

ELISÂNGELA KIPPER

**UM ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA EM INDIVÍDUOS INSERIDOS EM
CONTEXTOS SOCIAIS DIFERENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à aquisição de grau de Mestre em Letras, na
área de concentração de Linguística.

Orientadora: Profa. Dr. Lilian Cristine Scherer

Porto Alegre
2011

K57e Kipper, Elisângela

Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes. / Elisângela Kipper. – Porto Alegre, 2011.

125 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS.

Área de Concentração: Linguística.

Orientação: Profa. Dra. Lilian Cristine Scherer.

1. Linguística. 2. Leitura - Compreensão. 3. Leitura - Ensino Fundamental. 4. Contextos Culturais. 5. Compreensão de Textos. 6. História em Quadrinhos - Mafalda. I. Scherer, Lilian Cristine. II. Título.

CDD 418.4

**Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:
Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437**

ELISÂNGELA KIPPER

**UM ESTUDO DA COMPREENSÃO LEITORA EM INDIVÍDUOS INSERIDOS EM
CONTEXTOS SOCIAIS DIFERENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à aquisição de grau de Mestre em Letras, na
área de concentração de Linguística.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dr. Onici Claro Flôres – UNISC

Profa. Dr. Vera Wannmacher Pereira - PUCRS

Profa. Dr. Lilian Cristine Scherer - PUCRS

Porto Alegre

2011

À EPA,
que me ensinou
que a felicidade pode existir,
mesmo quando parece que não se tem nada!



AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por me proporcionar a oportunidade de realizar o mestrado através do sistema ProboSas.

Aos professores, funcionários e coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras.

À querida profa. Dra. Lilian Cristine Scherer pelo carinho, pela confiança, bom humor e todo o conhecimento compartilhado.

Ao professor Dr. Lorí Viali – FAMAT – pela paciência e ajuda na criação dos gráficos.

Aos colegas do curso de Pós-Graduação e Graduação em Letras, pela troca de conhecimentos e pela ajuda na interpretação das tiras da Mafalda.

Aos professores, direção e coordenação pedagógica das escolas em que a pesquisa foi realizada, pela acolhida e ajuda.

Aos participantes da coleta, pela disponibilidade.

À minha querida filha Elisandra, companheira inseparável em toda a minha jornada acadêmica.

Ao Marcelo, esposo paciente.

À pequena Renata e à pequena Serena, que com seus sorrisos cativantes me encheram de luz, durante estes dois anos de mestrado.

Àquela que me ensinou a ter Fé e coragem, não desanimando diante das dificuldades, minha querida avó Lúcia.

RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar o impacto do universo experiencial dos indivíduos na compreensão leitora, analisando as diferentes leituras que os participantes fizeram de tiras da Mafalda. Realizaram-se análises qualitativas e quantitativas da capacidade inferencial de dois grupos de participantes, com a faixa etária entre 14 e 22 anos de idade, que estão nos anos finais do ensino fundamental. Um grupo é proveniente de escola pública regular e o outro da modalidade de EJA, também de escola pública. O estudo contém um diferencial no que tange à pesquisa da influência das experiências prévias dos participantes, pois analisou a compreensão leitora de um grupo pouco estudado. Este grupo é composto por indivíduos que vivem em extrema pobreza, em total situação de risco e vulnerabilidade social, constituído por moradores de rua com histórico de drogadição. O referencial teórico é vasto, podendo ser destacada a contribuição de Dell’Isola (2001), Coscarelli (2003), Madruga (2006) e Flôres (2007, 2008). A análise qualitativa dos dados foi realizada através da classificação das respostas dos participantes de acordo com os “Horizontes de Compreensão Textuais” de Marcuschi (1996, 2008). Nesta análise os questionamentos com relação às tiras foram divididos em questões subjetivas e objetivas, a fim de se verificar se o uso de questões objetivas, em instrumentos de pesquisa, poderiam influenciar no desempenho dos participantes. Constatou-se uma considerável melhora no desempenho dos grupos na realização das tarefas de verdadeiro ou falso, se comparado ao desempenho na parte subjetiva da coleta. Verificou-se que o grupo de escola regular obteve um aproveitamento geral 9% superior ao grupo de participantes em situação de rua, que frequentam a modalidade do EJA. Os grupos estudados, inseridos em dois contextos socioculturais distintos, compreenderam os mesmos textos de maneira diferenciada, mas em concordância com suas vivências. Tal resultado traz implicações pedagógicas, lançando discussões sobre a maneira como a compreensão textual é avaliada no ambiente escolar, pois o texto poderá ser polissêmico, variando os sentidos de acordo com o lugar que o leitor ocupa, dependendo também de suas crenças e de suas visões de mundo.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão. Contextos culturais. Mafalda.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the impact of the inferential universe of individuals in reading comprehension, analyzing the different interpretations made of Mafalda's strips. The study developed a qualitative and a quantitative analysis of the inferential ability of two groups of participants, with ages between 14 and 22, in their final year of elementary school. One group comes from regular public school and the other in the special EJA modality, also in a public schools. The study differentiates itself from other regular ones due to investigating the influence of previous experience of the participants, since it examines the reading comprehension of a group of individuals who live in extreme poverty, in total risk and social vulnerability, consisting of homeless people with history of drug addiction. Among the theoretical references, the contribution of Dell'Isola (2001), Coscarelli (2003), Madruga (2006) and Flôres (2007, 2008) can be pointed. The qualitative data analysis was performed using the classification of participants' responses according to the horizons of textual comprehension proposed by Marcuschi (1996, 2008). In this analysis the questions regarding the strips were divided into subjective and objective questions in order to verify whether the use of objective questions in survey instruments could influence the participants' performances. There was a considerable improvement in the performance of groups in carrying out the true or false task, compared to performance in the subjective part of the experiment. It was observed that the regular school group outperformed in 9% the group of participants in a street situation (EJA). As for pedagogical implications, this study points to the necessity of the educational system to evaluate the way how text comprehension has been assessed and worked on within the school environment, since a text has multiple potential meanings and will be read in different ways, depending on the place that holds the reader, their beliefs and their world view.

Keywords: Reading. Understanding. Cultural contexts. Mafalda.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Correlação entre os tópicos citados na Tira 3 e sua frequência	89
Gráfico 2 - Número de ocorrência dos horizontes nas três tiras por grupo	89
Gráfico 3 - Desempenho dos grupos na tarefa de títulos.....	93
Gráfico 4 - Desempenho geral dos grupos na tarefa objetiva	95
Gráfico 5 - Desempenho do G1 em ambas as modalidade de tarefas	96
Gráfico 6 - Desempenho do G2 em ambas as modalidade de tarefas	97
Gráfico 7 - Análise comparativa do desempenho dos grupos nas tarefas objetivas em comparação com as subjetivas.....	98
Gráfico 8 - Desempenho dos grupos através da soma das tarefas.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos grupos.....	62
Tabela 2 - Palavras-chave propostas pelos juízes especialistas às tiras	71
Tabela 3 - Equivalência dos horizontes em pontuação.....	75
Tabela 4 - Critérios de pontuação da tarefa de títulos	75
Tabela 5 - Ocorrência dos horizontes na Tira 1.....	84
Tabela 6 - Ocorrência dos horizontes na Tira 2.....	86
Tabela 7 - Ocorrência dos horizontes na Tira 3.....	87
Tabela 8 - Tópicos mencionados na Tira 3.....	88
Tabela 9 - Tabela Geral	124

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFLEXÕES SOBRE LEITURA	16
2.1	VISÃO INTEGRATIVA DE LEITURA.....	17
2.2	ALGUNS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA 20	
	2.2.1 Memória.....	21
	2.2.2 Esquemas.....	23
	2.2.3 O conhecimento de mundo do leitor	26
2.3	COMPREENSÃO	28
	2.3.1 Estratégias de Leitura	30
	2.3.2 Compreensão e níveis de compreensão.....	40
2.4	A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	43
	2.4.1 O contexto sociocultural.....	43
	2.4.2 A cultura de rua.....	52
3	MÉTODO	58
3.1	OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	58
	3.1.1 Objetivo Geral	58
	3.1.2 Objetivos específicos.....	58
	3.1.3 Hipóteses	59
3.2	O ESTUDO EXPERIMENTAL	60
	3.2.1 Participantes	60
3.3	PROCEDIMENTOS REALIZADOS ANTES DA COLETA DE DADOS	65
	3.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	65
	3.3.2 Questionário do perfil leitor dos participantes	65
	3.3.3 Teste de nivelamento	65
	3.3.4 Textos para a coleta de dados: Tiras da Mafalda.....	66
3.4	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	72
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	73
	3.5.1 Análises das tarefas subjetivas	73
	3.5.2 Pontuação da tarefa objetiva.....	75
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	78

4.1	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
4.2	CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TESTE DE NIVELAMENTO	80
4.3	ANÁLISE DOS DADOS DE COMPREENSÃO DAS TIRAS	81
4.3.1	Análise dos dados da tarefa subjetiva - categorização em horizontes	81
4.3.2	Análise da tarefa dos títulos.....	92
4.3.3	Análise dos dados da tarefa objetiva.....	94
4.3.4	Comparação dos dados das tarefas: Subjetivas X Objetivas.....	95
4.3.5	Desempenho geral dos grupos através da soma das duas modalidades de atividades	99
4.3.6	Reflexão a partir dos objetivos e hipóteses de pesquisa	100
4.3.7	Limitações da pesquisa.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114
	ANEXO B - Perfil dos participantes da pesquisa	115
	ANEXO C – Tira 1	117
	ANEXO D – Tira 2	118
	ANEXO E – Tira 3	119
	ANEXO F – Instrumento de coleta	120
	ANEXO G – Tabela geral.....	124

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades letradas, a importância da leitura é indiscutível visto que ela faz parte da vida cotidiana, desde as tarefas mais banais como tomar o ônibus, ler informações nas ruas ou nomes de estabelecimentos comerciais, até a leitura necessária nas mais diversas profissões: o pintor precisa ler as instruções de seu material de pintura, a secretária lê diversos e-mails e documentos ao dia, a dona de casa lê uma receita nova, o professor, o estudante, todos precisam da leitura. Percebe-se que, na sociedade, manusear o código escrito é uma questão de cidadania, porém existe uma grande parte da população que não possui acesso a esse tipo de código¹. Da mesma forma, existem aqueles que tiveram algum contato com a alfabetização, sendo considerados alfabetizados pelas estatísticas, mas que não compreendem o que leem, somente decodificam o código escrito – os chamados analfabetos funcionais.

Por algum tempo, o simples ato de decodificar foi entendido como sinônimo de leitura. No entanto, este é apenas um primeiro nível, que possibilita o acesso ao código por parte do leitor, processo sem o qual não existiria a leitura. Quanto mais experiente for o leitor, melhor será sua habilidade de decodificação, visto que esta acaba tornando-se um processo automático. À medida que o leitor mais experiente não necessitar direcionar tanta atenção aos aspectos básicos da leitura, como a decodificação, irá fazer menos fixações durante os movimentos sacádicos², focando-se na compreensão do texto e na realização de inferências que o auxiliarão nesse processo. Este seria um nível mais complexo de leitura, o da compreensão, mais profundo que a simples decodificação.

É no nível da compreensão leitora que esta pesquisa se insere, pois parte de uma concepção que entende a leitura como um processo integrativo entre autor, texto e leitor. Nesse processo, parte da informação que o autor deseja compartilhar será lida pelo leitor e, outra parte, inferida através da ativação dos conhecimentos prévios armazenados na memória de quem lê, sob a forma de esquemas. Estes últimos serão ativados na mente do leitor à medida que este for lendo o texto explícito e percebendo as nuances dos implícitos, oferecidos pelas pistas do autor. E, assim, contempla-se uma leitura geradora de significados, em que autor e leitor interagem mediados pelo texto.

¹ De acordo com os dados do último censo divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o Brasil possui 9% (cerca de 14,6 milhões) de analfabetos.

² Movimentos sacádicos são os saltos rápidos, irregulares, mas acurados do movimento ocular, importantes na leitura, os quais englobam em torno de sete palavras por vez nos leitores mais proficientes e um número bem menor de palavras durante a leitura por parte de um leitor não proficiente, ou daquele que encontra problemas durante a leitura, por exemplo, ao se deparar com termos desconhecidos em sua própria língua ou numa língua estrangeira.

O processo descrito anteriormente parece bastante simples; no entanto, dados preocupantes sobre a realidade da leitura em nosso país demonstram que a grande maioria da população (mesmo os considerados alfabetizados pelas estatísticas) não consegue ir além do nível da decodificação, em direção ao da compreensão.

Boeff (2011) comenta que, de acordo com o PISA³ do ano de 2006, o Brasil ficou na 48ª posição em uma avaliação entre estudantes de 15 anos de idade de 57 países, demonstrando que 50% dos estudantes brasileiros apresentam desempenho linguístico no nível um ou abaixo de um, numa escala de cinco níveis, sendo o quinto considerado o de melhor desempenho. Em 2009, participaram 65 países e o Brasil ficou em 54º lugar. Percebe-se que a escola brasileira não está conseguindo formar alunos capazes de ler para interpretar o mundo que os cerca.

Segundo Scliar Cabral (2007), o problema central no contexto de ensino-aprendizagem no Brasil é o analfabetismo funcional. Entende-se, segundo a autora, que analfabeto funcional é o indivíduo que não possui a competência para ler e escrever textos necessários ao seu dia a dia, no que tange às suas rotinas sociais, familiares e de cunho laboral. Assim, para ser considerado alfabetizado de fato, o cidadão deve ser capaz de ler, compreender e interpretar os textos de seu cotidiano, podendo interagir na sociedade à qual pertence.

Ainda, segundo Scliar Cabral e de acordo com os dados trazidos pela quinta edição da pesquisa do INAF⁴ em 2007, somente 26% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos dominavam plenamente a leitura e a escrita no Brasil. A sexta edição da pesquisa, segundo o site oficial, INAF 2009, mostrou um avanço positivo em relação à pesquisa anterior, no entanto com proporções muito pequenas para poder gerar despreocupação, tanto que alerta para a necessidade da melhoria de qualidade no ensino.

