

A INFERÊNCIA TEXTUAL DE LEITORES DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU

Maria Cristina Lírio GURGEL (UERJ)

Abstract: This exploratory paper investigates the strategies of lexical inference used by 6 students in the 2nd, 3rd and 4th grades of a public elementary school of Rio de Janeiro, Brazil. It is essentially concerned with the understanding of written texts and its framework is based on Kleiman (1989), Cavalcanti (1989), McCarrell & Bransford (s.d.), Hopper (1979) and Vygotsky (1991). The analysis of the empirical data, though not conclusive, suggests that the reader's previous world or encyclopedic knowledge seems to be a crucial factor for the development of the text meaning and that the language input would not be activated in the same way for all readers. Changes in pedagogic practices are recommended on the basis of the results.

0. Introdução

Muitas são as pesquisas cujos resultados apontam a baixa qualidade do ensino de leitura ministrado em nossas escolas. Nesse sentido, segundo pesquisa do Ministério da Educação e Cultura publicada em O Globo de 09/07/95, "... de cada cem alunos que ingressam na 1ª série, apenas 33 se formarão na 8ª, na pior taxa de aproveitamento de ensino (...) No mundo, apenas Bangladesh, na Ásia, e Guiné Bissau, na África, têm aproveitamento menor, e esse fracasso deve-se às dificuldades e ao pouco interesse que os alunos apresentam com relação à leitura."

Apesar da unanimidade quanto à necessidade de se proceder a uma mudança radical na qualidade da educação da rede pública, onde ocorre, para a maioria da população, o ensino da leitura, assistimos a uma grande incoerência entre o discurso e a prática pedagógica. De um lado, as campanhas publicitárias sobre a alfabetização “direito de todos”, veiculadas principalmente pelas emissoras do governo, que enfatizam não apenas a decodificação de sinais mas a leitura de materiais diversos, com o objetivo de propiciar ao indivíduo uma real participação na sociedade e, até mesmo, a condição de cidadão. Por outro, a campanha do livro didático, através da qual as escolas recebem livros de qualidade por vezes duvidosa, que negam na prática o que se enfatiza na teoria.

Assim, são comuns “textos” que privilegiam a simples memorização da relação fonema/grafema ou se constituem em verdadeiros pretextos para o ensino de um vocabulário em que a palavra assume um significado absoluto, independente do contexto.

Com o objetivo de oferecer subsídios ao professor de ensino fundamental para a renovação da prática pedagógica da leitura, desenvolveu-se esse estudo exploratório no qual foram investigadas estratégias, utilizadas na compreensão de textos escritos, por seis leitores (três meninos e três meninas) de 2^a, 3^a e 4^a séries de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, com idade que varia de 8 a 13 anos.

Como se trata de um estudo que se preocupa com aplicações práticas, sentiu-se necessidade de um suporte teórico que abrangesse, de um lado, teorias em que a leitura fosse vista como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto, e de outro, teorias da

aprendizagem que correspondessem a uma construção do conhecimento pelo sujeito e que levassem em conta o outro nessa construção, uma vez que se acredita que o conhecimento se dê através da interação entre sujeitos que desempenham papéis sociais em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

1. Teorias lingüísticas

Será possível ensinar leitura? Face a esta pergunta, existe uma questão anterior, mais básica, que diz respeito a ensinar a compreensão, uma vez que leitura seria fundamentalmente a compreensão do sentido do texto pelo leitor, e esta envolveria processos cognitivos múltiplos, daí o nome de “faculdade” que lhe era atribuído.¹

Nesse sentido, a leitura é vista como um processo interativo, porque envolve níveis de conhecimento que interagem, permitindo ao leitor construir o sentido do texto. Esses conhecimentos dizem respeito à língua, ao texto, ao mundo.

Cavalcanti (mimeo, s/d)² desenvolveu estudo exploratório com o objetivo de verificar a função do léxico na construção do significado do texto, tendo em vista que a escola confere à palavra significado absoluto, não a considerando elemento de apoio para a construção do significado.

