, portanto, como um processo automático e sistemático, uma vez que cada pessoa investe com seu próprio conhecimento, de uma mesma maneira, na formulação de suas inferências.

A capacidade inferencial passa a ser encarada como sendo inerente à compreensão da linguagem: "há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a

leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente” (KLEIMAN, 2010: 25). O leitor, ao memorizar as informações recebidas do texto, incorpora a elas também as informações inferidas, sem perceber se a informação estava explícita ou não no texto (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003). Portanto, torna-se mais que essencial um trabalho na escola que torne o aluno capaz de gerar inferências qualitativas, e, mais ainda, seja capaz de perceber as inferências realizadas, sabendo diferenciá-las daquilo que se encontra explícito no texto.

Tomamos, então, como premissas os fatos já explicitados de que leitores constroem, naturalmente, inferências quando leem e de que o que fica, após um ato de leitura, são as inferências realizadas. Entretanto, na escola, 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 é representado, na verdade, por suas inferências.

O problema se encontra no fato de que a escola, metonimizada pelo livro didático, devido ao modo como se constituiu (ou se constituíram ambos), ainda não sabe o que fazer com uma leitura no plano inferencial. Ou se ignora o que o aluno produz por meio de suas inferências ou se pune o aluno que busca ir além de uma leitura literal privilegiada pelo meio escolar. Ou, mais grave ainda: apresentam-se questões que não exigem uma leitura verdadeira do texto, pede-se apenas a ativação de conhecimentos de mundo, aceita-se tudo e, por conta disso, não se permite uma interação real entre texto e leitor:

Quando o sujeito-leitor se deixa interagir com o texto, completando-lhe as lacunas com sua própria história, trocando experiências um com o outro, um novo texto surge, uma nova produção se dá, e a verdadeira leitura acontece. O texto permite uma multiplicidade tamanha de leituras quantos múltiplos forem seus leitores já que cada um gera inferências segundo seu conhecimento de mundo. Conhecimento de mundo engloba componentes emocionais, socioculturais, políticos e econômicos e isso, ou vem sendo desprezado pela escola, ou pior, vem sendo “punido” pelo sistema, através da figura do professor que não permite a viagem pelo texto. (DELL’ISOLA, 1997: 56)

Nota-se que, ainda que presa a uma definição de inferência como processo preenchedor de lacunas, Dell’Isola (1997) apresenta uma reflexão importante que já aponta para uma visão interativa do processo. Buscando um salto qualitativo capaz de mudar a situação

definida por Dell'Isola (1997), Applegate, Quinn e Applegate (2002) 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, que serviram de protocolo para a análise das questões apresentadas pelos livros didáticos analisados e que detalhamos a seguir: a) *questões de nível literal*: exigem que o leitor apenas selecione informações declaradas explicitamente no texto; b) *questões de baixo nível inferencial*: requerem respostas não citadas verbalmente no texto, mas que podem estar tão próximas do literal como do óbvio; c) *questões de alto nível inferencial*: incitam a conexão entre as experiências do leitor 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) já havia apresentado uma proposta semelhante à de Applegate, Quinn e Applegate (2002): o autor, ao considerar que o processo de leitura contém 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 que 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, Quinn e Applegate (2002).

Dessa forma, há uma concordância entre os autores de que a inferência é a porta de entrada para o desenvolvimento de processos cognitivos superiores em leitura. Tumolo (2008: 133) ressalta, ainda, que existe, nessa relação entre texto e leitor "uma contribuição progressiva do leitor, em que questões de compreensão literais exigem o mínimo em termos de processos superiores, e questões de inferência exigem maior contribuição". Prossegue o autor: "questões de compreensão literal tendem a avaliar conhecimento linguístico, enquanto questões de inferência tendem a avaliar a contribuição de processos cognitivos superiores" (TUMOLO, 2008: 134).

Dessa forma, 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. Nesse sentido, concordamos com Kato (1990: 22), quando ela cita que "a utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer

inferências malsucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão”.

É preciso que a escola passe a desenvolver, nas palavras da autora, “uma abordagem metodológica que desenvolve no aprendiz a capacidade de predizer e inferir” (KATO, 1990: 50). Porém, tal abordagem:

[...] só será plenamente satisfatória se o levar também a conferir graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações antecipadas ou inferidas e a informações efetivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas às vezes venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente (KATO, 1990: 50).