Dados como os apresentados acima mostram a necessidade e a urgência de uma maior quantidade de pesquisas relacionadas à compreensão leitora. E é justamente neste sentido que este trabalho se justifica, sendo mais um instrumento – na área da Linguística Cognitiva, mais precisamente da Psicolinguística – para alicerçar as tentativas de ‘decifrar’ o processo de

³ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. A prova é aplicada a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e avalia o conhecimento de estudantes de 15 anos de idade em matemática, leitura e ciências. Fonte: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/08/pisa-2009-desigualdade-na-educacao-igual-brasil-paises-com-melhores-piores-resultados-no-ranking-923226750.asp>

⁴ INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional. Esse índice é divulgado a cada dois anos pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Ibope, e relata o domínio da leitura, da escrita e também da matemática da população brasileira em geral. São pesquisadas pessoas de 15 até 64 anos, que além de entrevistadas respondem a testes. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por

compreensão no cérebro humano. A relevância deste tipo de pesquisa está no emprego que delas pode fazer o sistema de ensino, na tentativa de redução do analfabetismo funcional. Como afirma Scliar Cabral (2009),

Uma das formas de equacionar esse problema é apoiar-se nas descobertas das ciências mais avançadas que se ocupam do processamento da leitura. Precisamos entender onde estão as grandes dificuldades enfrentadas pelos aprendizes quando estão dando os primeiros passos para se tornarem leitores proficientes e por que os educadores não têm conseguido melhores resultados na obtenção desse alvo. (SCLiar CABRAL, 2009, p.50).

Melhorar os índices de compreensão leitora é um desafio para as ciências que estudam a linguagem, a fim de munir os professores com subsídios e métodos capazes de oferecer alternativas, enquanto se trilha um caminho para reverter esse quadro.

O foco principal do trabalho reside na compreensão leitora, com uma ênfase especial nas diferentes realidades que repercutirão na leitura, produzindo processos inferenciais diferenciados. Para Smith (2003), a compreensão é o fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo a nossa volta. Percebe-se que ela está diretamente ligada aos conhecimentos prévios e aos esquemas mentais que guiarão a capacidade de predizer e inferenciar, elementos fundamentais na leitura e que se inter-relacionam. A inferenciação, por sua vez, é entendida por Coscarelli (2003, p.31) “como operação cognitiva que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”.

Procurando investigar a compreensão leitora, que não pode ser despreendida do complexo processo inferencial, serão feitas algumas análises qualitativas e quantitativas das diferentes leituras que emergirão em participantes oriundos de diferentes contextos sociais, que serão solicitados a interpretar tiras da Mafalda, do autor argentino Quino. Acredita-se que as distintas realidades vividas pelos leitores e trazidas ao texto implicarão diferentes maneiras de reconstrução do mesmo, condicionando uma polissemia de sentidos, que se verificará nas diferentes interpretações possíveis.

Essa pesquisa traz um diferencial no que tange às diferentes realidades vividas pelos leitores. A grande maioria dos trabalhos anteriores sobre leitura investigou estudantes somente da rede convencional de ensino (escolas regulares). Diferentemente, o presente trabalho propõe a comparação das diferentes leituras produzidas a partir de um mesmo texto em grupos de alunos da rede regular e do EJA⁵, este último constituído de moradores de rua, que certamente possuem uma cultura bastante diferenciada, pois a cultura dos marginalizados

⁵ Educação de Jovens e Adultos.

e socialmente excluídos proporciona experiências não conhecidas pelos participantes dos grupos socialmente “incluídos”.

Para que ocorram mudanças em relação à capacidade de compreensão dos alunos nas escolas brasileiras, bem como da população em geral, a fim de tornarem-se leitores capazes de perceber as nuances implícitas nos textos, é de extrema importância que aqueles que os formam (docentes) conheçam como se processa a leitura. Uma vez entendido tal processamento, evidentemente, ficará muito mais fácil o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos, tornando-as mais eficazes e produtivas.

No intuito de organizar e facilitar o entendimento deste trabalho, ele foi dividido em cinco capítulos. Primeiramente, foi efetuado um recorte dos aspectos mais relevantes no que tange ao complexo processo da leitura, refletindo sobre a visão integrativa de leitura, partindo em seguida para a discussão sobre alguns requisitos considerados fundamentais para que a leitura ocorra.

Ainda no capítulo que traz as reflexões sobre a leitura, será abordado o processo de compreensão, nível fundamental da leitura, através do qual o leitor atribui sentido àquilo que lê. Para que esta se realize, é necessário que o leitor use de estratégias principalmente a predição e a inferenciação, detalhadas neste trabalho. Por fim, será discutido o ato de compreender, cabendo destaque aos “Horizontes de leitura”, assim denominados por Marcuschi (1996, 2008), constituindo-se o principal referencial teórico que será usado na análise dos dados da pesquisa.

Finalizando os pressupostos teóricos, discutir-se-á o quanto os aspectos sociais e culturais interferem na leitura de um texto. Será discutido o estudo de Dell’Isola (2001), assim como serão tecidas considerações importantes no sentido de um maior entendimento da “Cultura de Rua”.

O capítulo três desta dissertação explicitará a investigação realizada, começando pelos objetivos e hipóteses que norteiam a pesquisa, seguidos da metodologia que foi utilizada, que detalha os passos para a criação dos instrumentos, bem como os procedimentos para coleta e análise de dados. Posteriormente seguem a apresentação e a discussão dos resultados, assim como considerações finais, referências e anexos.

2 REFLEXÕES SOBRE LEITURA

Nos primórdios da existência humana a leitura não fazia parte do cotidiano de nossos ancestrais, para Stanislas Dehaene (2009) a leitura é uma capacidade adquirida, permitida por meio de uma adaptação que foi sendo feita pelo cérebro humano ao longo do tempo. O autor propõe a hipótese da “Reciclagem Neuronal” segundo a qual a aptidão leitora da espécie humana é fruto de um construto evolutivo que se origina de uma área do cérebro que era responsável, primeiramente, pela simples distinção de formas e que foi se aprimorando até conseguir diferenciar as letras dos sistemas ortográficos. Estudos em primatas revelaram uma gama de neurônios responsáveis pelas cenas visuais. Esse estoque de formas armazenadas na memória seria capaz de codificar os objetos visuais ao ponto de hierarquizá-los e organizá-los, fazendo com que os animais reconhecessem letras e palavras. Embora a questão da existência ou não de áreas específicas do cérebro para a realização de diferentes tarefas seja bastante discutida entre os teóricos, atualmente, os experimentos de Dehaene têm demonstrado que existe uma área específica para o reconhecimento de palavras escritas no cérebro e que essa área usa um circuito idêntico, independentemente da língua em que se está fazendo a leitura.

Segundo Dehaene (2009), a área ocular responsável pela leitura é a fóvea. Esta se encontra na parte central da retina e capta os detalhes das letras a ponto de reconhecê-las e diferenciá-las das demais. O cérebro de um leitor proficiente decompõe automaticamente as palavras em constituintes menores – palavra, sílaba, morfema, grafema – em uma altíssima velocidade, tanto que esse processo acontece de forma inconsciente.

Ao mesmo tempo em que a informação lida vai sendo decomposta em constituintes menores, o cérebro processa essa informação. Assim, vai dando som e sentido ao que se lê, através de duas vias, denominadas via fonológica e via lexical. Na primeira, o leitor transforma as letras em sons. Isso não quer dizer que precisa ler em voz alta, articulando e mexendo os lábios, mas que realiza a transformação dos grafemas em fonemas. Na segunda via, também conhecida como direta, ocorre o acesso direto ao sentido, sem intermediação do viés fonológico. Para tanto, o leitor recorre ao seu dicionário mental, armazenado na memória. Mesmo sendo proficiente, o leitor faz uso das duas vias de forma simultânea, uma sustentando a outra.

[...] a arquitetura do córtex obedece a uma organização em vias múltiplas e paralelas e as duas vias se complementam. Tanto as regras de conversão grafemas-fonemas são utilizadas, quanto o acesso ao dicionário mental, no qual qualquer pessoa possui arrolados, no mínimo, de 40.000 a 50.000 itens. (SCLIAR-CABRAL, 2008, p.09).

Enquanto o leitor concentra-se na visualização das palavras escritas, ele vai realizando movimentos oculares rápidos e em forma de saltos, conhecidos como movimentos sacádicos. Nesse percurso também existem paradas e, cada vez que o olho realiza uma pausa em sua progressão, ocorre uma fixação, momento em que a informação é captada. Segundo Dehaene (2009), em cada fixação o leitor consegue ter um campo de visão em torno de dez a doze letras, três ou quatro à esquerda do centro do olhar e sete ou oito à direita.

Smith (2003) descreve um experimento realizado com o taquistoscópio⁶, que sugere de que maneira o campo de visão acaba sendo ampliado pelos leitores. Quando eram apresentadas letras ao acaso para os participantes da pesquisa, em uma única apresentação rápida, eles lembravam apenas de quatro ou cinco letras. Se as letras fossem apresentadas em uma mesma quantidade de tempo, porém organizadas em palavras, eram recordadas em torno de duas a três palavras, totalizando aproximadamente doze letras. Se, por sua vez, as palavras fossem organizadas sequencialmente, formando sentenças curtas, eram relatadas de quatro a cinco palavras, abrangendo umas 25 letras, sempre tomando um mesmo tempo de exposição. O experimento relatado por Smith demonstra que quanto mais sentido o leitor depreende do que lê, mais amplia seu campo de visão, num mesmo período de tempo.

Segundo Smith (2003), o cérebro mantém-se à frente das palavras que são identificadas durante a leitura de um texto. Se desligada a luz, o leitor continuará lendo em torno de cinco palavras, ainda que na escuridão. Esse fenômeno é denominado pelo autor de “abrangência olho-voz” e explica como o leitor vai antecedendo a leitura, porém isso somente ocorre quando é possível a extração de significado daquilo que se lê. Do contrário, quando a leitura é muito difícil, com temas desconhecidos, fora do contexto cultural do leitor, essa capacidade de antecipação não ocorre.

Até aqui se procurou explicar os aspectos mais relevantes para o entendimento do que ocorre a partir do momento que o leitor fixa seu olhar na folha de papel, procurando entrar no mundo da leitura. No item a seguir, buscar-se-á discutir o conceito de leitura através de uma visão integrativa de leitura.

2.1 VISÃO INTEGRATIVA DE LEITURA

Seria enganoso considerar a leitura como uma simples questão de se conseguir acompanhar o texto, decodificando seus grafemas, sem preocupar-se com a questão da

⁶ “É um projetor de slides que joga uma imagem sobre uma tela por uma quantidade de tempo limitada, geralmente apenas uma fração de segundos”. (SMITH, 2003, p. 92).

compreensão, que possibilita ao leitor dar sentido ao texto lido e atuar de forma crítica no contexto em que se insere. Sendo assim, serão aqui discutidos aspectos pertinentes à visão integrativa, que guia e conceitualiza a leitura nessa pesquisa.

Segundo Leffa (1996), a leitura seria um processo de representação que não se promove por acesso direto à realidade, visto que existe a intermediação de outros elementos. Então, ocorre um processo de triangulação da leitura, uma vez que, por meio da visão, olha-se uma “coisa” e vê-se outra, pois a percepção está repleta de conhecimentos prévios que irão intermediar e influenciar o que se vê. “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas o próprio mundo que nos cerca.” Ainda, “ler é na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra” (LEFFA, 1996, p. 10).

Corroborando o pensamento de Leffa, Smith (2003), no capítulo intitulado “Entre os olhos e o cérebro”, também alude à questão da leitura como algo muito além de somente decodificar. Para Smith (2003), os olhos não veem, eles observam, pois são dispositivos de coleta para o cérebro, que, por sua vez, determina o que e como se vê.

O autor aponta a existência de “dois lados” para a leitura. O primeiro seria o da informação visual, aquilo que vemos na página impressa e que desaparece quando as luzes se apagam. O segundo lado, ou a segunda percepção da leitura seria a informação não visual, que ocorre por trás dos globos oculares e que está com o leitor o tempo todo, não desaparecendo quando as luzes se apagam, pois esta informação é oriunda das experiências do leitor, ou seja, seus conhecimentos prévios. Assim, para Smith, existe uma relação recíproca entre os dois tipos de informação: quanto mais informação não visual o leitor possuir, menos informação visual necessitará durante a leitura, muito embora esta sempre envolva uma combinação de informações visuais e não visuais. Na leitura é importante aquilo que ocorre por trás dos olhos, onde se localizam o conhecimento anterior, a finalidade, as incertezas e as questões a serem feitas.

Percebe-se que a ‘bagagem’ trazida pelo leitor irá influenciar diretamente no processo de compreensão do texto, visto que nela se encontram as representações mentais que darão significado ao que se lê. Por meio dessa perspectiva, verifica-se que a leitura não é uma tarefa fácil. Ela exige do leitor uma ampla atividade cognitiva que envolve os sentidos, a memória, a atenção, a capacidade de decodificação, assim como a familiaridade com aspectos linguísticos dos mais diversos níveis, como fonológico, semântico, sintático e também pragmático, os quais estarão implicados de uma forma ou de outra no que Smith (2003) denomina “visão de mundo” do leitor, e que, por sua vez, implica diretamente no processo da compreensão leitora.

Leffa (1996) propõe definições de leitura em que é possível verificar a dicotomia entre leitura como extração de significado de um determinado texto e leitura como atribuição de significado ao texto. Na primeira visão de leitura tem-se a direção do texto para o leitor, ou seja, o leitor se fixa no texto e a ênfase é dada no objeto escrito, como se este tivesse um significado preciso, exato e completo a ser captado pelo leitor à medida que este vai decodificando, linearmente, da esquerda para a direita, palavra por palavra, a mensagem trazida pelo texto. Nesta concepção, o leitor estaria subordinado ao que aparece nas páginas escritas, cujo conteúdo emerge de forma ascendente e a compreensão acontece enquanto o leitor avança no texto. Essa visão também é denominada pela literatura como movimento *bottom-up*.

Uma segunda visão de leitura entende que ler é atribuir significado ao texto. Desta forma, o centro do processo de leitura seria o próprio leitor, o qual atribui e extrai significado do texto dependendo das inferências que é capaz de fazer no momento da leitura, o que possibilita um mesmo texto provocar diferentes leituras, dependendo da percepção da realidade de cada leitor.

A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (LEFFA, 1996, p.15).