Através da proposição de tarefas que exigiam estratégias de apoio no léxico para a construção do significado (preenchimento de lacunas no texto), Cavalcanti procurou determinar as funções discursivas dos itens lexicais, em especial dos itens-chave, com base na hipótese de que os itens lexicais possibilitam a interação do

leitor com o texto, uma vez que funcionam como marcas do autor representantes da saliência textual — um dos pólos na busca do equilíbrio realizada pelo autor; o outro pólo seria a relevância leitor.

O argumento de Cavalcanti (1989) é que os itens-chave centralizam informação que tem relações semânticas diretas no texto e relações pragmáticas indiretas na relação leitor-texto; são, portanto, expressões indexicais salientes que (re)ocorrem no texto, preservando sua unidade através da coesão topical e servindo de base para a criação da coerência. Os demais itens constantes do modelo, Cavalcanti classifica como elementos lexicais que servem de apoio aos itens-chave.

Através dos resultados, Cavalcanti mostra a importância que as pistas lexicais exercem na atividade mental desenvolvida pelo leitor na busca do significado do texto, e a função detonadora dos itens-chave, uma vez que estes funcionariam, através das pistas lexicais, como ativadores do conhecimento prévio do leitor e de seu conhecimento acumulado durante a leitura. Haveria, assim, a nosso ver, uma percepção (“pistas” lexicais) ao lado da compreensão.

McCarrell e Bransford (s.d.) discutem a inter-relação existente entre compreensão e percepção, a partir da constatação de que os objetos adquirem significado em um contexto ao lado de outros com os quais se inter-relacionam. Segundo esses autores, a compreensão lingüística, muito mais do que a perceptual, envolve um engajamento cognitivo por parte do leitor. Eles argumentam que a habilidade de fazer associações cognitivas apropriadas depende da capacidade do leitor de ativar seu conhecimento de mundo.

Assim, os sujeitos fariam associações cognitivas quando envolvidos em um processo de compreensão, e essas associações funcionariam como pré-requisitos para a compreensão. A compreensão ocorreria, então, quando o leitor dispusesse de informações extralingüísticas suficientes para utilizar as pistas especificadas no “input” lingüístico, na criação dos conteúdos semânticos. Nesse sentido, o “input” lingüístico constituiria um conjunto de pistas para a criação do significado resultante das contribuições cognitivas do leitor, daí o significado ser algo criado, mais do que arquivado e recuperado.

Hopper (1979), ao desenvolver sua teoria sobre aspecto e relevância do discurso, tendo como objeto de análise o discurso narrativo, estabelece dois níveis ou planos do discurso: a *figura* ou nível em “foreground” – linguagem da história real, i.e., eventos que se sucedem uns aos outros, estabelecendo uma seqüência cronológica; o *fundo* ou nível em “background”, no qual os eventos são concomitantes aos eventos-figura, comentando-os ou ampliando-os, i.e., servindo-lhes de suporte.

Gurgel (1987), em sua dissertação de mestrado, aponta outros elementos que no universo narrativo, juntamente com as formas verbais, constituiriam um conjunto de pistas que, do ponto de vista lingüístico, formariam a relevância ou saliência textual. Ao caracterizar, por exemplo, o plano em “background”, Hopper apresenta a relação de simultaneidade que se estabelece entre esse plano e o primeiro plano ou “foreground”. No entanto, não mostra a existência de uma delimitação no plano em “background” para que a relação de simultaneidade ocorra. Em termos de organização do discurso narrativo, essa delimitação vai determinar as

diversas partes da narrativa: cenário ou orientação, complicação e resolução.

Segundo Kleiman (1989), esse tipo de informação se refere ao conhecimento textual que o leitor tem acerca do tipo de texto e da forma do discurso, sendo importante, ao lado do conhecimento lingüístico e do conhecimento de mundo, para a construção do sentido do texto.

Voltando ao questionamento inicial que gerou a leitura crítica das teorias, ou seja, é possível ensinar leitura?, construímos a hipótese de que compreensão é sobretudo percepção e, como tal, é possível desenvolver estratégias que ampliem a capacidade de organizar e processar as informações explícitas e implícitas do texto. Processar essas informações, contudo, não implica assumir que o texto tenha um único sentido, a ser apreendido pelo leitor. Ao contrário, verifica-se, com base nas teorias analisadas, que parece haver diferentes níveis no discurso, ou seja, relevâncias (conjunto de pistas, itens, planos) que ativam o conhecimento de mundo do leitor, gerando suas contribuições cognitivas, permitindo-lhe compreender o texto, atribuindo-lhe sentido. Dessa forma, considerando leitura como produção de sentidos, interessa-nos determinar o processo e suas condições de produção, para que, a partir deles, seja possível aos professores buscar uma metodologia que vá ao encontro da construção do objeto de conhecimento pelo leitor: a leitura.