4. Atividades de leitura em livros didáticos de língua portuguesa

Em relação ao livro *Português: linguagens*, nota-se que apresenta uma seção denominada “Estudo do texto”, que é composta por quatro subseções: “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do texto”, “Leitura expressiva do texto” e “Trocando ideias”. Para a nossa análise, selecionamos as subseções “Compreensão e interpretação” e “Trocando ideias”, por serem as que efetivamente se propõem a desenvolver um trabalho com a leitura dos textos, respectivamente, de modo escrito e oralmente.

Observando a construção dessas subseções, bem como as propostas de questões apresentadas, pode-se perceber que se apresenta um predomínio de questões de nível literal e de baixo nível inferencial. Ao longo do livro, questões de alto nível inferencial também são apresentadas, porém, elas não guiam o aluno-leitor a sistematizar seu processo de construção de inferências e, ainda que as questões se apresentem como possibilitando um trabalho inferencial com a leitura dos textos, o que se verifica pelo gabarito apresentado é que ou se aceita qualquer resposta como possível ou aferra-se a uma única possibilidade de leitura do texto – a do autor do livro didático.

Assim, não se integram os saberes trazidos pelos alunos (validados pelo gabarito ao indicar como resposta “Resposta pessoal”) aos saberes indicados como válidos pelo livro didático, exemplificados pelas respostas únicas apresentadas pelo gabarito das questões. Aluno e texto ou aluno e livro didático se mantêm, cada um em seu lugar, sem se integrar. Além disso, nota-se também que as respostas dadas pelos gabaritos para esse tipo de questão não partem do texto, mas de um

conhecimento de mundo do autor do livro, que nem sempre é compartilhado pelo aluno que o utiliza em sala de aula.

Somente a título de exemplificação e de concretização da análise aqui estabelecida, apresentamos a seguir uma proposta de atividade contida no livro. Por questões de espaço, a atividade não foi transcrita por completo; selecionamos apenas as questões que seriam mais produtivas para nossa análise.

A dança das gerações

De repente, pais jovens, que sempre se consideravam modernos e liberais, já não conseguem compreender a filha. As ideias, os valores, a linguagem, as roupas, o cabelo... tudo parece estar tão distante... Conflito de gerações?

Pais

Por casualidade, os três ficaram lado a lado na igreja. Tinham mais ou menos a mesma idade do pai da noiva. Que acabara de passar por eles, radiante com a filha pelo braço, a caminho do altar.

- É - disse um deles -, esse deu sorte.

Os outros dois concordaram, com ruídos indefinidos.

- A minha se juntou.

- A minha já declarou, textualmente, que casamento não tá com nada.

- Pior é a minha.

- Ah, é?

- Casou num ritual novo aí. Nem sei que religião é. No meio do campo. Eu me recusei a ir. A mulher foi e voltou com urticária.

- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei.

- Eu estou tentando convencer a minha filha a casar. Não importa com quem. Desde que tenha cerimônia. Já disse até que eu forneço o noivo. Pago o vestido, pago a igreja, pago o coro, pago a festa e a lua-de-mel e ainda entro com o noivo. Sabe o que ela me diz?

- Sei.

- "Burguesão".

- É. A minha disse que talvez até se case um dia, quando os filhos tiverem idade para carregar cauda do vestido. Quer dizer, ainda nos gozam.

- Querem nos matar. Querem nos matar.

- É eu que sonhava com essa cena?

- Nem me fala.

- *Sou capaz até de alugar uma igreja, contratar a música, botar uma fatiote e desfilar sozinho pelo corredor. Só para ter a sensação.*

- *Acho que a gente deveria fazer um trato. O primeiro da nossa geração que tivesse uma filha disposta a casar na igreja, com vestido e tudo, convidaria os outros para entrar junto com ela na igreja. Cada um desfilaria uma determinada distância de braço com a noiva, depois passaria para outro, e assim até o altar.*

(Luís Fernando Veríssimo. Zoeira. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 16-17)

Compreensão e interpretação

1. *O texto retrata uma situação relativamente comum no dia a dia.*

a) *Em que espaço e em que ocasião ela ocorre? R: Numa igreja, durante uma cerimônia de casamento.*

b) *Em quanto tempo ela se passa? R: Durante alguns minutos.*

c) *As personagens são construídas psicologicamente de modo aprofundado ou são tratadas de modo ligeiro? R: De modo ligeiro.*

d) *Como você caracterizaria essas personagens? R: Como pessoas não totalmente conservadoras, mas que mantêm o sentimento de romantismo em relação à cerimônia de casamento e, por isso, desejam ver as filhas se casarem de modo convencional.*

[...]