Essa segunda visão de leitura, ao contrário da primeira, acredita na possibilidade de o leitor prever o que as frases seguintes trazem, não sendo necessário buscar significados de palavras desconhecidas no dicionário, visto que o contexto geralmente auto-explicará o vocábulo desconhecido. Nesta concepção, o entendimento se efetiva através de um processo de leitura descendente, ou seja, “desce” do leitor ao texto. Cabe salientar que, embora as diferentes realidades possam inferir em múltiplas interpretações, existe um limite quanto ao número de inferências possíveis neste diálogo entre texto (que também implica autoria) e leitor. Esse movimento descendente, não-linear, é denominado, também, movimento *top-down*.

Entender o processo de leitura apenas como uma das visões mencionadas acima implicaria não perceber que na maioria das vezes essa dicotomia torna-se uma, havendo um processo complexo de interação entre texto e leitor, o qual passa a gerar uma terceira visão, em via dupla: a de leitura como interação texto/leitor e entre uma concepção ascendente e descendente de leitura. Nessa concepção, o leitor usa seu conhecimento prévio para interagir

com a informação do texto, constituindo a base da compreensão, processo conhecido como interativo.

Ao entender a leitura como um processo interativo, a visão de leitor passivo, que recebe informações do texto, deve ser abandonada, em direção a uma visão de leitor ativo, atuante na completude do texto. Esse tipo de visão implica o entendimento da compreensão e da interpretação⁷ como fatores que relacionam os aspectos relevantes do mundo a nossa volta. Conforme Smith (2003), por meio da leitura é possível agregar algo novo ao que já se conhece e ao mesmo tempo modificar os conhecimentos anteriores, integrando o dito no texto e os conhecimentos prévios do leitor. Neste sentido, Leffa (1996, p. 25) aponta:

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

Sendo assim, percebe-se que a leitura é muito mais do que o reconhecimento de palavras escritas e é nessa direção que esse trabalho se guia para buscar um conceito de leitura. Além de ser a capacidade de identificar cada forma ortográfica das letras e palavras e de ser um modo particular de aquisição da informação, a leitura é um ato integrativo. Para que esta integração aconteça é necessário considerá-la responsabilidade mútua entre leitor e autor, mediada pelo texto, segundo a visão de Kleiman (1992), corroborada pelos autores anteriormente citados. Verifica-se então, que a leitura, além de integrativa, é um processo interativo, pois os diversos conhecimentos do leitor interagem com o que o autor escreveu no texto, resultando na almejada compreensão, objetivo primordial da leitura.

2.2 ALGUNS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Como é possível perceber por meio das reflexões trazidas até o momento por esse referencial teórico, a leitura não ocorre de forma isolada. Para que esse processo ocorra, é necessário se estabelecerem relações, extrair e atribuir significado aos textos, evocar e recuperar dados previamente adquiridos e armazenados através da memória. As informações que são armazenadas vão se organizando no cérebro sob a forma de esquemas, os quais estão diretamente relacionados com o conhecimento prévio do leitor. Os tópicos mencionados serão tratados a seguir.

⁷ A possível dicotomia entre compreensão e interpretação será discutida posteriormente (seção 2.3).

2.2.1 Memória

A interpretação daquilo que se lê depende de analogias feitas a partir das nossas experiências passadas, que estão armazenadas na memória. Segundo Izquierdo (2002, p. 09), “somos aquilo que recordamos” e, a partir desta concepção, fica ainda mais evidente que a memória é fundamental na capacidade de compreensão. Segundo o autor, “o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é”. Essa frase pode ser corroborada com a de Flôres (2008, p.15), que reconhece que “Lê-se a partir do que se é [...]”. Verifica-se que ambas as citações tornam-se bastante oportunas para as hipóteses dessa pesquisa, pois se pressupõe que os conhecimentos de mundo retidos na memória interferem diretamente na compreensão leitora, uma vez que o indivíduo é o que recorda e lê aquilo que é.

Os estudos da memória evoluíram no decorrer dos anos, assumindo distintas denominações. Atualmente, com a chegada de novas tecnologias⁸, eles estão avançando de maneira mais acelerada. Baddeley, Anderson e Eysenck (2011) dividem a memória em Memória de Curta Duração e de Trabalho e Memória de Longa Duração. Alguns autores assumem as duas primeiras como sendo um único sistema, outros, as separam em dois sistemas distintos assumindo que a Memória de Trabalho, por ser muito curta (poucos segundos, até no máximo um a três minutos), não formaria arquivos. A Memória Curta, efetivamente, seria um pouco mais demorada, iniciando a partir do momento que uma informação foi selecionada, até o decorrer de três a seis horas, quando a *input* pode ser absorvido pela Memória de Longa Duração e se tornar uma nova aprendizagem.

A memória de trabalho, segundo Izquierdo (2002), distingue-se das demais por ser mais rápida, fugaz e limitada, uma vez que não armazena arquivos e é a responsável por gerenciar a realidade. Assim, à medida que o indivíduo recebe o *input*, essa memória o retém rapidamente, fazendo uma seleção da informação, verificando se já existem resquícios daquela natureza nos arquivos e decidindo se irá, ou não, enviar aquela informação para ser armazenada.

O exemplo mais clássico do uso da memória de trabalho é o processo de um indivíduo visualizar números telefônicos para fazer uma chamada e, logo depois de digitá-los, automaticamente os esquecer. Na leitura, ela é fundamental. Uma vez que o leitor se depara com o texto, ela auxilia no nível da decodificação das letras, até o momento em que o leitor

⁸ Dentre as tecnologias utilizadas nos estudos da memória pode-se citar o eletroencefalograma (EEG), a neuroimagem baseada na tomografia por emissão de prótons (PET) e, mais recentemente, o uso de fMRI (ressonância magnética funcional) e da magnetoencefalografia (MEG).

capta o sentido das palavras, através da integração com seu conhecimento prévio, que produz a significação. Depois de acessado o sentido, a memória de trabalho descarta as palavras ou informações não necessárias, gerando espaço às seguintes, para assim, dar prosseguimento à leitura.

A memória de trabalho – ou operacional – seria, então, um sistema para a manutenção e manipulação temporária das informações, muito necessária para a realização dos diversos tipos de tarefas. É subdividida, de acordo com Baddeley (2000), em quatro componentes, resumidos por Scherer e Tomich (2008, p.191) da seguinte maneira:

1. a alça fonológica – responsável pelo armazenamento temporário e processamento de informações verbais, 2. a central executiva – composta por um sistema de atenção, 3. o esboço visuoespacial – considerado o ‘olho interno’ e responsável pelo armazenamento temporário de informações visuais e temporais, e 4. o retentor episódico, elo entre a memória operacional e os sistemas de memória de longa duração; no caso da leitura, o retentor episódico armazenaria temporariamente o modelo mental recém construído do significado do texto lido e o associaria a memórias já construídas anteriormente.

A Memória de Longo Prazo (MLP) armazena as experiências mais permanentes que o indivíduo possui. Segundo Baddeley, Anderson e Eysenck (2011), esta possui duas classificações. A primeira classificação da MLP, denominada Memória Explícita ou Declarativa, permite a recordação de eventos específicos, mais pessoais, assim como também permite fazer generalizações. A Memória Declarativa está subdividida em duas outras memórias menores, a Memória Episódica – que abarca os eventos pessoais, particulares e específicos, e a Memória Semântica – que, por sua vez, generaliza os eventos da anterior, transformando-os em conhecimentos de mundo.

É possível exemplificar essa subclassificação da MLP da seguinte maneira: o indivíduo que, na sua experiência particular, senta inúmeras vezes em uma cadeira, irá, nas primeiras vezes, lembrar que sentou, talvez lembrar as datas em que sentou, para finalmente armazenar, em sua Memória Semântica, que cadeiras servem para sentar. Assim, a Memória Semântica possivelmente seja o “resíduo de muitos episódios” (BADDELEY; ANDERSON; EYSENCK, 2011, p. 24).

A segunda classificação da MLP diz respeito à Memória Implícita, ou Não Declarativa, que geralmente dura toda a vida. Essa memória envolve habilidades motoras, atividades condicionadas e *priming*. O fato de que a Memória Implícita pode durar toda a vida foi verificado em estudos com pacientes que, embora amnésicos, não perderam certos reflexos e a capacidade de aprender novas habilidades motoras, bem como conseguiram realizar certas

tarefas a partir de pistas (*priming*), que lhes serviam como gatilho para a recordação de algumas palavras.

Como mencionado anteriormente, essas são hipóteses do que poderia ocorrer nas diferentes memórias dos indivíduos. A divisão sugerida pelos teóricos tem um cunho bastante didático, porém não pode ser interpretada à risca, uma vez que se admite que os diferentes tipos de memória se misturam e que o indivíduo faz uso de mais de uma, concomitantemente. Smith (2003) ressalta que seria enganoso pensar que uma memória começa a funcionar quando a outra sai de ação, como se o movimento tivesse uma única direção. Verifica-se, então, que elas se inter-relacionam, numa via de mão dupla, assumindo diferentes direções.

Analisando as funções e possíveis abrangências de cada uma das memórias, é possível depreender que provavelmente exista uma correspondência entre uma leitura mais rápida – com a etapa da decodificação bem automatizada – e uma melhor compreensão leitora. Isto se daria, à medida que o leitor economizasse esforço cognitivo, não necessitando parar a leitura a cada momento ou realizar sacadas regressivas, focando, evidentemente, maior parte da atenção no sentido do texto e privilegiando, assim, a etapa da compreensão. Nesse sentido, um leitor que tarda mais para decodificar, irá sobrecarregar a sua Memória de Trabalho, não fazendo tantas associações com a Memória de longo Prazo – na qual estão armazenados os conhecimentos de mundo – prejudicando, dessa forma, a compreensão do sentido global do texto.

2.2.2 Esquemas

De acordo com as considerações do item anterior, verifica-se que o cérebro armazena memórias contendo significados, conceitos, a partir dos quais é possível relacionar tudo o que se conhece. O conceito de esquemas está bastante vinculado à Memória de Longo Prazo, fazendo parte dos conhecimentos de mundo do leitor, assunto que será debatido na próxima seção. No entanto, devido à relevância do conceito de esquemas na compreensão leitora, esta pesquisa o discute em um lugar de destaque.

Smith (2003) admite que é através das relações entre os conhecimentos que os indivíduos adquirem sua “Teoria de Mundo”, organizada pelas categorizações. “Categorizar significa tratar eventos e objetos como iguais, ainda que diferentes” (SMITH, 2003, p.24), ou seja, saber potencializar os aspectos relevantes e comuns de determinados eventos, a ponto de agrupá-los em uma mesma classe. Esse agrupamento se fundamenta no objetivo de facilitar a busca na memória. Para o autor, conviver inserido numa mesma cultura significa compartilhar

a mesma base categórica para organizar a experiência. Sem uma categorização capaz de relacionar objetos e eventos aos quais o indivíduo é exposto, o cérebro não conseguirá tomar decisões, conseqüentemente, o mundo não terá sentido, pois não será compreendido.

Para a compreensão do mundo, segundo Leffa (1996) e Smith (2003), o leitor necessita possuir uma representação mental do mesmo, que lhe é fornecida por meio de esquemas. Estes são estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo para representar sua teoria de mundo. Aos poucos o indivíduo percebe que suas experiências possuem características comuns a outras pessoas e assim se estabelecem as convenções culturais.

Dentro da representação mental elaborada por um indivíduo e por uma determinada sociedade, tem-se o esquema de uma sala de aula, de um restaurante, de um almoço, de uma fazenda, etc. No esquema do almoço, por exemplo, temos uma série de elementos comuns que nos dão essa representação mental: a hora, o uso de talheres, a comida, etc. Leffa (1996) denomina esses elementos como sendo variáveis, mutáveis e adaptáveis. Para ele, “o que caracteriza um determinado esquema é, portanto, uma determinada configuração de variáveis” (LEFFA, 1996, p.35). Desta forma, segundo a Teoria dos Esquemas, “a leitura não é nem atribuição nem extração de significados, mas a interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor” (LEFFA, 1996, p.44).

Para Leffa (1996), a Teoria dos Esquemas engloba uma quantidade de teorias desenvolvidas por diversos autores, com o objetivo de demonstrar como se organizam os conhecimentos adquiridos no cérebro humano. O pioneiro do uso do termo “esquema” foi Barlett, em 1932, associando a compreensão aos conhecimentos anteriores, armazenados na memória. No entanto, essa teoria se desenvolve profundamente somente mais tarde, com o advento dos estudos da cognição.

Coscarelli (2003) não trata os conceitos de *frame*, *schema*, *script* e *plan* de maneira distintiva, separando-os em categorias, pois acredita que todos funcionam de maneira semelhante, podendo ser considerados “englobados” no conceito mais abrangente de esquema. Koch e Elias (2010) aludem aos diversos sinônimos a que o conceito de esquema pode remeter, uma vez que recebe inúmeras denominações na literatura vigente.

O conjunto de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos – como agir em situações particulares ou realizar atividades específicas – constituem o que chamamos **de frames, modelos episódicos, ou modelos de situação**. (KOCH; ELIAS 2010, p.56).

Além das denominações mencionadas pelas autoras da citação acima, existem autores como Madruga (2006), que usam o termo “script”, ou “cenário” para explicar que os

conhecimentos também organizam as ações dos indivíduos em uma certa ordem temporal e espacial. Assim, por exemplo, no script de um restaurante, primeiramente se escolhe a mesa, depois se faz o pedido, em seguida se come, para posteriormente pagar a conta, sem possibilidade de inversão de ordem.

Van Dijk⁹ usa ainda o termo “modelos mentais” para referir-se às representações da experiência. Este autor corrobora Smith (2003) quando afirma que a memória e os modelos mentais estão diretamente relacionados e também quando enfatiza que cada cultura, cada “comunidade epistêmica”¹⁰ estabelece seus padrões de verdade, mudando assim os critérios das pressuposições, resultando em culturas com esquemas diferentes.