2. A teoria de Vygotsky

Segundo a perspectiva vygotskyana, a aprendizagem pressupõe o envolvimento de grupos ou pares de indivíduos em uma prática comunicativa. Haveria,

então, um funcionamento interpsicológico que daria origem ao funcionamento intrapsicológico, ou seja, certos aspectos da atividade realizada em um plano externo passariam a realizar-se em um plano interno.

A aprendizagem, através da interação, criaria o que Vygotsky (1991) chama de *zona de desenvolvimento proximal* – “distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”³ Como nosso interesse é investigar o processo e não o produto (o resultado), esse conceito é fundamental na avaliação das estratégias utilizadas na compreensão de textos escritos.

3. Metodologia

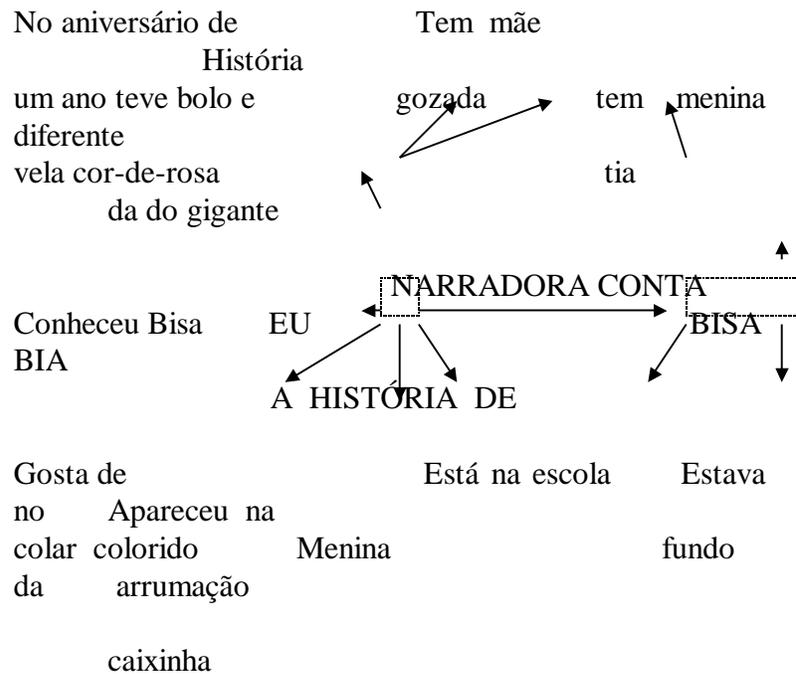
Foram selecionados seis leitores (três meninos e três meninas), de 2^a, 3^a e 4^a séries do 1^o grau, alunos de uma escola pública do município do Rio de Janeiro, tendo-se como critério para a seleção o fato de os sujeitos serem considerados alfabetizados pela escola.

Conduziram-se dois experimentos: “No fundo de uma caixinha...” e “Pomba Colomba”. Para o experimento “No fundo de uma caixinha” foi utilizado um fragmento da narrativa de Machado (1982), **Bisa Bia, Bisa Bel** (vide Anexo); para o experimento “Pomba Colomba” (vide Anexo), a narrativa de Sylvia Orthof (s.d.). Ambas adaptadas pela pesquisadora para esse estudo exploratório.

A seleção dos textos obedeceu aos seguintes parâmetros: tema familiar aos sujeitos; concentração maior

e menor de elementos em “background” e “foreground”, e textos em diferentes níveis em “background”, ou seja, maior/menor proximidade do *fundo* com a *figura*.