3. *De acordo com o narrador, três pais se encontram "por casualidade" e se lamentam do procedimento de suas filhas. De que reclamam? R: Reclamam da falta de interesse de suas filhas em se casar ou em se casar na igreja.*

4. *Compare a posição das três filhas a respeito do casamento.*

a) *O que há de comum entre elas? R: As três se negam a participar de um casamento tradicional.*

b) *O que há de diferente? R: Uma aceitou se casar, mas com um ritual diferente, no campo; outra resolveu se juntar, em vez de casar; e a outra se nega a casar.*

5. *A filha de um desses pais chegou a se casar; entretanto, ele não se mostra satisfeito.*

a) *Por quê? R: porque ele gostaria que a cerimônia de casamento tivesse sido a tradicional, realizada na igreja, e não no campo.*

b) *O que conota a expressão "num ritual novo aí"? R: Conota desinteresse ou descrença do pai em relação à religião à qual supostamente a filha está ligada.*

6. *Diz um dos pais: "- A minha avisou que tinha se juntado quando já estavam juntos. Achou que eu gostaria de saber. Não gostei". Levante hipóteses:*

a) *Por que a filha achou que o pai gostaria de saber da novidade? R: Porque ela estava dando um passo importante na vida, o de sair de casa e ir morar com outra pessoa.*

b) *Por que o pai não gostou? R: Porque certamente esperava que a filha se casasse de modo convencional.*

Trocando ideias

1. *O sonho das três personagens do texto lido era ver a filha casando de véu e grinalda na igreja.*

a) *E você, o que acha de se casar? Você pretende se casar formalmente no civil? E na igreja?*

b) *o que você acha de cerimônias de casamento diferentes? Por exemplo, no céu, entre paraquedistas; no fundo do mar, entre mergulhadores, no alto de uma montanha, entre alpinistas.*

c) *É importante para seus pais que você se case de forma convencional? Por quê?*

A atividade continha um total de 10 questões de "Compreensão e interpretação" e um total de 4 questões na subseção "Trocando ideias". Como repetiam um mesmo padrão selecionamos apenas algumas para exemplificar o que já foi dito anteriormente. Observando-se a proposta apresentada, nota-se que das 5 questões selecionadas para a primeira subseção, as questões 1a, 1b e 3 exigem apenas que o aluno-leitor selecione informações explicitadas no texto, mantendo-se, assim, no nível literal de leitura do texto.

As questões 1c, 4a, 4b e 5a podem ser classificadas como de baixo nível literal, uma vez que não exigem a repetição de informações explícitas do texto, mas que se encontram muito próximas do nível de obviedade, não exigindo do leitor uma leitura que saia do nível da superficialidade do texto. As informações exigidas pelas questões não estão apresentadas explicitamente no texto, mas as relações estão ali explicitadas de igual maneira.

Já as questões 1d e 5b se apresentam como questões que poderiam ser classificadas como de alto nível inferencial, pois suscitam do leitor o engajamento de um conhecimento prévio e de um julgamento sobre o texto a partir do uso desse conhecimento. Porém, a proposta das questões é anulada quando se apresenta como resposta correta apenas uma possibilidade única de leitura, que não necessariamente será a do aluno que está em interação com o livro didático. Não há uma formulação de questão que leve o aluno a ativar seu conhecimento prévio de uma melhor maneira e que valide esse conhecimento para que, a partir dessa validação, o aluno possa alcançar uma integração com o texto.

Além disso, por meio da questão selecionada incluída na subseção "Trocando ideias", nota-se que o que se busca é apenas a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, o que se comprova justamente pela ausência de um gabarito que oriente o professor no desenvolvimento dessas questões. Tais questões independem da leitura do texto e seriam muito mais adequadas em um momento de pré-leitura, uma vez que não buscam a integração entre o que ao aluno já traz e o que ele recebe do texto. Não se tratam de questões de nível literal, uma vez que não exigem sequer a reprodução de informações do texto. Não discutimos a importância de um trabalho com a oralidade em sala de aula, porém, esse tipo de atividade não se trata de uma atividade de leitura.