Os modelos mentais implicam a categorização dos objetos, dos protótipos estabelecidos, dos eventos, assim como da representação da situação, sempre envolvidos com subjetividade, opiniões e emoções. Eles são introduzidos para limitar algo potencialmente infinito, sendo a peça chave para o conhecimento. São hierárquicos, ou seja, necessitam que sejam ativados e reativados os conhecimentos anteriores, de modo a permitir a construção do sentido. Assim, tomando como exemplo o esquema de carnaval, é possível perceber que ele permite que se ativem os subesquemas de festa popular brasileira, de rainha, rei momo, sambódromo, samba, folia e bebedeira. Por outro lado, pode também remeter à ideia de período que antecede a quaresma, demonstrando que os esquemas mentais são ativados a partir das situações que cada indivíduo experimenta e que, por conseguinte, irão se tornando suas convicções.

Cabe ressaltar que os limites dos modelos mentais dependem das definições das pessoas e isso pode mudar a cada momento, uma vez que as posições das pessoas são dinâmicas e mudam de acordo com a situação histórica e também de acordo com o contexto de comunicação.

Dentre as várias denominações usadas pelos diferentes autores para nomear esta capacidade humana de representação da realidade, esta pesquisa usará o termo “esquemas”, fundamentado em Smith (2003, p.30), que os define como “representações extensivas de padrões e regularidades mais gerais, que ocorrem em nossa experiência”.

Por meio da abordagem aqui apresentada, verificou-se que, durante a vida, uma infinita quantidade de esquemas é adquirida. Segundo Coscarelli (2003, p.18), seria “por compartilharem modelos mentais semelhantes que os leitores são capazes de compreender o

⁹ Dados extraídos da palestra proferida pelo autor, realizada nos dias 18 e 19 de janeiro de 2011, na cidade de Porto Alegre e promovida pela Faculdade de Psicologia da UFRGS.

¹⁰ Grupo de indivíduos que compartilham os mesmos conhecimentos e crenças, segundo a palestra mencionada anteriormente.

todo, quando os escritores escrevem só uma parte”. Os esquemas saciam o leitor de conhecimentos, compondo um dicionário enciclopédico de mundo e de cultura, que serão arquivados na memória de cada indivíduo constituindo seu “conhecimento de mundo”, assunto que será discutido a seguir.

2.2.3 O conhecimento de mundo do leitor

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o leitor é um elemento ativo na leitura e que a produção de sentidos vai se projetando a partir dos conhecimentos prévios que aquele que lê traz ao texto. A partir desse pressuposto, pode-se inferir que a influência das diferentes ‘bagagens’ dos leitores explica as distintas interpretações que um mesmo texto pode evidenciar. Flôres e Scherer (2009) inclusive trazem à tona a questão de que um mesmo indivíduo pode, em diferentes momentos de sua vida, fazer leituras distintas de um mesmo texto:

Na verdade, o texto escrito permanece, mas as interpretações variam, abrindo-lhe novas possibilidades a cada leitura. Por exemplo, um leitor pode ler um mesmo texto duas ou mais vezes, e a cada leitura irá interpretá-lo de forma diferente. A leitura que se faz aos vinte anos é distinta daquela que se faz aos quarenta, e assim por diante. (FLÓRES; SCHERER, 2009, p.5).

Verifica-se, assim, que as diferentes experiências de vida propiciadas por contextos culturais diferentes, ou momentos diferentes, podem interferir na leitura, tornando-se extremamente relevante à discussão acerca dos conhecimentos prévios.

A valorização dos conhecimentos prévios como parte integrante dos processos de compreensão do mundo, segundo Trevisan (1992) e Van Dijk¹¹, cresceu a partir das contribuições da Psicologia Cognitiva e dos estudos da Inteligência Artificial, quando se percebeu que as máquinas não eram capazes de estabelecer relações contextuais. A partir dessa perspectiva, “o conhecimento veiculado pelo texto é captado, ao adequar-se a conhecimentos armazenados na memória, no momento da atividade de compreensão” (TREVISAN, 1992, p.24).

O conhecimento partilhado entre autor e leitor é também fator de extrema relevância na compreensão textual, uma vez que um texto com informações totalmente novas para o leitor não ativaria os esquemas necessários para a compreensão. Na medida em que autor e leitor compartilham uma determinada quantidade de conhecimentos, o primeiro não necessitará explicitar todas as idéias que pretende comunicar e o segundo poderá captar os

¹¹ Idem nota número 10.

sentidos pretendidos de forma implícita, através de inferências¹². “Há, portanto, necessidade de um certo equilíbrio entre o conhecimento de mundo do emissor e do receptor” (TREVISAN, 1992, p. 24) e esse equilíbrio ocorre quando autor e leitor compartilham conhecimentos de um mesmo contexto cultural.

Para Koch e Elias (2010), existem três grandes sistemas de conhecimentos aos quais o leitor recorre no momento da leitura. O primeiro seria o conhecimento linguístico, que inclui os conhecimentos gramaticais e lexicais necessários para compreender as frases explícitas, escritas no texto. É ele quem possibilita a capacidade de “organização do material linguístico na superfície textual”, proporciona o “uso de meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual”, direciona para a “seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados” (KOCH; ELIAS, 2010, p.40).

O segundo seria o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, que busca suporte nos conhecimentos adquiridos na vivência dos leitores, suas experiências adquiridas ao longo dos anos, aquilo que Smith (2003) denomina de “visão de mundo” do leitor. Para Koch e Elias (2010), esse segundo conhecimento é o principal responsável pela extração do sentido do texto, pois influencia a compreensão das estruturas globais do texto, intimamente ligadas à questão da interação entre autor, texto e leitor, fundamentais para que ocorra a leitura no sentido completo do termo.

O terceiro tipo de conhecimento é denominado interacional e “refere-se às formas de interação por meio da linguagem” (KOCH; ELIAS, 2010, p.45). Desse último modo de classificar o conhecimento decorrem quatro subdivisões: o conhecimento ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural.

O primeiro elemento dessa subdivisão, o ilocucional, permite que o leitor reconheça os propósitos pretendidos pelo autor, naquele texto em que se está produzindo a interação. Pode-se exemplificar esse conhecimento nas situações em que o autor não diz literalmente aquilo que pretende comunicar, deixando subtendido nos implícitos das frases. O leitor, por sua vez, que compartilha de um mesmo conhecimento interacional ilocutivo com o autor, entende os meios indiretos pretendidos quando alguns dos personagens do texto dizem, por exemplo: “Vai ver se estou na esquina”¹³, “Vai plantar batatas”. Evidentemente que a personagem não está pretendendo que seu interlocutor corra até a esquina para observar se o outro ali está, ou

¹² O conceito de inferenciação será discutido na seção 2.4.1.1.

¹³ Exemplos retirados do texto “Para quem não dorme de touca” de Ignácio de Loyola Brandão. In: Koch e Elias, 2010, p.47.

que plante batatas. A percepção do sentido real do dito é percebida pelo conhecimento interacional ilocutivo compartilhado pelos participantes do ato comunicativo.

O segundo elemento da subdivisão é o conhecimento comunicacional. Este seria responsável pela adequação da quantidade suficiente de informação para que o interlocutor seja capaz de reconstruir a leitura, assim como o responsável pela adequação da variante linguística a ser utilizada de acordo com a ocasião e, ainda, com o gênero comum a ser usado de acordo com o objetivo da comunicação. Sendo assim, é o conhecimento comunicacional que inibe o uso de informações desnecessárias e inapropriadas quando, por exemplo, alguém escreve um e-mail para solicitar trabalho. Pelo conhecimento comunicacional, adequado à situação comunicativa, o indivíduo não abordará no e-mail aspectos particulares de sua vida, limitando-se aos profissionais. Também não iniciará a correspondência dirigindo-se ao interlocutor com um “oi, como vai?”, preferencialmente usaria o gênero carta de apresentação e não um bilhete informal, semelhante ao que enviaria a um amigo.

O terceiro elemento da subdivisão é o que Koch e Elias (2010) denominam conhecimento metacomunicativo. Neste, o autor se vale de recursos como as diferentes ações linguísticas que são introduzidas no texto, com o objetivo de assegurar a construção do sentido e que servem de apoio para a interação daquele que escreve com aquele que lê. É o caso, por exemplo, quando o autor introduz no texto conversas em discurso direto, direcionadas ao leitor; quando faz o uso de parênteses, cujo conteúdo explicitado ajuda no entendimento das ideias; ou, quando faz uso de letras e palavras em negrito, com o intuito de chamar a atenção do leitor para as nuances nevrálgicas do conteúdo explicitado.

Por fim, o quarto conhecimento interacional diz respeito ao conhecimento superestrutural, ou conhecimento sobre gêneros textuais. Estes, por sua vez, permitem ao leitor distinguir as diferentes estruturas de textos, previamente convencionadas, condizentes com os objetivos de cada gênero.

Concluída, mas não esgotada, a descrição dos diferentes tipos de conhecimentos prévios que o leitor traz para a leitura, de acordo com a classificação de Koch e Elias (2010), esse trabalho passará a trazer reflexões pertinentes à compreensão.

2.3 COMPREENSÃO

O processo de compreensão já vem sendo explicitado por este referencial teórico, à medida que ele não pode existir de forma desassociada a aspectos relacionados à memória, aos esquemas mentais e ao conhecimento do leitor, explicitados na seção anterior.

A compreensão leitora deve ser entendida como um processo, que acontece após o leitor decodificar as letras, estando totalmente interligada com a construção do sentido do texto.

Flôres (2007, 2008) traz à tona uma possível dicotomia entre os termos compreender e interpretar, assunto este merecedor de uma rápida reflexão. A autora discute sobre a dicotomia existente entre os termos, segundo a perspectiva teórica em que são abordados. Na área da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística são priorizados os estudos a partir de um ponto de vista interno, priorizando a compreensão e a representação mental que o sujeito constrói no cérebro. Por outro lado, nas teorias voltadas para a Análise do Discurso (da vertente francesa) prioriza-se a relação do indivíduo com a exterioridade, aliando o estudo linguístico com o contexto sócio-histórico e cultural do indivíduo, enfatizando o conceito de interpretação. Segundo a autora, quando o indivíduo compreende, ele estaria realizando um processo bastante encoberto, internalizado, de âmbito mental. Depreende-se, então, que o ato de compreender estaria ligado às capacidades cognitivas internas, do cérebro do leitor. Seria o “conversar com os próprios botões” (FLORES, 2008, p.26).

Diferentemente da compreensão, quando alguém interpreta algo, faz uso de elementos exteriores ao corpo físico e começa a estabelecer ligações com o mundo, situando-se no espaço, interagindo com o outro e com o ambiente em que vive. Interpretar torna-se uma necessidade humana essencial, uma vez que o ser humano precisa encontrar significados para orientar-se, para aprender e para agir; o homem é um caçador de significados, como afirma Dascal (2006).

Constata-se que os psicolinguistas, por exemplo, buscam investigar o que acontece no cérebro do leitor, enquanto ele faz a leitura. Por isso afirmam que suas pesquisas investigam a compreensão. Os Analistas do Discurso, por outro lado, se dedicam a averiguar o que determina, do ponto de vista externo ao cérebro, a maneira como o leitor interpreta o que lê. Teoricamente a dicotomia existe quando está em foco à questão de algo interno ou externo ao cérebro humano, considerando-se segundo Dascal (2006), que os processos de compreensão são muito difíceis de serem atingidos, pois são inacessíveis aos pesquisadores.

Na prática a questão da diferenciação entre os dois termos em questão é bastante difícil. Se a compreensão está mais ligada aos aspectos cognitivos e interiores do indivíduo, não há como negar que ela participa ativamente do ato de interpretar. Assim como ficaria muito difícil alguém compreender algo, desvinculando-se de todas as convenções previamente estabelecidas por uma determinada sociedade. Fato é que as pessoas se organizam em grupos;

cada sujeito, por mais que tenha suas próprias compreensões, está de certa forma persuadido com ideias anteriores, previamente estabelecidas.

Esta pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos da Psicolinguística para entender o processamento cerebral durante a compreensão leitora, ao mesmo tempo em que acredita na influência do contexto sociocultural na compreensão do que se lê, que por sua vez gerará interpretações diversificadas, gerando assim uma grande dificuldade na dissociação dos termos compreensão e interpretação. Por entender que estes termos se complementam e se fundem, este trabalho irá usar os dois termos aqui discutidos de forma indiferenciada.

No intuito de descrever melhor o processo da compreensão, a seguir se discorrerá sobre estratégias de leitura, mais precisamente a Predição e a Inferenciação, consideradas as mais relevantes para a pesquisa. Esta última será abordada por ser, de certa forma, um dos focos principais da pesquisa, pois é impossível se chegar à compreensão de um texto sem a realização de inferências sobre ele. A estratégia da predição será abordada aqui, pois se entende que é impossível dissociá-la do processo inferencial, uma vez que, segundo Pereira (2009, p.11), estas duas estratégias seriam os “alicerces do raciocínio para compreensão leitora”, seguramente porque são elas as que mais fazem uso dos conhecimentos prévios do leitor.

Posteriormente serão abordadas mais algumas questões sobre a compreensão, cabendo ressaltar os Horizontes, de Marcuschi, que serão muito discutidos na etapa de análise dos dados, tendo em vista que serão usados para a classificação das respostas dos grupos que participarão da parte experimental desta pesquisa.

2.3.1 Estratégias de Leitura

Para a produção de sentidos na leitura, além dos elementos elencados nos itens anteriores, o autor também faz uso de estratégias, definidas por Koch e Elias (2010) como os passos dados pelo leitor que o orientam na direção da interpretação de forma eficiente, flexível, efetiva e extremamente rápida. As estratégias seriam então “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (KOCH; ELIAS 2010, p.40).

2.3.1.1 Predição e Inferência

A estratégia da predição, também entendida como previsão, permite a fluência do processo de leitura, pois o leitor, à medida que vai adquirindo experiências, consegue perceber as pistas trazidas pelo texto que irão facilitar sua capacidade antecipatória. Para Smith (2003), a previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis e a projeção de possibilidades, o que permite reduzir a ambiguidade e eliminar, de antemão, alternativas irrelevantes. Percebe-se que o ato de ler necessita que o leitor faça uso do seu conhecimento prévio, a fim de eliminar antecipadamente as opções menos prováveis, até chegar às inválidas e destacar a(s) válida(s). Smith relaciona diretamente a estratégia em questão com a compreensão. Para ele, previsão é fazermos perguntas, e compreensão é respondê-las; também entende que previsão significa que a incerteza do ouvinte ou leitor está limitada a umas poucas alternativas prováveis, visto que os diversos contextos – silábico, da palavra, da frase e o próprio sentido do texto – irão direcioná-lo para as pistas corretas.