Com relação ao experimento “No fundo de uma caixinha”, pode-se dizer que o texto se estrutura em torno de uma personagem em 1ª pessoa (EU) que constitui a *figura*, mas que funciona também como *fundo*, por se tratar de uma personagem narradora. Ao se apresentar como *fundo*, promove as *figuras* Bisa Bia e a mãe. A dificuldade parece residir no fato de o EU não ser nomeado, designado.



Com referência ao experimento “Pomba Colomba”, diferentemente da narrativa canônica (Era uma vez *uma* pomba), a personagem Pomba Colomba é apresentada, no início do 1º parágrafo, em “background”: “Pomba Colomba estava arrumando a casa...”. Esse “background”, porém, está bem próximo à *figura*: “... varreu um canto, varreu outro canto...”.

Em “Aí, Pomba Colomba...”, o *aí* introduz a complicação: “Abriu a porta e achou uma carta.”

Em “Aí, a pomba resolveu: pegou...”, novamente o *aí* vai marcar nova modificação na narrativa, ou seja, a solução encontrada pela personagem pomba para resolver o problema da carta.

Nessa narrativa prevalecem os elementos em “foreground”; os eventos estão, portanto, organizados em ordem cronológica.

Ambos os experimentos foram conduzidos através de conversa informal entre a pesquisadora e o sujeito. Solicitou-se ao sujeito que lesse o texto em voz alta ou silenciosamente, como desejasse, para que depois conversasse sobre o que leu.

Ressalte-se que a pesquisadora já era conhecida dos sujeitos, uma vez que, há cerca de dois meses desse estudo exploratório, já participava semanalmente das atividades em sala de aula.

Com o objetivo de esclarecer procedimentos adotados para a transcrição, especificamos as abreviações e símbolos utilizados:

(LVA) – lê em voz alta

(LVB) – lê em voz baixa

- (CP) – conversa com a pesquisadora
- [] – interferência da pesquisadora
- (.) – pausa de curta duração
- (...) – pausa de longa duração
- Maiúscula – ênfase na palavra
- V :: – vogal alongada

4. Resultados

Com exceção de um sujeito de 2ª série, todos os outros foram capazes de desenvolver expectativas a partir do título da narrativa e, após a leitura, justificar o título:

- Hélio (13 anos; 3ª série)

[Por que essa história tem esse título?] (CP)
Porque tem no fundo do mar dentro de uma pedra (.) e
tem aqui dentro de um armário dentro de uma caixinha (.)
E aqui no fundo de uma caixinha (.) [E o que tinha lá no
fundo?] (CP) Tinha umas fotos (.) [Se você fosse dar
um outro nome para essa história, que nome você daria?]
(CP)
É (.) As fotos da minha avó.

Ao justificar o título “No fundo de uma caixinha”, Hélio associou-o ao fundo do mar (afastado da borda), lembrando *dentro* de um armário (lado interior), *dentro* de uma caixinha, no *fundo*, quer dizer, aproximou os campos semânticos de *fundo* (afastado da borda) e *dentro* (lado interior).

- Andréia (10 anos; 4ª série)

[Por que essa história tem esse nome: NO FUNDO DE UMA CAIXINHA?] (CP) Acho que devem tá relembrando no passado (.) nas histórias que as pessoas escutavam e não lembram mais. [Mas por que tem esse nome? Isto tem a ver com a história?] (CP) Tem (.) Na história da Bisa Bia (...) ela tava em retratos, dentro de uma caixinha (.) [Se você fosse dar outro nome, qual você daria?] (CP) No fundo do mar. [Por quê?] (CP) São vários títulos. Eu daria o nome da história do gigante.

Pela fala de Andréia percebemos, inclusive, que ela foi capaz de apreender os elementos em “background”, i.e., percebeu que são várias histórias (“São vários títulos”).

Com referência aos recursos utilizados para retirar informação do texto, percebemos que o conhecimento prévio, enciclopédico, parece ser o principal recurso utilizado, embora de forma inconsciente.