Com relação ao livro *Projeto Radix: português*, o que se pôde notar não foi muito diferente. O livro contempla seu trabalho com a leitura na seção "Hora do texto", dividida em duas subseções "Expressão oral" e "Expressão escrita". Uma proposta interessante apresentada pelo livro é a apresentação anteriormente ao texto principal de um pequeno texto, acompanhado de perguntas que visam à ativação de conhecimento prévio e que serve de atividade de pré-leitura.

Apesar disso, nele também predominam questões de nível literal e de baixo nível inferencial. De modo igual ao que ocorre no livro anteriormente analisado, quando se apresentam questões de alto nível inferencial, elas não são capazes de guiar o aluno-leitor a explicitar e a desenvolver seu processo de geração de inferências. Além disso, quase sempre, para essas questões, o gabarito apresenta "Resposta pessoal". Quando não o faz, também apresenta como correta uma possibilidade única de leitura – novamente, a do autor do livro didático.

Já em relação ao livro *Português: uma proposta para o letramento*, algumas importantes diferenças foram notadas. O livro divide seu trabalho com a leitura nas subseções "Preparação para a leitura", a qual apresenta uma proposta interessante de ativação ou de geração de conhecimento prévio; "Leitura silenciosa", "interpretação escrita" e "interpretação oral". Além disso, o livro apresenta

explicitamente quais são os objetivos das atividades para o professor, de forma que ele possa guiar de uma melhor maneira seu encaminhamento e também indica que as respostas dadas pelos alunos para as questões apresentadas devem ser discutidas pela turma, de forma que possam construir conjuntamente o conhecimento buscado pelo livro.

No livro, apresentam-se predominantemente questões de alto nível inferencial e as que Applegate, Quinn e Applegate (2002) chamam de “*response items*”. Como nos outros livros, também se apresentam questões de nível literal, porém, em sua maioria, elas aparecem como uma etapa para o desenvolvimento de questões de nível inferencial. Porém, assim como nos outros livros, para as questões de alto nível inferencial e para os “*response items*” apresentados na subseção “Interpretação escrita”, o gabarito indicado apresenta como resposta correta uma única possibilidade de leitura. Não se preveem possíveis desencontros.

É interessante observar que na subseção “Interpretação oral”, como o momento de um trabalho com a oralidade, a maior parte das questões apresentadas também é de alto nível inferencial e “*response items*”. Porém, o modelo de gabarito apresentado é bem diferente do modelo apresentado para as atividades escritas, no que se refere à validação das inferências geradas pelos alunos. Percebe-se que esse é efetivamente o espaço do livro em que essas inferências têm seu lugar. Tal ideia é fomentada pela própria autora do livro: “Dada a natureza das questões, algumas exigindo inferência, outras pedindo respostas pessoais, a interpretação por meio de interação oral entre professor e alunos é mais adequada” (SOARES, 2002: 195).

Também a título de exemplificação, prosseguimos, então, apresentando uma segunda proposta de atividade, constante no livro *Português: uma proposta para o letramento*:

Língua Mãe

Manoel de Barros

Não sinto o mesmo gosto nas palavras oiseau e pássaro.

Embora elas tenham o mesmo sentido.

Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?

Seria porque eu não tenho amor pela língua de Flaubert?

Mas eu tenho.

(Faço registro porque tenho a estupefação

de não sentir com a mesma riqueza as palavras oiseau e pássaro)

Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância

E oiseau não repercute.

*Penso que a palavra pássaro carrega até hoje
Nela o menino que ia de tarde pra debaixo das árvores a
ouvir os pássaros.
Nas folhas daquelas árvores não tinha oiseau
Só tinha pássaros.
É o que me ocorre sobre língua mãe.
(O fazedor de amanhecer. São Paulo: Salamandra, 2001
[s.p])*

Interpretação oral

Discutam, com a orientação do professor.

1. O poeta tem "a estupefação" de não sentir com a mesma riqueza as palavras em português e em francês. Por que isso lhe causa "estupefação"? R: Porque ele tem amor pela língua francesa, como tem pela língua mãe, assim, deveria gostar igualmente das duas palavras.

2. No final do poema, o poeta encontra a explicação para o fato de não sentir o mesmo gosto nas palavras em francês e em português.

a. Qual é a explicação? R: Ele na infância só sabia a palavra pássaro, que ficou ligada às suas experiências de menino com pássaros: a palavra pássaro carrega lembranças da infância, a palavra oiseau, não.

b. Considerando essa explicação, está certo o poeta quando diz, no início do poema, que as duas palavras têm o mesmo sentido? R: Resposta pessoal. A expectativa é que os alunos percebam que as duas palavras não têm o mesmo sentido para o poeta (pássaro repercute a infância, oiseau, não) e concluam que as palavras adquirem um sentido (ou uma conotação) diferente, conforme as experiências e os conhecimentos da pessoa.