Várias são as pistas que o leitor poderá perceber. Smith comenta a relevância da organização textual em estruturas formais pré-estabelecidas, os esquemas de gêneros, que auxiliam as previsões do leitor e também a recordação do lido. Segundo ele, “quanto mais um autor conhece e respeita as formas que o leitor irá prever, mais o texto será fácil de ler e recordar” (SMITH, 2003, p. 61). As estruturas auxiliam a memória. O leitor precisa conhecer os diferentes gêneros textuais para compreender a leitura e o autor precisa usá-los, para facilitar a compreensão e a ativação da memória, diretamente relacionadas.

Outras pistas são oferecidas ao leitor através da redundância. Segundo Smith (2003), ela existe sempre que a mesma informação está disponível em mais de uma fonte, ou seja, quando as mesmas alternativas podem ser eliminadas através de mais de uma maneira e envolvendo vários níveis linguísticos. Smith (2003, p. 76) explica a redundância com o exemplo a seguir:

O capitão ordenou que o marujo lançasse a ân-

Para o autor existem diferentes modos (pistas) que possibilitam ao leitor prever (“reduzir a incerteza”) quanto ao restante da sentença. Primeiro poderia ser feita uma eliminação visual, virando a página e seguindo a leitura através da evidência propiciada pelo sentido da visão. Outro modo de previsão seria por meio de uma pista ortográfica, então não poderiam ocorrer, por exemplo, as letras “*b, m, p, x*” uma vez que não ocorrem após “*ân*”. Provavelmente o leitor pensaria que se trata de um substantivo ou adjetivo, uma vez que essas classes de palavras são precedidas pelo artigo, propiciando então uma eliminação sintática.

Pode-se, também, eliminar vários substantivos e adjetivos que começam com “ân” como ânfora (vaso grego), ânafe (trevo), pois se entende que não são objetos que marujos lançam ao mar, usa-se assim uma eliminação semântica. Para o autor, essas formas de eliminação visual, ortográfica, sintática e semântica fornecem informações sobrepostas, implicando redundâncias que facilitarão no processo preditivo. Assim, quanto mais redundância existir, menos informações visuais serão necessárias para o leitor experiente.

Goodman (1991) postula três sistemas que fornecem indícios para que o leitor extraia pistas preditivas na leitura: o sistema grafofônico (envolvendo os sistemas ortográfico, fonológico e fonético), o sistema sintático (gramática da língua) e o sistema semântico (envolve o sentido, a pragmática).

Os leitores utilizam uma seleção de indícios grafofônicos, sintáticos e semânticos. Esses indícios estão dentro do texto e do leitor. Os leitores devem ter esquemas para a ortografia, para a sintaxe da língua e para os conceitos pressupostos pelo autor, a fim de selecionar, utilizar e fornecer os indícios apropriados para o texto dado. (GOODMAN, 1991, p.35).

Percebe-se que a estratégia da previsão fornece pistas para que o leitor vá lançando suas hipóteses sobre o que está por vir no texto e, quanto mais maduro for o leitor, maior será a sua capacidade de realizar previsões referentes ao texto.

A estratégia da previsão está intimamente relacionada com a inferência, visto que, para prever, parte-se de indícios do que já se conhece, tanto no que tange à microestrutura (conhecimentos linguísticos), quanto à macroestrutura (sua visão de mundo que abrange os conhecimentos globais). Esta pesquisa procurará, a seguir, debater a questão da estratégia inferencial de leitura, entendendo que os conhecimentos pré-adquiridos pelo leitor irão direcionar o que é inferido durante a leitura e, por conseguinte, direcionarão a maneira como este leitor compreende.

Para entender o processo inferencial é necessário ter presente a noção de esquema. Os esquemas servem para preencher lacunas durante o processo de compreensão e são acionados pela ativação inferencial que é dada através da predição de hipóteses a partir do que vai sendo lido. Assim, à medida que o texto vai se solidificando, tais hipóteses vão se concretizando ou não, dependendo das inferências a que o leitor recorreu.

Segundo Madrugá (2006), as inferências são o núcleo do processo de compreensão e da comunicação humana, servindo para unir a informação nova a um todo relacionado. Ou seja, por meio delas, o indivíduo consegue interligar o *input* recebido nas inúmeras situações de sua vida com a informação trazida pelo texto, gerando um novo conhecimento e, este, por sua vez, irá interferir novamente na aquisição de novas experiências, como em uma cadeia. Os

esquemas mentais se revelam muito importantes neste contexto, pois serão necessários conhecimentos anteriores para a compreensão dos novos, trazidos pelo texto.

Verifica-se que Coscarelli (2003, p.31) compartilha o conceito de inferência anteriormente discutido. Para a autora, inferência seria a “operação cognitiva que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”.

É necessário destacar que o autor sempre escreverá presumindo que o leitor compartilhe com ele certos conhecimentos, numa espécie de integração cooperativa, que gera economia e torna o texto mais atraente. Os implícitos são entendidos através das inferências, que somente tornam-se possíveis através das pistas subentendidas, oriundas do conhecimento mútuo. Verifica-se que a realização de inferências durante a leitura é imprescindível, visto que o texto seria longo demais se os autores descrevessem tudo o que está pressuposto nas entrelinhas. Como se pode perceber, para que exista uma integração entre os pressupostos do autor e do leitor, é necessário o conhecimento partilhado entre ambos. Coscarelli (2003) explica:

Com base no conhecimento partilhado, o escritor pode prever as inferências que o leitor é capaz ou não de fazer. Essas informações compartilhadas podem ser conhecimentos genéricos sobre objetos, estados, eventos e processos ou conhecimentos sobre um determinado objeto, estado, evento ou processo. O conhecimento partilhado por duas pessoas é baseado, principalmente, em três fontes de informação: evidência perceptual, evidência linguística e co-presença cultural ou, nas palavras de Clark e Marshall (1992), co-presença linguística, co-presença física e co-presença cultural. As duas primeiras categorias trazem informações momentâneas, ao passo que a co-presença cultural é constituída de informações perenes. É importante lembrar que essas categorias estão sendo entendidas aqui como conceitos dinâmicos, sujeitos a constante atualização. (COSCARELLI, 2003, p.8).

Ao se entender o processo inferencial, presume-se que leitores mais experientes conseguem fazer reflexões mais profundas em suas leituras, enquanto os menos experientes, além de se fixarem em questões metalinguísticas, muitas vezes não conseguem compreender um texto em sua totalidade, pois a compreensão está intimamente relacionada com o acúmulo de experiências na memória, que refletirão diretamente na capacidade de fazer inferências. Por isso, para Madruga (2006), o conceito de inferência é visto, também, como um processo de recuperação da informação na memória de longo prazo e como um processo de geração de novos conhecimentos, que irão, após processados nas demais memórias, ser armazenados novamente na memória de longo prazo.

Para Pereira (2009), a inferência é definida como o percurso cognitivo para a predição, no intuito de beneficiar a compreensão leitora. A autora utiliza duas categorizações que abarcam os processos inferenciais: a inferência linguística episódica – que envolve os níveis

grafofônico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, entendendo que estes podem ocorrer simultaneamente – e, a inferência metalinguística – que se detém apenas nas pistas linguísticas.

No que tange à classificação dos tipos de inferências, Madruga (2006, apud Kintsch 1998¹⁴) divide as inferências em duas maneiras de análise. A primeira classificação considera o tipo de processo mental implicado e as divide em inferências automáticas ou controladas; de recuperação ou geração de informação. A segunda classificação leva em consideração os tipos de tarefas e o nível de representação em que as inferências estão relacionadas dividindo-se quatro modalidades: inferências com coerência local e base no texto, inferências relacionadas com a coerência global, inferências relacionadas com o modelo situacional¹⁵ e inferências relacionadas com o gênero do discurso.

Na primeira classificação, o autor distingue os processos automáticos dos controlados, embora ambos façam uso de recursos cognitivos da Memória de Longo Prazo. No processo automático, a inferenciação faz uma espécie de ponte entre as orações do texto, como pode ser observado na frase: “Sergio se barbeou rapidamente. No escritório se deu conta que havia se cortado com o aparelho de barbear” (MADRUGA, 2006, p. 82 tradução nossa.). Neste exemplo o leitor automaticamente e de forma bastante rápida irá inferir que Sergio usa aparelho de barbear, uma vez que foi com ele que se cortou, conforme afirma a frase.

No processo controlado, verifica-se que a inferenciação não é tão rápida, de maneira que se faz necessário uma busca maior na Memória de Longo Prazo, assim como a elaboração de esquemas mais precisos. Nas frases: “Julia queria fazer churros ao seu filho no domingo. Quando foi ao supermercado não se esqueceu de comprar óleo”, (MADRUGA, 2006, p. 82 tradução nossa.), não é possível associar as frases de forma tão automatizada, pois é necessário possuir o conhecimento prévio de que para fritar os churros usa-se óleo, realizando assim a associação entre as duas sentenças. Verifica-se que, neste exemplo, o leitor irá recorrer a um maior número de recursos cognitivos, junto à Memória de Longo Prazo, para integrar a informação do texto com seu esquema mental de churros.

¹⁴ KINTSCH, W. *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998.

¹⁵ A principal função do chamado modelo de situação é estabelecer a coerência da rede, o que é feita por meio do preenchimento das lacunas textuais, o que o leitor realiza, ao mobilizar seu conhecimento prévio. Ou seja, é o conhecimento prévio que permite ao leitor produzir inferências, construindo, dessa forma, a representação mental do texto (GABRIEL, 2009, p. 6). Madruga (2006) define o Modelo Situacional como sendo um modelo mental, este último fruto de uma representação criada pelo leitor no momento que integra o que é expressado no texto aos seus conhecimentos prévios.

Ambos os processos, automáticos e controlados, recuperam informações na memória do leitor, variando na intensidade da busca e por isto são considerados “Processos de Recuperação”. Existem também, dentro desta taxonomia, os processos inferenciais de “Geração de Informação”, que se dão unicamente pelas informações do texto, não exigindo que o leitor recorra à Memória de Longo Prazo, pois a Memória de Trabalho ocuparia o lugar central, como no caso das inferências lógicas dedutivas.

Numa segunda classificação, Madruga (2006) enfatiza os tipos de tarefas e o nível de representação em que as inferências estão relacionadas, por sua vez, subdivididas em quatro modalidades:

- a) *Inferências para obter a coerência local.* São chamadas também de conectivas, pois conectam as idéias de texto de forma bastante automática, fazendo uso de inferências pontes (associativas), que unem a informação nova com a anterior. Podem ser exemplificadas através das relações anafóricas do texto, das relações de causa e efeito, também pelas inferências de referente que se dão pelo uso de pronomes. Neste caso, segundo Madruga (2006), os leitores com maior capacidade de Memória de Trabalho demonstrariam uma maior tendência a realizar um maior número de inferências conectivas.
- b) *Inferências relacionadas com a coerência global.* Não são automáticas e provavelmente não são realizadas durante o processo *on-line* de leitura, mas *off-line*, quando o leitor reúne partes do texto, não tão próximas, a fim de organizar o significado. As inferências globais requerem mais tempo e recursos cognitivos, o leitor faz uso de estratégias e utiliza a metacognição. Pode-se dizer que elas são elaborativas ou opcionais, visto que não são necessárias para a coerência local.
- c) *Inferências relacionadas com o modelo situacional.* Para realizar essas inferências o leitor necessita integrar aquilo que está no texto com os conhecimentos prévios, através de uma representação que abarque a situação descrita no texto. As inferências a que ele recorrerá também são elaborativas, pois vão além da simples coerência local.
- d) *Inferências relacionadas com o gênero do discurso ou a estrutura retórica.* Os textos em geral possuem uma estrutura pré-determinada que facilita o reconhecimento das diferentes estruturas textuais por parte do leitor. À medida que o leitor reconhece determinado gênero textual, começa a ativar certas expectativas, oriundas de sua experiência com o gênero. Estas lhe orientam em direção à compreensão do texto. Desta forma, quando o leitor identifica um texto como

narrativo, por exemplo, certamente fará associações com a probabilidade de encontrar personagens principais e secundários, de que existirá uma noção temporal e causal entre os acontecimentos, entre outras expectativas.

Outra discussão trazida por Madruga (2006) diz respeito às teorias sobre a realização de inferências, que nas últimas décadas geraram algum tipo de “polêmica”: a teoria minimalista e a teoria construtivista¹⁶. Estas duas visões divergem acerca do momento em que se geram os diversos tipos de inferências. Segundo o autor, a primeira teoria, a minimalista (MCKOON; RATCLIFF, 1992)¹⁷, centra-se na distinção entre inferências automáticas e estratégicas, sustentando que as únicas inferências que se geram, automaticamente, são as de coerência local.

A segunda teoria, a construtivista (GRAESSER, SINGER; TRABASSO, 1994; GÁRATE, 1999; LEÓN, 2003)¹⁸, sustenta que, além das inferências apreendidas pelas conexões do texto, geram-se, durante a leitura, inferências a partir do modelo mental que os leitores constroem quando compreendem um texto.

Verifica-se que para a vertente minimalista a compreensão se dá através das inferências conectivas, restrita aos elementos textuais que dão coerência ao texto. Para os construtivistas, além das inferências conectivas, também é necessário que o leitor faça uso, *on-line*, de inferências elaborativas – envolvendo desta forma a coerência global, o modelo mental e o gênero textual.

Coscarelli (2003) traz uma discussão bastante pertinente a respeito destes posicionamentos. Para a autora, pensando-se na economia dos recursos mentais envolvidos na leitura, seria interessante adotar-se uma posição minimalista, visto que, se não houver certa limitação das inferências não automáticas, haverá muito consumo de recursos cognitivos e o leitor corre o risco de prejudicar outras operações cognitivas necessárias para a compreensão textual.

Inferências de diferentes tipos vão ser feitas em momentos diferentes do processamento. De acordo com a hipótese minimalista, inferências mais automáticas – aquelas que são importantes para o estabelecimento da coerência local e aquelas baseadas em informações facilmente disponíveis – são feitas e codificadas durante o

¹⁶Coscarelli (2003, p.27-28) usa o termo “construcionista” para referir-se a essa visão teórica, quando faz considerações sobre a Teoria Minimalista e a Construtivista.