- Marcos (11 anos; 2ª série)

[Como é a mãe dessa pessoa que tá contando a história?] (CP) A mãe dela (.) uma pessoa que não (.) v :: fica com raiva do que tá fazendo e fica brigando com ela porque ela tinha sumido (...) e (...) não (...) e não ela fica com ódio dela. [Por que a mãe dela é gozada?] (CP) Porque a mãe dela quer arrumar a casa todos os dias e tem muita mãe que não faz isto. [Lê este pedacinho aqui] (LVA) essas manias de arrumação que muita mãe dos outros têm, ela até que vai deixando as coisas meio espalhadas pela casa [Quem é que vai deixando as coisas

meio espalhadas pela casa?] (CP) A mãe dela [Mas você não falou que a mãe gosta de ficar arrumando, arrumando? Afinal, gosta de ficar arrumando ou não gosta de arrumar?] (CP) É (.) isso daí acho que ela arruma mas ela deixa algumas coisas no meio da casa espalhada.

Pela fala de Marcos, verificamos que a não-compreensão do texto deve-se ao fato de a personagem contrariar o esquema de mãe que o sujeito possui. Mesmo com a ajuda da pesquisadora, Marcos manteve a hipótese inicial, procurando acomodar a essa hipótese os dados do input lingüístico.

Outro fator importante parece ser o nome da personagem. Como havíamos previsto, o fato de o *EU* não ser designado representou uma dificuldade para a criança que confundiu esse EU com Bisa Bia.

- Bruno (10 anos; 3ª série)

(CP) A Bisa Bia está no quarto desarrumado. Ela ficou vendo a foto. [Quem era a Bisa Bia?] (CP) É uma adolescente. Deve ter uns 20 anos de idade.

Bruno fixou-se na personagem Bisa Bia e a partir dela construiu suas hipóteses. Como essa personagem não é figura central, sua compreensão ficou bem distante da compreensão autorizada pelo texto. Ao fixar-se na personagem Bisa, Bruno selecionou o trecho em que a narradora pergunta à mãe quem era a menina da foto. O item lexical *moça* desencadeou a hipótese de que Bisa fosse adolescente, uma vez que não era velha. O texto diz: “Apanhei a caixa e comecei a olhar. Vi retrato de velha e de *moça*. De menina também”.

Ao serem indagadas sobre como buscam as informações, quando desconhecem as respostas, duas crianças responderam de forma semelhante à de Vera:

- Vera (9 anos; 2ª série)

[Quando você não sabe a resposta de uma pergunta sobre o texto, como você faz?] (CP) Eu vejo a palavra da tia na história. Assim oh...

Vera apontou para o nome *mãe* e, em seguida, leu a frase “Minha mãe é gozada”.

Na verdade, Vera explicitou a forma como fazia o mapeamento da pergunta do professor com o texto, sem que para isso fosse necessário compreender a pergunta. Cumpre ressaltar que essa estratégia, bastante utilizada nas escolas, deve-se ao fato de os professores acreditarem, e os alunos também, que o texto contém informações que devem ser retiradas. O aluno percebe que o professor utiliza o mesmo vocabulário do texto e que as informações solicitadas encontram-se no nível do explícito. Tal estratégia torna o leitor passivo, uma vez que o item lexical, diferentemente do proposto na teoria de Cavalcanti (1989) e Bransford (s.d.), deixa de ativar o conhecimento prévio do leitor e, longe de se constituir em elemento detonador na construção da inferência lexical, é utilizado como índice no mapeamento realizado. O input lingüístico (McCarrell e Bransford, s.d.) fornece, como pista, palavras cujo valor lingüístico é anulado pela informação que o leitor possui, ou seja, a resposta à pergunta está no texto e

é preciso identificá-la, como em um jogo dos “sete erros”:
olha-se e compara-se o diferente e o semelhante.

Diferentemente de Andréia (4ª série), Márcio (4ª série; 12 anos) não processou as informações do texto. Uma das marcas mais evidentes é o fato de ele ter pronunciado palavras erradas, sem que isto aparentemente fizesse diferença:

[Como é a mãe dessa história?] (CP) Dá pra ver no texto?
[Pode olhar, se quiser] (LVA) “Aruma, Aruma aruma”.
[Arruma o quê?] (LVA) dois, três dias seguidos, como ela diz.

No que se refere ao experimento Pomba Colomba, Márcio também demonstrou dificuldade de falar sobre a história:

[Conta pra mim a história que você leu.] (CP) É a história de uma pomba e uma carta. [E o que acontece?] (CP) A pomba leva a carta. [Para quem?] (CP) O texto não diz.