3. O poeta chama sua língua de língua mãe; por que a língua é mãe? Respostas pessoais; alternativas: porque é a sua língua de origem, a primeira que aprendeu, a língua em que se educou, a língua que aprendeu da mãe.

4. Na opinião de vocês, é possível sentir em uma língua estrangeira a mesma riqueza e o mesmo gosto que se sente na língua materna? Respostas pessoais. O objetivo é levar os alunos a refletir sobre a relação entre a língua e a constituição da identidade, e a expectativa é que percebam que a primeira língua aprendida na infância institui um modo de pensar, de sentir próprios de uma cultura, de uma nacionalidade.

Observando essa atividade, já podemos perceber um padrão diferenciado não só de elaboração das questões, mas, principalmente, de um padrão diferenciado de apresentação do gabarito a ser considerado pelo professor. Pode-se perceber que todas as questões, com exceção da primeira (de nível linear, mas que leva o aluno a responder melhor as questões seguintes) de diferentes formas, buscam a integração entre o que o aluno traz consigo, ou seja, seu conhecimento prévio ao que ele recebe de informação visual do texto. Dessa forma, o aluno é levado a gerar inferências de qualidade, por meio dessa integração.

Além disso, as questões são apresentadas gradativamente, no sentido de que seguem uma lógica de elaboração que vai levando o aluno a explicitar as inferências geradas ao longo de sua leitura ou a gerar novas inferências. Talvez, por isso, na proposta de gabarito, a autora apenas aponta possibilidades de respostas, indicando que o professor deve trabalhar e discutir outras respostas dadas pelos seus alunos. Além disso, quando apresenta como gabarito "resposta pessoal", a autora indica o objetivo das questões, orientando o professor a desenvolver um melhor trabalho com as respostas dos alunos.

Entretanto, mesmo nesse livro didático esse tipo de atividade aparece apenas como prática da oralidade. O livro, apesar de apresentar propostas de atividades de leitura de qualidade, ainda se prende a um padrão instituído de livro didático que impede um trabalho de maior qualidade com as inferências dos alunos, uma vez que esse trabalho exige outro tipo de relação entre professor, aluno e livro e outro tipo de avaliação, ainda difícil de ser colocada em prática por meio do uso desse tipo de material.

De forma geral, o que se pode notar é que, dentro dos próprios livros didáticos não há uma evolução entre as atividades de leitura apresentadas. No que se refere ao trabalho com a leitura, embora bons textos sejam selecionados para compor os livros didáticos, sendo a grande maioria autênticos e na íntegra, ainda não se consegue propor, a partir deles, atividades de leitura e de produção de textos efetivas e eficazes. Elas parecem seguir um mesmo padrão do início ao fim do livro. Também não se nota uma diferenciação entre os tipos de questões: todas são apresentadas de uma mesma maneira, e o aluno não sabe quando está sendo levado a inferir ou quando está simplesmente sendo levado a retomar dados explicitados no texto, o que acreditamos, os leva a confundir uma leitura literal com uma inferencial. Assim, o texto é tomado como produto, do qual o leitor deve apreender o significado.

Além disso, de modo geral, as atividades de leitura pouco levam o aluno a inferir, apresentam-se predominantemente questões de nível literal e de baixo nível inferencial, que, salvo raras vezes, não são etapas para questões inferenciais. Quando tipos mais elevados de questões são apresentados, não guiam o aluno no processo e não reconhecem as inferências dos alunos, uma vez que não levam em consideração o conhecimento prévio que o aluno traz para leitura. Esse reconhecimento se dá apenas em atividades orais.

Além disso, as atividades de leitura apresentadas ao longo das unidades dos materiais didáticos não apresentam uma diversidade de tipos de abordagem para o trabalho com o texto e não se chega a "explorar satisfatoriamente aspectos linguístico-discursivos cruciais para a construção da leitura" (ROJO; BATISTA, 2003: 117), o que gera uma leitura plana das temáticas abordadas nos textos (ROJO, 2003). Apresentam-se questões que em nada desenvolvem as capacidades dos alunos, uma vez que não lhes exigem, de modo geral, qualquer esforço: "o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer" (GERALDI, 2003: 170).