¹⁷ MCKOON, G; RATCLIFF, R. Interference during reading. *Psychological Review*, v 99, n.3, p. 440-446, 1992.

¹⁸GRAESSER, A.C; SINGER, M; TRABASSO, T. Constructing Inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, v.3, p. 371-395, 1994.

GÁRATE, M., et al. Inferencias y comprensión lectora. In: GARCÍA MADRUGA, J.A., et al. *Comprensión lectora y memoria operativa: aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós, 1999.

LEÓN, J.A. Uma introducción a los procesos de inferencias en la comprensión del discurso escrito. In: LEÓN, J.A. *Conocimiento y discurso: claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide, 2003.

processamento. O contrário deve acontecer com as inferências globais, aquelas que conectam partes muito separadas do texto. Do ponto de vista minimalista, essas inferências não devem ser construídas automaticamente durante a leitura, a não ser nos casos em que ajudarem a resolver algum problema de incoerência local de alguma parte do texto. (COSCARELLI, 2003, p.29)

Apesar de bastante relevante a reflexão trazida pela autora, ela não defende exclusivamente o posicionamento minimalista:

O que parece mais prudente é acreditar que o automatismo das inferências é uma questão de grau. Em um extremo, estão aquelas automaticamente produzidas nas primeiras centenas de milésimos de segundo do processamento porque feitas com informações muito disponíveis e, portanto, acessadas rapidamente, e, no outro extremo, estão as que resultam de processos mais demorados porque estrategicamente elaborados para atingir determinados objetivos. (COSCARELLI, 2003, p.30)

[...] Para que se possa saber que inferências são feitas e codificadas, automaticamente ou não, modelos de processos gerados estrategicamente e baseados em objetivos específicos de leitura devem ser levados em conta. (COSCARELLI, 2003, p.29).

A adoção de uma postura extremista e pouco flexível com respeito à geração ou não de determinadas inferências durante o processamento do texto deve ser abandonada, visto que os diferentes estudos apresentam contradições, segundo Coscarelli (2003). Existe dificuldade no sentido de se precisar o que é conhecimento prévio e o que é conhecimento do texto. Isto se deve ao fato de que, à medida que a leitura vai se adiantando, o trecho lido anteriormente já fará parte dos conhecimentos prévios àquele que será lido imediatamente a seguir.

No campo das inferências, é bastante difícil apontar resultados com exatidão, visto que implicam processos cognitivos pouco acessíveis e que podem variar muito de acordo com cada indivíduo.

Coscarelli (2003) também apresenta uma classificação para os diferentes processos inferências. Segundo a autora, as “inferências podem ser de muitos tipos, podem ocorrer em diferentes momentos da leitura e são feitas levando-se em consideração elementos do texto e do contexto, além dos conhecimentos prévios do leitor” (COSCARELLI, 2003, p.3). A autora denomina como elementos coesivos aqueles que ajudam o leitor a estabelecer a coerência, ou seja, fazer relações entre as partes do texto. Exemplo são as conjunções, as anáforas, entre outros. No entanto, entende que os elementos coesivos não são suficientes para a compreensão, fazendo com que o leitor recorra a elementos exteriores ao próprio texto, no caso, os conhecimentos prévios.

Através de uma análise das diversas classificações apresentada no decorrer da evolução dos estudos das inferências, pelos mais diversos autores, Coscarelli (2003) concluiu que faltaria na literatura vigente uma classificação que abarcasse todos os tipos de inferências

possíveis de ocorrer na leitura. Nesse sentido, visando a criar uma taxonomia mais informativa, propõe uma classificação de sua autoria, baseada nas diversas classificações existentes. Diferenciar as possíveis inferências criadas pelos leitores será bastante oportuno a esse trabalho, visto que auxiliará na parte de análise dos dados do mesmo.

Segundo Coscarelli (2003), as inferências devem ser analisadas a partir de um conjunto de traços que, combinados entre si, englobem todas as inferências que o leitor pode fazer no texto. Dessa forma, as inferências podem ser:

- a) locais ou globais;
- b) conectivas ou elaborativas;
- c) intratextuais ou extratextuais.

Na primeira classificação estão as inferências conectivas ou elaborativas. O leitor elabora inferências conectivas com o intuito de estabelecer a coerência entre as partes do texto e esta coerência pode ser local ou global. Se o leitor, além das inferências conectivas, fizer inferências exteriores às pistas textuais, enriquecendo o texto com seu conhecimentos de mundo, estas se chamarão inferências elaborativas, facilmente compreendidas a partir do seguinte exemplo:

O piano foi afinado e Ø está, portanto, pronto para o concerto de inauguração do teatro.

O leitor inferir, na frase, que quem afinou o piano foi o afinador não contribuirá para a coerência, pois essa informação não é necessária para a compreensão do texto. Por outro lado, o leitor não pode deixar de inferir que o antecedente da elipse é *o piano*. Caso ele não estabeleça essa relação, a compreensão do texto fica comprometida. Sendo assim, a primeira inferência é elaborativa, ao passo que a segunda é conectiva. (COSCARELLI, 2003, p.57, grifo nosso.)

Verifica-se, assim, que a inferenciação conectiva é fundamental para a compreensão, sendo mais facilmente previsível, demandando geralmente elementos coesivos como as anáforas, elipses e substituições. As elaborativas, por sua vez, irão variar de acordo com as experiências do leitor e do contexto da frase, pois a ocorrência ou não destas últimas é facultativa à compreensão da idéia central do texto. Neste caso, esta última seria um ir além, perceber as nuances mais profundas do texto, geralmente feitas por um leitor mais experiente.

Na segunda classificação, a autora divide/separa as inferências de acordo com a origem da informação; nesse contexto, a inferenciação pode ser intratextual ou extratextual.

As intratextuais são aquelas que contam com informações do texto – co-presença linguística ou co-texto – e, as extratextuais são as que contam com informações que estão fora do texto, como o contexto situacional, o contexto cultural e os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, co-presença física e co-presença cultural. (COSCARELLI, 2003, p. 59)

Através do exemplo a seguir, é possível compreender as inferências intratextuais. “Depois que a professora devolveu o caderno para a menina, ela deu um sorriso” (COSCARELLI, 2003, p. 58).

Na frase o pronome “ela” é carregado de ambiguidade, uma vez que o leitor poderá interferir que quem sorriu foi a menina, a professora, ou que o pronome fosse apenas a indicação da terceira pessoa gramatical. Para resolver tal ambiguidade o leitor fará uma escolha buscando pistas nos referentes anteriores, dentro do texto, o que caracteriza a inferenciação como intratextual.

Com o exemplo “Juca tomou umas e ficou ligado” (COSCARELLI, 2003, p. 58), fica bastante claro o entendimento da inferenciação extratextual. Percebe-se que o leitor precisa ir além do texto e retirar das convenções de sua cultura o entendimento de que Juca ficou ligado pelo fato de ter tomado bebida alcoólica e não refrigerante, por exemplo.

A terceira e última modalidade que Coscarelli apresenta diz respeito ao campo de atuação das inferências, podendo ser locais ou globais. As locais estabelecem a coerência entre as sentenças e para isso o leitor precisa inferir sobre o uso que o autor fez de elementos coesivos, quando, por exemplo, o leitor recupera as idéias do texto através dos elementos anafóricos. As inferências globais, por sua vez, estabelecem coerência no texto como um todo e possibilitam a compreensão integral do texto, inclusive o pressuposto nas entrelinhas, que não está dito literalmente.

Interessante notar que as classificações se somam nos textos. Assim, se tomado novamente o exemplo da frase da menina e da professora, pode-se prever que o leitor fará inferenciações conectivas, usando anáforas necessárias para a recuperação do referente – ligadas, então, à coerência; inferenciações locais – porque o leitor estabelece a conexão de partes próximas do texto; e, inferenciações intratextuais – porque as informações são extraídas do próprio texto, não necessitando de elementos externos, somente do contexto textual. Assim, para a autora:

As inferências conectivas locais contribuem para a coerência local, que se refere, à conexão entre as proposições de partes do texto que estão próximas. Já as conectivas globais “ligam partes separadas do texto visando à compreensão do todo” (McKoon e Ratcliff, 1992:445). As elaborativas funcionam aproximadamente da mesma maneira sem, contudo, estarem contribuindo diretamente para a coerência do texto. As elaborativas locais seriam aquelas feitas para enriquecer as informações de partes restritas do texto, ao passo que as globais estariam adicionando informações relacionadas a partes maiores do texto. (COSCARELLI, 2003, p. 60)

Ao se verificarem as diferentes classificações apresentadas pelos autores trazidos à discussão sobre inferências, percebe-se que o tema é bastante abrangente e envolve algumas

opiniões divergentes, principalmente em relação ao leitor realizar ou não inferências extratextuais¹⁹ no processo *on-line* de leitura. Se estas inferências se dão durante a leitura de determinada frase, ou imediatamente ao término dela é bastante difícil precisar, pois se trata de uma fração de milésimos de segundos. Neste sentido, o que deve ser tomado como relevante é que inferências extratextuais ocorrem e independente do momento em que o leitor as leva ao texto, elas influenciam na compreensão. Entendendo o processo inferencial nesta concepção é possível finalizar esta subseção, com as palavras de Dell’Isola (2001) e Marcuschi (2008):

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que infere na leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros. (DELL’ISOLLA, 2001, p. 44)

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco, já previsto pelo original. (MARCHUSCHI, 2008, p.249).

2.3.2 Compreensão e níveis de compreensão

Os aspectos individuais e os socioculturalmente adquiridos estão envolvidos no processo de compreensão do texto e do mundo. A compreensão do texto não é um produto final, que se dá no término da leitura, “mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada” (LEFFA, 1996, p.15).

Marcuschi (2008) também concebe a compreensão como um processo e afirma que ela não pode ser entendida como uma atividade com regras formais, precisas e exatas. Para o autor, a compreensão é uma atividade “de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida [...] uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (MARCUSCHI 2008, p.256). No entanto, tal criatividade não pode ser confundida com “adivinhação” de sentidos do texto. Um texto, portanto, permite muitas

¹⁹ Neste caso referindo-se a todas aquelas que trazem elementos não explícitos no texto, no âmbito do global, do elaborativo, que envolvam o modelo mental criado pelo leitor.

leituras, mas não infinitas, podendo-se afirmar que algumas leituras não são autorizadas pelo texto.

Se todo o processo de compreensão ocorresse de maneira exitosa, o leitor sempre criaria hipóteses que guiariam para a compreensão, tanto no que tange à leitura coesa do texto, quanto no que tange aos entendimentos de suas entrelinhas. No entanto, os altos índices de analfabetismo funcional evidenciados em nosso país demonstram que, na maioria das vezes, isso não ocorre.

Madruça (2006) aponta três motivos que explicariam a interpretação incorreta de um texto: quando não existem os esquemas apropriados ao leitor (a bagagem não é suficiente); quando o escritor não proporciona os indícios adequados; ou, quando o leitor constrói uma representação inferencial coerente, porém, incorreta.

No que diz respeito às possíveis interpretações do leitor, Marcuschi (1996, 2008), entende que existem horizontes que mostrariam os tipos de leitura que poderiam ser feitas do mesmo texto. Tais horizontes estariam implicados com o quanto o leitor se aprofunda na leitura, desdobrando-se em cinco níveis que podem variar desde um leitor que apenas repete o que leu até aquele que se equivoca, por fazer uma leitura muito desprendida do texto. Assim, seguem, elencados abaixo, os horizontes de leitura, de acordo com o autor mencionado.

O primeiro horizonte, denominado *falta de horizonte*, ocorre quando acontece apenas a simples repetição ou cópia do texto. O autor exemplifica a ocorrência desse horizonte através de uma situação típica de sala de aula, quando o professor encaminha a “interpretação” do texto, a partir de exercícios, em forma de questionário e os alunos respondem através de uma “cópiação”, direta do texto, sem nenhuma reflexão. Neste horizonte a atividade do leitor se reduz a repetição literal das palavras do texto.

No segundo horizonte, considerado *horizonte mínimo*, ocorre a leitura parafrástica. O leitor coloca algumas palavras novas, deixa algumas de lado e acaba dizendo as mesmas coisas, em outras palavras, com uma inferenciação mínima.

O terceiro horizonte é considerado o *horizonte máximo* e ocorre quando o leitor consegue acessar o sentido unindo as várias informações do texto, inclusive as não tão claramente explicitadas, acrescentando a elas suas experiências pessoais. Este horizonte contempla-se quando o leitor consegue perceber com clareza as entrelinhas do texto, não se limitando à paráfrase e a cópia. Esse é o horizonte desejável de leitura, pois o leitor faz inferências além daquelas trazidas pelo texto.

Em vez de ir ao encontro do horizonte máximo de leitura, o leitor pode tomar o caminho inverso, que pode ser visualizado no quarto e no quinto horizonte, respectivamente: o problemático e o indevido.

No quarto horizonte, também denominado de *horizonte problemático*, o leitor extrapola os limites das possíveis interpretações do texto. São leituras de caráter idiossincrático, em que há muita interferência de conhecimentos pessoais, de modo a que o leitor opte pelo caminho do “vale tudo”. Por fim, chega-se ao quinto horizonte – *o indevido* – que se identifica quando o leitor faz uma leitura errada do texto, fugindo totalmente do assunto abordado, compreendendo a mensagem do autor de maneira equivocada.

Os horizontes de Marcuschi (1996, 2008) também podem ser entendidos através de uma metáfora. O autor sugere que o texto seja imaginado como sendo uma cebola.

Nas camadas internas estariam as informações objetivas, um núcleo informativo que todos os tipos de leitores teriam que admitir na leitura, sem possibilidade de mudança de conteúdo, pois contém elementos que informam o leitor – por exemplo os nomes, lugares e dados factuais (30 a 50 % do texto). Entende-se que esta parte da cebola estaria relacionada com os horizontes textuais da cópia e da paráfrase.

Nas camadas intermediárias estariam as possibilidades interpretativas do leitor, passíveis de receber interpretações diversas e válidas. É espaço do texto/cebola destinado às camadas inferenciais, o espaço dos subentendidos e das suposições que, em certos gêneros, podem chegar a ocupar 50% da compreensão textual. Este seria o território do horizonte máximo.