Esse dado parece apontar para o fato, bastante comum na escola, de o aluno das séries iniciais diferenciar leitura de compreensão, na medida em que, ao pronunciar erradamente, o sujeito não indaga sobre o significado da palavra. É como se estivesse acostumado a aceitar o desconhecido sem indagar; afinal, para ele, ler é diferente de compreender. Por outro lado, no experimento “Pomba Colomba” é como se o sujeito tivesse ignorado partes do texto. Observamos, ainda, que Marcos realizou inferências não-autorizadas ao declarar que :

(CP) A carta não tinha nada a ver com a onça.

Embora tenhamos solicitado a Marcos que lesse o trecho em que se encontra a informação, ele permaneceu com a hipótese inicial, diferentemente de Hélio, que realizou inferências com nossa ajuda, o que nos leva a acreditar que tais inferências faziam parte do que Vygotsky chama “zona de desenvolvimento proximal”:

- Hélio (13 anos; 3ª série)

[E o gigante? O que a história dele tem de parecida com a da Bia?] (CP) É que o gigante era uma história antiga que a tia contava pra ela. O gigante é mais antigo que a vó. [Lê esse pedaço] (LVA) “... dentro do mar... uma vela.” [Agora, lê aqui.] (LVA) “Certo dia... um monte de retrato”. [Então, por que era parecido?] (CP) O do gigante do mar e o do armário com a foto e a caixinha. Tudo dentro.

[O que você leu aí?] (CP) Eu li que não tinha pastora na carta. [Mas você não disse que tinha pastora?] (CP) Disse mas não tinha não.

- Andréia (10 anos; 3ª série)

[Como esse gigante entrou aí na história?] (CP) Quase todas as histórias têm gigante, né? [Quem conta a história do gigante?] (CP) A tia da garota. [Como você sabe que é garota?] (CP) Por causa que aqui tá filha, não filho. [Aonde tá filha escrito?] (CP) Aqui não tá filha (.) mas

só que tem menina. [Tem menina aonde?] (LVB) (CP)
Não tem menina aqui mas só pelo jeito da história devia ter
só menina. [Que jeito que a história tem?] (CP) Colar,
menino não brinca de colar. [Lê aqui] (LVA) “... dentro
de um sapatinho velho de neném, de quando eu era
pequenina.” (CP) Ah! Aqui tem pequenina e muitas
gentes não diz pequenina V :: para menino, só menina.

Observa-se, pela resposta, que Andréia vai justificar
o fato de a personagem ser menina, através de seu
conhecimento de mundo: “menino não brinca de colar”.
Com a ajuda da pesquisadora, porém, Andréia é capaz de
perceber que se trata de uma menina, devido ao gênero do
adjetivo.

O vocabulário não representou nenhuma
dificuldade para os sujeitos testados, muito pelo contrário,
o conhecimento de que Bisa é bisavó causou certa
confusão no processamento das informações do texto. Por
outro lado, a atribuição de outro significado não interferiu:

[Você sabe o que é uma bisa?] (CP) Eu acho que é V ::
não tem aquela bisa do mar? [Como é a bisa do mar?]
(CP) É quase que uma onda (.) só que fica a bisa bem em
cima do mar igual as ondas (.) só que menorzinha, bem
juntinha enroladinha. No texto tem esse nome da Bia

O sujeito associou *brisa* a *bisa*, construindo a
hipótese de que se trata da mesma palavra, só que uma
designa Bia e a outra, a marola.

5. Considerações finais

Embora esse estudo não se revista de um caráter conclusivo, a análise dos dados parece apontar para o fato de que a informação prévia seria estratégia essencial na construção do significado do texto, daí a importância de a escola propor um trabalho de leitura que considere o sujeito agente produtor de sentidos, uma vez que esse sujeito desenvolve, ao ler, um processo de interlocução com base em seu conhecimento lingüístico, textual e, especialmente, de mundo. A leitura deve ser vista como *produção de sentidos* e não como um *processo de reprodução*.

Com relação ao input lingüístico, seria interessante investigar em que plano(s) se situariam os elementos responsáveis pela ativação do conhecimento prévio: se em “background” ou em “foreground” ou em ambos (Hopper, 1979) – o que nos leva a questionar os níveis de inferência processados pelo leitor na construção do sentido do texto.