Nota-se também que o trabalho cognitivo com o aluno inexistente, uma vez que sua presença, em interação com o livro, como produtor de significados, não existe, seu papel se torna apenas de reproduzir os significados gerados pelo material didático e confirmados pelo professor. Aqui, é importante salientar, como o faz Batista (2009), que o ensino de leitura, bem como o de redação e da linguagem oral e diferentemente do ensino de gramática, tem um caráter procedimental, ou seja, não há como ser desenvolvido por meio da exposição de conteúdos ou princípios. O foco do ensino de leitura seria o desenvolvimento de habilidades, uma vez que a única maneira de se aprender a ler é praticando significativamente a leitura.

Entretanto, esse tipo de trabalho com a leitura, ao que parece, ainda não foi assimilado pelos livros didáticos, uma vez que não se encaixaria nos padrões que foram estabelecidos do que é um livro didático e de como ele se constitui. Com relação a esse ponto, cabe ressaltar o desencontro, mais uma vez, entre o mundo acadêmico e o mundo escolar. Enquanto pesquisas em leitura apontam para a possibilidade de sistematização e organização didática das atividades escolares de leitura – o que poderia ser a "matéria" a ser estudada por nossos alunos, ainda não é possível encontrar o resultado dessas pesquisas nos livros didáticos, que ainda preferem trabalhar a leitura assistematicamente.

Tal fato nos revela que a escola ainda não sabe o que fazer com a leitura em sala de aula. A escola se apresenta justamente como o lugar

em que as coisas encontram sistematicidade: "a instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, pretensamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem" (GERALDI, 2003: 117). A assistemática que se apresenta no contexto escolar em relação ao desenvolvimento da leitura em aulas de língua portuguesa revela, então, a quebra de um padrão, justamente porque a escola não consegue, mantendo os padrões instituídos, fazer um trabalho que desenvolva as capacidades leitoras de seus alunos.

Considerações finais

Há, no entanto, outra aprendizagem implícita que se dá precisamente no processo que conduziu esta aprendizagem: porque os temas destas interlocuções são constituídos como "conteúdos de ensino" prontos, acabados, aos quais cabe ao aprendiz "aceder"; porque a interlocução de sala de aula se caracteriza mais como "aferição" de incorporação do que já estava pronto, acabado; porque os sujeitos envolvidos se sujeitam às compreensões do mundo que se lhes oferecem na escola. (GERALDI, 2003: 8)

Como bem salientado por Geraldi (2003), a escola se converteu em um lugar de certezas e, mais que isso, de reprodução dessas certezas. Não há espaço para dúvidas, erros e, muito menos, para a construção de conhecimentos. Tudo é produto, os processos inexistem. E essa visão também acaba conceitualizada pelo aluno, em sala de aula, que acaba por aprender que é assim que se constrói o conhecimento e assim que se desenvolve a leitura: por meio apenas da reprodução do que já é certo, do que está escrito.

O livro didático surge, então, como a ferramenta de concretização dessa visão, metonimizando em um objeto todo o sistema em que se inclui, uma vez que é a representação mais concreta da forma como a escola se vê e de como ela quer ser vista pelos que a integram. Nele, se revelam as intenções e as expectativas da instituição escolar em relação aos seus objetivos e à atuação de seus diferentes sujeitos.

Como consequência da construção de um perfil de livro didático como estruturador da ação docente em sala de aula, tem-se uma clara separação entre o grupo dos que executam o trabalho didático e o dos que pensam esse trabalho e, sob uma ótica cognitivista, o livro didático passa a assumir o papel de formador de comportamentos cognitivos do

professor como sujeito-ensinante e do aluno como sujeito-aprendiz, ambos reprodutores, e não produtores de um conhecimento que deveria ser construído conjuntamente em sala de aula.

Sabendo-se do papel fundamental que os livros exercem em sala de aula, tais materiais são pensados de forma a concretizá-los em modos de organizar a atuação dos interactantes no espaço escolar, enquadrando assim formas de pensar, ou seja, instituindo a cognição desses sujeitos situativamente a esse espaço. O livro didático entra na sala de aula como o objeto que vai definir a forma como os interactantes vão atuar e, dentro dessa lógica, torna-se impraticável um trabalho real e de qualidade com as inferências geradas pelos alunos ao longo de suas leituras.