Na camada seguinte, situada mais longe do núcleo, existe bastante complexidade e por este motivo está mais vulnerável a equívocos. Esta seria a esfera de domínio de crenças e valores pessoais dos leitores, muito evocados em textos poéticos e religiosos cuja compreensão é extremamente subjetiva. Por último o autor aborda a existência das últimas camadas da cebola, muito vulneráveis, que abarcam as extrapolações do texto. Nas últimas camadas estariam o horizonte problemático e o indevido.

Como já comentado em outras oportunidades, a classificação das possíveis leituras, acima descritas e denominadas “Horizontes de Compreensão Textual”, terá expressividade na análise de dados desse trabalho.

Deste ponto da discussão é interessante retornar à questão da relevância dos estudos da leitura e da compreensão, vistas como um trabalho social e não apenas como ação individual, que envolve todas as atividades do cotidiano das pessoas, uma vez que se faz necessário compreender o que se lê, assim como se faz necessário interpretar as atitudes das pessoas com

a qual se convive, seus gestos e as palavras pouco transparentes, carregadas muitas vezes de ambiguidades e ironias. Segundo Marcuschi (2008, p. 230), “Compreender exige habilidade, interação e trabalho. [...] Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e no modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura ou sociedade”.

2.4 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Este trabalho, em sua parte prática, investigará a compreensão leitura de um grupo vulnerável socialmente, pertencente a um contexto cultural também diferenciado. Neste sentido, faz-se necessário tecer considerações referentes à leitura em diferentes contextos socioculturais.

2.4.1 O contexto sociocultural

Desde seu nascimento, a criança, inserida em seu seio familiar, começa a ser socialmente “moldada”. Em seguida, molda-se de acordo com o grupo de amigos, aos princípios religiosos, às regras da escola e das demais instituições que frequentará. Começa um processo de socialização que será desenvolvido ao longo da vida e que guiarão as suas atitudes e os seus valores. Através das interações sociais adquire-se o conhecimento de mundo e, portanto, aqueles que pertencem aos mesmos grupos provavelmente partilharão experiências similares. Para Dell’ Isola (2001):

O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sobre sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas. (DELL’ISOLA, 2001, p.101)

Outros autores corroboram a visão anteriormente descrita defendendo que a concepção predominante atualmente nos estudos de leitura é, justamente, a de leitura como prática social. Entendê-la nessa perspectiva significa acreditar que a maneira como se entende um texto seria pré-determinada:

[...] pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, **diferindo segundo o grupo social**. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p.14, grifo nosso.)

Para Marcuschi (2008), tudo o que se compreende não está somente ligado a esquemas cognitivos individuais, mas também ao sistema sociocultural que o sujeito internaliza ao longo da vida e que lhe serve de base. Para o referido autor, a experiência será sempre um guia para a construção de sentidos:

A produção de sentidos é regulada pelo “processo inferencial”, ou seja, pela atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas. Essa atividade implica avaliar, associar, predicar e relacionar experiências. Como cada classe social realiza esses atos através de seus valores, seus costumes e seu universo cultural e cognitivo, isso se refletirá na compreensão do texto. (MARCUSCHI, 2001, p.12).

Para Soares (1988), a leitura não pode ser entendida como um ato individual, pois ela acontece através da interação entre indivíduos socialmente determinados, implicando seus lugares na estrutura social, assim como as relações que estabelecem com o mundo e com os outros. A autora traz um exemplo de como as ideologias que permeiam nos grupos que os leitores pertencem, de certa forma, são trazidas à leitura do texto.

Através de um trabalho com o poema “O operário em construção” de Vinícius de Moraes, ela compara as opiniões dos alunos de uma escola de nível socioeconômico alto, em que os alunos são filhos de grandes empresários e profissionais liberais, com as opiniões dos alunos de outra escola, de nível socioeconômico médio-baixo, em que os pais dos alunos são escriturários, bancários e comerciários.

O poema metonimicamente traz a história de um operário, que representa a história de toda uma classe. Esse operário aos poucos começa a perceber as condições de exploração e desigualdade que lhe são impostas. Ao perceber o valor de seu trabalho começa a reivindicar seus direitos, dizendo “não” ao patrão.

Ao interpretar o poema, os alunos da classe mais alta demonstraram as seguintes opiniões:

- Só podia mesmo acabar pobre e esquecido (alusão a um dos versos do poema)... Não quis aproveitar a chance de subir na vida...
- Cara subversivo, hein?
- Não está certo, ele sabe fazer, mas isso não quer dizer que pode ser dono do que faz! (SOARES, 1988, p.27).

A partir do mesmo poema, os alunos da classe média baixa assim se expressaram:

- Cara louco! Não dá pra enfrentar patrão...
- É isso mesmo, vá a gente se meter a protestar que se dá mal. Tem mais é que aguentar. Quem nasce pra vintém não chega a tostão.
- Com um bocado de operários iguais a este a gente botava pra quebrar... (SOARES, 1988, p.27).

A partir do estudo destas opiniões, a autora verifica que um mesmo texto pode, a partir do lugar social que cada indivíduo ocupa, se multiplicar em infinitos textos, pois cada leitor lerá a sua maneira e esta, por sua vez, é produto de “determinações múltiplas”. Para a autora, é a partir do lugar social e histórico que o “leitor produz a leitura e cria o texto”. (SOARES, 1988, p.27).

Bakhtin (1992) não acreditava na existência de um sujeito dono absoluto de seus valores. Para este autor, as considerações do indivíduo não partem do vazio, como se este pudesse sempre ser autêntico em seus discursos e desejos, possuindo uma capacidade de interagir no mundo sem as influências adquiridas ao longo da história. Todas as considerações do indivíduo partem de um saber historicamente construído e reconstruído:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é o objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é um Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear. (BAKHTIN, 1992, p.319)

Diante das considerações aqui expostas, verifica-se que as ações dos homens e, dentre elas, a leitura que este faz do texto, estão intrincadas com os aspectos sociais, culturais e históricos por ele experimentados. Em se tratando da relação dos fatores sociais sobre as inferências que o leitor realiza durante a leitura, Dell’Isola (2001) relata algumas de suas observações como professora na África, que a levaram a realizar um estudo focado nas condições sócio-econômicas dos participantes. O estudo se realizou com alunos brasileiros, oriundos de diversas regiões brasileiras e também de diferentes classes sociais, cujas famílias ali estavam por razões de trabalho.

Naquela oportunidade a autora analisava com seus alunos o poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimarães²⁰. Ela relata que para alunos de classe menos privilegiada e que eram de regiões distantes do litoral, compreender o fato de que os versos do poeta estavam referindo-se à ideia da lua refletida no mar, “era de todo um enigma”. Para uma aluna, a protagonista, Ismália, muito provavelmente estaria louca. Esta aluna desconhecia o fato de haver reflexo da lua nas águas do mar, visto que não conhecia o mar e, conseqüentemente, suas experiências de vida não levaram este tipo de inferência para a compreensão do texto. A autora conclui, então, que há várias leituras possíveis:

²⁰ Quando Ismália enlouqueceu, /Pôs-se na torre a sonhar.../ Viu uma lua no céu, / Viu uma lua no mar.

[...] Não há uma única leitura possível quando estamos diante da maior parte dos diferentes tipos de textos.

E observei que leituras diferentes de um mesmo texto não se explicam apenas pelo desconhecimento de uma linguagem conotativa, figurada, ou pela incompreensão de metáforas utilizadas pelos autores. Ia além a origem do “entender de outro modo”, e o conseqüente “interpretar ao seu modo” parecia relacionar-se com o contexto sociocultural a que cada indivíduo pertencia. [...] não há um modelo fixo de interpretação [...] (Dell’Isola, 2001, p.16-17).

Outro exemplo relatado pela autora ocorreu durante a análise do poema “O último andar”, de Cecília Meireles²¹. Uma das questões de interpretação do texto pedia que os alunos copiassem os versos que demonstrassem a desvantagem de se morar no último andar, segundo a opinião do eu-lírico. O trecho do poema que apontava uma situação de desvantagem era o da segunda estrofe: [...] *último andar é muito longe: / custa-se muito a chegar*. No entanto, um aluno copiou versos da quinta estrofe: *Os passarinhos lá se escondem, / para ninguém os maltratar: / no último andar*.

Quando a professora perguntou ao aluno o porquê daquela resposta, este contestou que escolhera a quinta estrofe porque detestava passarinhos e, além disto, se ele morasse no quinto andar os pássaros seriam maltratados pelo seu irmão, pois este possuía um estilingue. Verificou-se, mais uma vez, que a interpretação do aluno fora divergente daquela que estava sendo esperada. Neste caso, Dell’ Isola (2001) concluiu que o aluno interpretou de maneira idiossincrática, misturando sua opinião com as de Cecília Meireles, levando ao texto sua experiência pessoal, causando a quebra de expectativa. As experiências da professora-pesquisadora nas terras africanas a fizeram perceber que diante de um único texto existem diferentes leituras, sob a hipótese de que “o contexto sociocultural do indivíduo atuaria como o fator condicionante dessa variedade de interpretações” (DELL’ISOLA, 2001, p. 21).

Essas quebras de expectativas, oriundas das diferentes leituras dos alunos brasileiros na África, fizeram com que a autora pesquisasse mais sobre o tema. Dell’Isola (2001) investigou alunos de classe social baixa e alta, observando suas inferências e avaliações a partir da leitura de um mesmo texto. Participaram da pesquisa alunos de quinta e sétima séries do ensino fundamental, de uma escola pública e outra privada.

Em seu método, a autora dividiu os textos em vários trechos, aplicando ao final de cada um deles a técnica da pausa protocolada. Neste momento se investigava a compreensão dos alunos através de perguntas sobre o texto. Os participantes respondiam, explanando suas impressões antes de seguirem a narração em direção ao desfecho da história. As perguntas eram feitas pela pesquisadora e dividiam-se em três tipos:

²¹ MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

- a) *Perguntas objetivas*: de conhecimento informado pelo texto e tinham como objetivo verificar a compreensão do explícito.
- b) *Perguntas inferenciais*: Baseadas nos conhecimentos prévios. Visavam avaliar a geração de inferências individuais referentes às ideias do texto.
- c) *Perguntas avaliativas*: Que envolviam julgamentos pessoais das informações do texto. Nesta etapa, o leitor era convidado a reagir em relação às idéias trazidas pelo autor, argumentando em favor de sua opinião e aprofundando a sua reflexão.

A pesquisa contou com uma etapa inicial denominada pré-teste. Neste momento os informantes foram dois grupos de alunos, da quinta série do ensino fundamental, um de classe alta (A) – escola particular – e outro de classe baixa (B) – escola pública. Estes grupos analisaram o texto “Ousadia”, de Fernando Sabino²². Corroborando a hipótese inicial da autora, o grupo de classe A interpretou o texto de forma diferente do grupo de classe B, pois cada um dos grupos trouxe ao texto seu conhecimento prévio de base sociocultural, por sua vez, também diferenciado.

O texto em questão narra um acontecimento que inicia dentro de um ônibus, quando um mulato bem vestido gentilmente paga a passagem a uma moça. Ela, indignada, considera o ato como um atrevimento e efetua outro pagamento ao cobrador. Ao descer do coletivo percebe que o moço caminha na mesma direção, então corre aflita para o seu apartamento. A empregada, ao abrir a porta para a moça – filha dos patrões – vê seu noivo Marcelo caminhando atrás da garota. A filha dos patrões o conhecia, pois semanas antes ele havia pintado o apartamento em questão, porém, nesta ocasião, a moça não o reconheceu, fato que a fez ficar envergonhada.

Após a leitura do texto, a professora-pesquisadora perguntou aos participantes o que seria “ousadia”, palavra que intitulava o texto. Para um aluno da classe A, ousadia significava ser esperto, audacioso, capaz; uma pessoa ousada seria aquela capaz de administrar formas de “ganhar dinheiro fácil”, lícita ou ilícitamente – “tapeando” os demais. Para outro aluno, este oriundo da classe B, a palavra ousadia foi assim explicitada: ousadia é, “quando a gente, assim... é morena e a outra é branca, então ela... assim... acha que ela pode ser mais que as outras e todo mundo é igual” (DELL’ISOLA, 2001, p.155).

Também se evidenciou diferença na compreensão leitora quando os participantes foram questionados sobre quem seria o “mulato bem vestido”, que gentilmente quis pagar a passagem à moça. Alguns participantes do grupo A inferiram que poderia ser um ladrão

²² SABINO, Fernando. Ousadia. In: *Para que gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1978. p. 68-69.

procurando um modo de se aproximar da moça, para roubá-la. Outros inferiram que poderia ser alguém que queria namorá-la e usou desta artimanha para conhecê-la melhor. No grupo B também houve inferências na questão amorosa, mas ao contrário do grupo anterior, para este grupo o mulato era uma pessoa de bom coração querendo ajudar a moça. Este grupo não atribuiu qualidades negativas ao moço.

Outra pergunta que revela a influência das condições sociais indagou os participantes sobre quem possivelmente teria aberto a porta do apartamento, no momento em que a moça chegou aflita. Todos os participantes do grupo A mencionaram a empregada em suas respostas, uma vez que conviviam com auxiliares domésticas em suas casas, assim como na casa de parentes e amigos. No grupo B apenas um dos participantes fez esta inferência, os demais responderam que poderia ser a mãe, o irmão, entre outros.

Nesta primeira etapa do estudo, a autora procurou testar suas hipóteses e instrumentos, antes da realização efetiva da pesquisa. O teste que valida o trabalho de Dell'Isola (2001) foi realizado dentro dos mesmos parâmetros metodológicos relatados no pré-teste, porém os grupos contrastados nesta fase eram de alunos de sétima série e o texto analisado foi "Piscina", também de Fernando Sabino²³.

Nesse texto, o narrador conta um episódio ocorrido numa manhã de sábado, em uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas. Em seu jardim a casa possuía uma piscina que foi cenário de um duelo entre a proprietária e uma humilde senhora que vivia ali perto, em um grotesco barraco, que comprometia a paisagem. A mulher humilde observava toda aquela beleza pelo portão entreaberto e trazia uma lata na mão. Em seguida, ela entrou no pátio da mansão, aterrorizando a dona da casa. Por um instante, ambas as mulheres se olharam, separadas pela piscina. Naquele momento a mulher humilde enche sua lata e retira-se, com a lata de água na cabeça. O proprietário, que de longe assistiu a cena, na semana seguinte, vendeu a casa.