Outra consideração importante, com referência à relação percepção/compreensão (McCarrell e Bransford, s.d.), diz respeito ao fato de a análise dos dados sugerir que o input lingüístico não seria ativado sempre da mesma forma para todos os sujeitos, o que aponta para a necessidade de a escola trabalhar a leitura como um processo de troca entre os alunos. Nesse sentido, longe de se configurar *sempre* como um processo individual, em que se faz necessário ao sujeito estar isolado, a leitura seria vista como um processo plural de construção de sentidos, não só pela relação de interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto, mas também na “inter-ação” entre leitores, principalmente na escola, onde a leitura deveria ser objeto de estudo de todas as disciplinas.

Por outro lado, a análise dos dados sugere, ainda, que a interferência do professor seria fundamental na construção do significado do texto pelo aluno. Seria preciso que o professor considerasse a compreensão como um processo e não como produto da leitura. Dessa forma, o processamento do texto, com ou sem ajuda, deveria ser o foco de atenção do professor. Ao invés de se preocupar com o fato de o aluno copiar as respostas certas às questões propostas, o professor deveria estimular, por exemplo, a reflexão sobre as respostas dadas pelo próprio aluno. Tal estratégia levaria ambos, professor e aluno, a (re)construírem a leitura – processo plural de construção de sentidos, a que já nos referimos.

NOTAS:

¹ Kleiman, 1989, p. 9.

² Versão modificada da parte 5 do relatório do projeto de pesquisa “Inter-relação de fatores determinantes na compreensão de textos no 1º e 2º graus”, INEP, 1985.

³ Vygotsky, 1991, p. 97.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CAVALCANTI, M. C. (1989). **Integração Leitor – Texto. Aspectos de Interpretação Pragmática.** São Paulo: Editora da UNICAMP.

_____. (s.d.). *A utilização do contexto na Inferência de Palavras Chaves.* Mimeo. Relatório do Projeto “Inter-relação de Fatores Determinantes na Compreensão de Textos no 1º e 2º Graus, INEP, 1985.

- COMRIE, B. (1976). **Aspects: an Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems**. Cambridge: University Press.
- GURGEL, M. C. L. (1987). *Marcadores Lingüísticos da Categoria Semântica de Tempo*. Dissertação de Mestrado. PUC/RJ.
- HOPPER, P. J. (1979). **Aspect and Foreground in Discourse. Syntax and Semantics. Discourse and Syntax**. New York: Academic Press, Vol. 12: 213-41.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes Editores.
- _____ (1989b). **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Ed. Pontes.
- _____ (1993). **Oficina de Leitura. Teoria e Prática**. São Paulo: Pontes Editores e Ed. da UNICAMP.
- KOCH, J. G. V. (1989). **A Coesão Textual**. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- MACHADO, A. M. (1982). **Bisa Bia, Bisa Bel**. Rio de Janeiro: Salamandra.
- McCARRELL, N. S. e J. D. BRANSFORD (s.d.). **A Sket of a Cognitive Approach to Comprehension: Some Thoughts about Understanding what it Means to Comprehend**.
- ORLANDI, E. P. (1988). **Discurso e Leitura**. São Paulo: Ed. Cortez.
- ORTHOFF, S. (s.d.). **Pomba Colomba**. São Paulo: Ed. Ática.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes Editora.

ANEXOS

NO FUNDO DE UMA CAIXINHA

A primeira vez, bem que Bisa Bia estava escondida. Só apareceu por causa das arrumações da minha mãe.

Minha mãe é gozada. Não tem essas manias de arrumação que muita mãe dos outros têm, ela até que vai deixando as coisas meio espalhadas na casa, um bocado fora do lugar, e na hora em que precisa de alguma coisa deixa todo mundo maluco, revirando pra lá e pra cá. Mas de vez em quando ela cisma. Dá uma geral, como ela diz. Arruma, arruma, arruma, dois, três dias seguidos... Tira tudo do lugar, rasga papel, separa roupa velha que não usa mais, acha uma porção de coisas que estavam sumidas, joga revista fora, manda um monte de bagulho para a gente usar na aula de arte da escola. E sempre tem umas surpresas para mim – como um colar todo colorido e brilhante que um dia ela achou e me deu para brincar.