Como guia do processo, o livro didático acaba por contribuir para a formação de comportamentos cognitivos passivos: o professor como sujeito-ensinante e o aluno como sujeito-aprendiz, ambos reprodutores, e não produtores de um conhecimento que deveria ser construído conjuntamente em sala de aula. Assim, torna-se quase que óbvia a percepção de que um trabalho de qualidade em relação à geração de inferências pelos alunos é completamente incompatível com um modelo de livro didático que busca o controle e o condicionamento.

Tal construção impede que alcancemos o ideal de escola defendido pelos PCNs em relação aos papéis desempenhados pelos sujeitos em sala de aula: "Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento" (BRASIL, 1998: 93). Por meio da análise aqui desenvolvida, não é difícil chegar à conclusão de que, para os livros didáticos, o aluno como produtor de significados em interação com o livro e com o professor não existe, o que se comprova claramente nas atividades de leitura neles constantes. O interessante é que os próprios PCNs respaldam a construção dessa relação ao ignorar a atuação dos processos inferenciais como constitutivos de uma leitura agentiva e de qualidade.

Dessa forma, o que se nota hoje é que "as propostas ligadas ao letramento, no livro didático, não minimizaram seu caráter normalizador, regulador e objetivante de forma social escritural por excelência" (ROJO; BATISTA, 2003: 19). Além disso, apesar da multiplicação das pesquisas relativas aos processos cognitivos, especialmente em leitura, não se apresenta uma incorporação pelos materiais didáticos dos pressupostos desenvolvidos por essas pesquisas, que entendem a leitura como uma atividade que envolve processos cognitivos e metacognitivos, o que poderia contribuir, em grande parte, para a alteração desse perfil de livro didático e, conseqüentemente, para

a mudança de papéis desempenhados por alunos e professores em interação na sala de aula.

Acreditamos que, para que essa situação se altere, deva haver uma mudança de objetivos para as questões de leitura, que passem a fazer, como afirmam Applegate, Quinn e Applegate (2002), com que o aluno pense sobre e responda ao texto, utilizando o próprio texto para justificar seus julgamentos. Poderíamos, dessa maneira, elaborar atividades que considerem, que respeitem, validem e desenvolvam as inferências geradas pelos alunos também em livros didáticos. Porém, para isso, o papel do livro didático em sala de aula deveria ser repensado e seus objetivos alterados para a construção de uma nova relação de ensino-aprendizagem em sala de aula, uma vez que urge a necessidade de criação de atividades de leitura que levem em consideração as inferências geradas pelos alunos e que, portanto, os tratem como sujeitos ativos no processo.

Como exemplo, apresentamos a atividade abaixo por nós elaborada:



Fonte: <http://www.cyanidetraduzidos.com.br>.

Uma das estratégias possíveis para se gerar um efeito de humor é a quebra de expectativa. É o que ocorre na tira de humor acima. Isso quer dizer que algo, em algum momento do texto, rompe com a lógica esperada pelo leitor e, assim, se gera o efeito risível. Vamos analisar como esse efeito é gerado na tirinha acima?

a) Por que o homem procurou o médico?

- b) *O que se esperaria que o médico fizesse diante do problema do homem?*
- c) *Qual foi a reação do médico?*
- d) *Levando-se isso em conta, explique qual é a quebra de expectativa apresentada na tirinha lida e que nos leva a achar graça dela.*

RESPOSTA COMENTADA

Na tira lida, a construção do humor se dá por meio do que costumamos chamar de "quebra de expectativa", isto é, algo, em algum momento do texto, rompe com a lógica esperada pelo leitor. Quando lemos um texto, naturalmente, formulamos hipóteses baseadas em nosso conhecimento prévio. Essas hipóteses nada mais são do que nossas expectativas sobre o texto – o que esperamos que vá acontecer. Ao percebermos que nossas hipóteses não foram confirmadas, uma vez que acontece algo que nos surpreende, temos que (re)significar o texto lido e, assim, achamos graça do que vemos.

O exercício visa levar os alunos a reconstruírem todo esse processo de maneira consciente, sendo estimulados pelas questões apresentadas. Assim nos utilizamos de estratégias metacognitivas de leitura, que permitem ao leitor trazer à consciência processos cognitivos que ocorrem naturalmente. Dessa forma, na questão "a", esperamos que o aluno identifique o problema apresentado pelo paciente – que se apresenta explicitamente no 2º quadrinho: "um som preso em sua cabeça". Na questão "b", pretendemos ativar o conhecimento prévio do aluno, que geraria sua expectativa ante o texto. Esperamos que o aluno diga que esperaria que o médico resolvesse o problema do paciente, indicando tratamentos, remédios, cirurgias, etc. Entretanto, alguns alunos podem dar respostas diferentes, que devem ser avaliadas e analisadas pelo grupo, debatidas e discutidas, na medida em que podem apresentar suas experiências prévias com médicos e meios hospitalares. Na questão "c", pretende-se que o aluno expresse a cena revelada no último quadrinho, quando o médico põe o estetoscópio no ouvido do paciente e começa a dançar ouvindo o som que sai de sua cabeça. Nesse momento, é importante lembrar ao aluno que a linguagem não verbal possui muita importância numa tira de humor e que deve ser igualmente interpretada dentro do texto como um todo. Feito isso, espera-se que o aluno seja capaz de, na questão "d", explicar qual é o efeito de

humor gerado na tira, explicando o passo a passo já apresentado nas questões anteriores.

Essa atividade foi aplicada a turmas de 9º ano e seus resultados foram bastante interessantes. É preciso salientar que a aplicação de atividades de leitura como essas tem sido trabalhosa e nem sempre vem apresentando resultados plenamente satisfatórios. Se, por um lado, os alunos se apresentam mais motivados para sua realização, vendo objetivos concretos a ser alcançados e sentindo que seus saberes não apenas são trazidos à tona, como são respeitados e validados; por outro, apresenta-se, em grande quantidade, uma adaptação, nas respostas, de um padrão instituído de leitura como repetição de ideias, o que, muitas vezes, impede a própria compreensão da atividade.

Dessa forma, alguns alunos ou sequer conseguem dar respostas que apresentem algum sentido relativo à leitura do texto, ou copiam trechos explícitos do texto (o que no caso da tirinha apresentada se tornou mais complicado) ou apenas apresentam seus conhecimentos prévios em suas respostas. Acreditamos que isso se dê por conta do processo já descrito de "formatação cognitiva" dos aprendizes, que aprendem a desenvolver atividades de leitura dessa maneira e não conseguem se desprender do padrão instituído, quando se lhes pede que o façam.

Por conta disso, pesquisas em leitura devem unir cada vez mais forças ao trabalho do professor, de forma que seja possível verdadeiramente o rompimento com a dicotomia entre o meio acadêmico e as práticas desenvolvidas no meio escolar. O desenvolvimento de atividades como essa, associadas a um aporte teórico que as respalde e que considere a leitura essencialmente como a integração de processos cognitivos desenvolvidos pelo leitor em interação com o texto, torna-se cada vez mais necessário. Além disso, acreditamos que o estabelecimento de um olhar em direção ao aluno e ao entendimento de como ele pensa é um passo fundamental para a superação da situação aqui descrita e que apenas contribui para o fracasso da escola na formação de bons leitores.

Referências

- 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(2): 174-180, 2002.
- BATISTA, A. A. G. O conceito de "livros didáticos". In: GALVÃO; A. M. O.; BATISTA, A. A. G. *Livros escolares de leitura no Brasil – elementos*

para uma história. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, pp. 41-74

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília (DF): Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Atual, 2009.

DELL'ISOLA, R. L. P. A avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. M. (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas (SP): Pontes, 1997.

_____. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

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

_____. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Ciências & Cognição*, 14(2): 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*, v. 49: 145-166, 2010.

GUEDES, M. B. Espaços mentais, leitura e produção de resumos. *Veredas*, v. 3(2): 31-48, 1999.

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

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas (SP): Pontes, 2001.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas (SP): Pontes, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação. *Em aberto*, 69, [s.p], jan./mar. 1996.

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

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

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

- PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação: cultura da escrita e livro escolar – propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____ (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 7-24.
- RUMELHART, D.; McCLELLAND, J. An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. *Psychological Review*, v. 89(1): 60-94, 1982.
- SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (orgs.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford: Pergamon, 1999. pp. 32-48.
- SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do professor. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002.
- TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. *Projeto Radix: português*. Manual do professor. São Paulo: Scipione, 2010.
- TUMOLO, C. H. S. Especificações e pré-testagem: etapas essenciais na elaboração de testes de leitura em língua estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura*. Bauru (SP): Edusc, 2008. p. 125-144.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.