Pois foi numa dessas arrumações, quando minha mãe estava dando uma geral, que eu fiquei conhecendo Bisa Bia. Parecia até a história da vida do gigante, que minha tia conta. Sabe? Aquela história que diz assim: dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação geral da minha mãe. Nem ovo. Mas até que tinha uma vela cor de rosa, do bolo de quando eu fiz um ano e que ela guardava de recordação, dentro de um sapatinho velho de neném, de quando eu era pequenina. Mas eu lembrei da história do gigante porque a gente podia contar a história de Bisa Bia assim:

Certo dia, quando minha mãe estava arrumando o armário dela, eu vi dentro do armário uma caixa e dentro da caixa um monte de retratos. Apanhei a caixa e comecei a olhar. Vi retrato de velha e de moça. De menina também. Aí perguntei:

— Mãe, quem é essa menina?

— É Bisa Bia.

Aí fiquei conhecendo Bisa Bia; de retrato, é claro.

POMBA COLOMBA

Pomba Colomba estava arrumando a casa: varreu um canto, varreu outro canto, espanou a poeira. Aí Pomba Colomba foi regar a roseira do quintal. Abriu a porta e achou uma cesta. De dentro da cesta, saía um soluço triste. Era uma carta que chorava baixinho:

— Ai, ai, ai!

Pomba Colomba tirou a carta da cesta, dizendo:

— Será que eu vou saber cuidar de uma carta abandonada?

A carta, de nervoso, chorou mais alto:

— Ai, ai, ai, ui, ui, ui!

Pomba Colomba embalou a carta e cantou uma cantiga para ela. A carta parou um pouco de chorar. Depois, voltou ao berreiro:

— Ai, ai, ai, ui, ui, ui!

— O que foi que aconteceu com você, sua chorona? – perguntou Pomba Colomba.

Pela primeira vez, a carta falou explicadinho:

— Eu sou uma carta de amor, eu quero chegar... ai, ai, ai!... mas não sei o endereço! Fui escrita por ele... que

está apaixonado por ela... Ele escreveu, assinou, mas não sabia o endereço. Me leva, me ajuda Pomba Colomba?

— Como você não sabe o endereço, nem eu, vai ser difícil... Vou levar você pra quem? — perguntou Pomba Colomba.

— Pra ela! Pra ela! — berrou a carta, toda amassada, de tanto nervoso. — Você me leva, e eu vou olhando... Quando agente se encontrar com ela, eu aviso!

— E como é o nome dela? — perguntou nervosa Pomba Colomba, perdendo três penas de uma só vez.

— O nome dela é “Meu Amor”! — gritou a carta, pulando de desespero.

Aí a pomba agarrou a carta, abriu as asas e resolveu virar pomba-correio e procurar a tal de “Meu Amor”.

A pomba voou, voou. Passou por um palácio todo cercado de goiabeira. No jardim do palácio tinha uma princesa.

— É ela a tal de “Meu Amor”? — perguntou a pomba.

— Não! Esta carta não tem nada a ver com goiabas ou princesas! — gemeu a carta.

A pomba continuou a voar. Passou por uma pastora.

— É ela? — perguntou a pomba.

— Não! — respondeu a carta.

E a pomba continuou voando. Passou um bicho com cara de onça, rabo de onça, pata de onça. Só podia ser onça... e era.

— É ela! — berrou a carta.

A pomba perguntou assustada:

— Mas o “Meu Amor” da carta é uma onça?

— É. Foi o onço que escreveu pra onça! — disse a carta.

Pomba Colomba, voando em círculos, olhava pra onça que olhava pra pomba e lambia os beiços.

Quando a pomba viu a língua da onça, teve um arrepio de medo e voltou voando, depressa, com a carta no bico.

E a carta acabou de novo na casa da pomba, chorando. Chorou durante uma semana inteirinha:

— Ai, ai, ai, quem me leva? Ui, ui, ui!

Aí, a pomba resolveu: pegou um selo, colou bem colado na cara da carta e falou:

— Vai pelo correio, sua chata!