Quando indagados a respeito ao termo piscina, Dell'Isola (2001) verificou que ambos os grupos reconheciam a palavra, porém a familiaridade e o grau de determinação do termo variava. Ao grupo de escola particular a pergunta parecia bastante óbvia, visto que todos frequentavam clubes e aulas de natação. Estes acabaram rindo da pergunta por entendê-la como "exótica e engraçada". Diferentemente, os participantes do grupo da escola pública sabiam o que era piscina pelo fato de já terem visto uma e, a estes, a pergunta não parecia nada óbvia. Tentavam explicar o significado do termo, descrevendo minuciosamente algo que

²³ SABINO, Fernando. Piscina. In: SOARES, Magda. *Novo português através dos textos*. São Paulo: Abril Educação, 1982.

não fazia parte do seu cotidiano. A maioria deste grupo relatou que não sabia nadar e não frequentava clubes. Conheciam piscina por terem visto, porém muitos jamais haviam entrado em uma.

Foi solicitado também que os participantes expusessem o que eles acreditavam que o texto abordaria, a partir do título “Piscina”. A autora percebeu que o grupo A foi mais criativo, pois pôde resgatar em sua memória esquemas que se relacionavam ao assunto, uma vez que possuíam tais vivências. Em contrapartida os integrantes do grupo B não possuíam experiências mais profundas relacionadas ao tema, com isto, não puderam gerar inferências mais específicas a respeito e suas suposições foram mais limitadas.

A expressão “barraco grotesco” também fez com que os grupos tivessem opiniões divergentes. Para o grupo de classe alta, a expressão trouxe à tona a idéia de barracos feitos de papelão ou madeira, bastante pobres e pequenos, vivendas de um só cômodo onde todos dormiriam amontoados. Para o grupo que vivia nesta realidade, os barracos grotescos representavam suas casas, conforme os relatos a seguir:

Não tem nada de diferente, pois tem água, luz, telefone, e para ser sincera, a maioria das pessoas tem televisão, geladeira, tudo que qualquer pessoa pode ter [...] as casas são na maioria bem-feitas e existem algumas que possuem telhados esburacados, casas cercadas de madeirite, mas não é porque eles querem que isso aconteça e sim porque eles não tem condições financeiras, mas estão lutando em busca deste objetivo [...] (DELL'ISOLA, 2001, p.176).

A autora conclui, então, que na compreensão da expressão “barracos grotescos”, fragilidade e espaço com inúmeras carências são inferidos pelos participantes do grupo A, enquanto que para o grupo B a expressão não deixa de expressar a pobreza, mas num cenário de dificuldades, com certo tipo de conforto, evidenciando-se também uma necessidade de justificativa daquela situação.

Ao serem questionados sobre a localização da residência da piscina, ambos os grupos responderam que estaria na lagoa Rodrigo de Freiras. Porém, ao serem solicitados para responderem onde ficava a respectiva lagoa, verificou-se que as respostas foram diferenciadas. O grupo A, que compartilhava com o narrador deste conhecimento, soube dizer que se tratava da cidade do Rio de Janeiro. O grupo B, por sua vez, não soube precisar a localização.

A partir disto, a autora pôde reafirmar que o processo de compreensão leitora não exige somente conhecimentos linguísticos compartilhados, mas também exige que o leitor vá além da informação dada, buscando informações no seu conhecimento de mundo, mas para isto precisa possuir este conhecimento. Conforme o relato anterior, muito provavelmente a

falta daquela informação se deu pela diferença de classe e contexto social. Tal diferença implica diretamente uma menor amplitude de compreensão, ou em compreensões bastante diversificadas para o mesmo texto. Conforme a autora, cada grupo social irá compartilhar de uma parcela de conhecimento, aquela a que o grupo tem acesso.

Se o leitor não partilha do conhecimento expresso, ele poderá não compreender, ou compreender mal, e gerar inferência de acordo com a má compreensão ou a falta de compreensão. Inferências que provêm de referentes textuais desconhecidos, bem como as que se originam de referentes conhecidos, são determinadas pela visão de mundo e produzem compreensões diversas. A inferência interfere na compreensão e vice-versa. (DELL'ISOLA, 2001, p.179)

Dell'Isola (2001) elenca alguns fatores que, de certa forma, justificariam a variação dos tipos de inferenciação num mesmo texto, de um grupo social para outro. Isto ocorreria quando os indivíduos que representam cada classe:

- criam expectativas associadas a seu conhecimento de mundo;
- constroem elaborações com a informação não-visual a partir de sua capacidade de resolver problemas;
- identificam, sob sua ótica, o cenário, as atitudes e ações das personagens, os eventos expressos no texto e leem as entrelinhas a seu modo, preenchendo os vazios textuais com suas experiências de vida;
- projetam-se, mesmo quando um fato lhes parece inaceitável. (DELL'ISOLA, 2001, p.181)

Quando questionados sobre quem observava os donos da casa pelo portão entreaberto e o que esta pessoa poderia querer, ficou bastante evidente a diferença de posição entre os que dominam e os que são dominados.

Nas respostas do grupo A, percebeu-se que eles transferiram para o texto a sensação de ameaça transposta naquela cena. Este sentimento, provavelmente, estaria presente a qualquer indivíduo pertencente ao seu grupo social, diante da presença estranha que observava o ambiente, no portão da mansão. Na situação de classe dominadora, estes são os que geralmente dariam a esmola para o pedinte, os que ofereceriam e pagariam os diversos tipos de trabalhos prestados pelos menos privilegiados e os que teriam algo a perder numa situação de roubo. A autora fez esses tipos de considerações, pois em suas respostas o grupo A inferiu que quem se aproximava do portão era alguém que queria pedir alimento ou alguma “coisa velha”, assim como pedir trabalho ou dinheiro. Além de inferirem sobre a possibilidade de ser um “pedinte”, também cogitaram a hipótese do observador ser um assaltante, o que justifica as considerações sobre ameaça.

Pode ser um ladrão que os observa pelo portão. Ele fica olhando para assaltar. Se esse alguém que está observando não for um ladrão, eu acho que será um pedinte.

[...] esses meninos ficam, às vezes, quando a gente está comendo alguma coisa, eles ficam pedindo “me dá um pouquinho”. Aí a gente olha assim... e não dá nem vontade de comer. Pode pedir também pra ser empregada ou lavadeira. (DELL’ ISOLA, 2001, p.182)

Para o grupo B, que representava a classe dos dominados, além de surgirem várias descrições físicas do possível observador, estes inferiram que ele poderia ser um pedinte de alimento ou de trabalho. Nenhum participante deste grupo cogitou a possibilidade de ameaça, pois o observador estaria lutando pela sobrevivência.

Eu acho que era uma criança magra e desnutrida, mas sempre trabalhava e ao ver o casal curtindo aquela vida boa, o menino pôs-se a imaginar se fosse filho daquele casal [...]

[...] o dono perguntou o que ele desejava e ele respondeu que tinha fome, pois não tinha pais.

Eu acho que era uma mulher pobre, alta, morena escura [...] Ela queria um emprego para trabalhar e sustentar os filhos, pois o que o marido ganhava não era o suficiente. (DELL’ ISOLA, 2001, p.184)

As considerações e respostas dos participantes do trabalho de Dell’Isola (2001) foram elencadas aqui no intuito de se trazer à tona uma reflexão sobre o quanto o contexto sociocultural pode influenciar na maneira como o leitor compreende o texto. A autora acredita que a leitura esteja vinculada às condições socioculturais do leitor, por isso a leitura é variável entre um e outro indivíduo. Com o estudo, ela evidencia que os leitores de um mesmo grupo social podem apresentar algumas divergências irrelevantes em suas maneiras de abordar o texto, mas não alteram a essência das inferências que são geradas. Cada grupo compartilha “de inferências similares condicionadas ao seu *background*” (DELL’ISOLA, 2001, p.226). “[...] Em conformidade com o seu próprio repertório de experiências, o leitor faz com que o texto se descontextualize e se deixe contextualizar” (DELL’ISOLA, 2001, p.22).

São poucos os estudos que comparam indivíduos oriundos de grupos socioculturalmente diferenciados, o que explica o foco no estudo de Dell’Isola (2001). O trabalho da autora centrou-se na questão social e econômica, comparando alunos de escolas particulares de classe alta com alunos de escolas públicas, cujo público era bastante carente.

Na presente pesquisa a questão econômica não é o centro. Foram investigados alunos da escola pública, que também diferem economicamente no sentido de um grupo ser totalmente marginalizado – miserável, enquanto o outro possui, em sua maioria, alunos de classe média baixa. O foco da pesquisa será na compreensão leitora de dois grupos diferenciados em seus contextos culturais, pelo modo de vida. Um dos grupos a serem

comparados está inserido na “cultura de rua”, a dos socialmente excluídos. O outro está inserido na cultura considerada convencional, daqueles considerados cidadãos de fato.

Na seguinte seção, serão abordadas algumas considerações referentes à cultura de rua. Esta reflexão se torna bastante relevante à medida que envolve um contexto sociocultural bastante peculiar e diferenciado, pouco conhecido por aqueles que não compartilham da referida cultura. Aspectos relacionados ao modo de vida convencional não serão discutidos, visto que são vivenciados cotidianamente pelos leitores e avaliadores desta pesquisa.

2.4.2 A cultura de rua

A sociedade capitalista gera uma grande desigualdade social, entre outros “qualitativos”. Segundo Reis e Prates (1999), as contradições que geram a exclusão social no Brasil se originaram no período Colonial, perpetuando-se durante o período agrário-exportador e agravando-se no período urbano-industrial, quando as famílias migraram das zonas rurais, evidenciando-se um aumento demográfico nas localidades urbanas, principalmente nos grandes centros.

A desigualdade na renda dos brasileiros origina uma população socialmente vulnerável, que enfrenta problemas de habitação, saneamento, desemprego, saúde e educação. Estes problemas desencadeiam inúmeros outros, enfrentados diariamente por aqueles que vivem à margem da sociedade, em “situação de rua”²⁴, como explicam Reis e Prates (1999):

A rua é um espaço de violência constante, quer de natureza moral como biopsicossocial. E é aí que muitas crianças e adolescentes das famílias desta população vivem, trabalham, crescem e sofrem os malogros de sua existência. É nesta adversidade que sobrevivem, entre a fome, a drogadição, a exploração e a agressão. (REIS; PRANTES, 1999, p.11)

Este extrato da população precisa sobreviver em condições sub-humanas, fator que fragiliza sua auto-estima, as relações com as instituições e também seus vínculos pessoais. Tal fragilidade repercute em comportamentos bastante agressivos; na falta de cuidado com o corpo – refletida nas más condições de higiene, no uso de drogas e na prostituição; na violência com relação aos demais e no próprio seio familiar – evidenciada fisicamente e nas mais diversas formas de abandono.

²⁴Essa denominação parece ser a que melhor caracteriza a população que utiliza a rua como um espaço importante de socialização, em atividades de subsistência como biscates, mendicância ou mesmo ações ilícitas. (REIS; PRANTES, 1999, p. 67).

Os indivíduos pertencentes à cultura “convencional” possuem uma origem familiar e procuram, de certa forma, manter esses vínculos. Buscam uma profissão e são convencioneados a prepararem-se para exercê-la ao longo de vários anos dedicados à vida escolar. As pessoas estudam, trabalham e lutam em prol de um futuro e uma vida digna. Verifica-se que a realidade vivida em situação de rua é bastante diferenciada. Este grupo se enquadra no que Lemos (2002, p.14) define como “cultura de rua”:

Quanto à noção de “cultura de rua”, propus defini-la como um conjunto de: comportamentos, valores, visões de mundo, percepções (tais como as de tempo, espaço e pessoa), aspectos interacionais, estratégias de sobrevivência e rotinas cotidianas bastante específicas a uma população com características peculiares, mesmo que heterogêneas, e com uma rede de relações e interações simbólicas próprias.

Estas características acentuam-se com o decorrer do tempo de permanência na rua e com a desvinculação gradativa dos laços de parentesco e de outras redes sociais de apoio, o que é, ao mesmo tempo, causa e consequência da dificuldade de circulação por outros grupos sociais.

Lemos e Giugliani (2002) acreditam que para entender esta cultura é preciso exercitar a capacidade de enxergar a vida a partir do lugar do outro, somente assim é possível compreender como os que vivem na rua definem seu espaço. Para as autoras, a rua pode ser definida pelos seguintes oximoros: “Lugar de liberdade e de exílio [...], espaço de viver e de morrer” (LEMOS; GIUGLIANI, 2002, p.35). A cultura de rua não comporta os mesmos conceitos e os mesmos valores da cultura da sociedade convencional. Neste sentido:

[...] Entender a cultura da rua significa não vê-la somente pelo lado da falta, da carência e da negação, mas compreender os dispositivos de conhecimento e as habilidades adquiridas por aqueles que sobrevivem neste contexto: são outras formas de lidar com a sexualidade, com os cheiros, de conviver com os outros, de se comportar frente aos superiores ou inferiores, de perceber a hierarquização, da necessidade de expressar ou de controlar as emoções. (LEMOS, 2002, p.116).

Pesquisas apontam vários fatores que levam esta parcela da população a fazer das ruas o seu lar. Dentre os mais variados motivos, Reis e Prates (1999) apontam: a pobreza da família e a dificuldade na manutenção dos laços familiares; a exclusão destas pessoas da instituição escolar e o consequente aumento do analfabetismo junto a estes sujeitos; assim como a descoberta da droga, do roubo e das várias estratégias de sobrevivência que viabilizam a permanência nas ruas.

A pobreza da família geralmente faz com que os meninos sejam obrigados a sair de casa para mendigar ou realizar pequenos trabalhos, inserindo-os no contexto da rua, no qual geralmente permanecem. Craidy (1998) constata que a inserção neste mundo não se dá de

forma repentina, ela geralmente é gradual, sendo que a integração das crianças é mais rápida do que a dos adultos. A suspensão dos laços com a família, outras vezes, se evidencia através do abandono, ou quando os jovens decidem sair de casa por não terem boas relações com padrastos e madrastas, não sendo raras as situações de abuso. Muitas histórias de vida de rua se iniciam quando os pais possuem algum tipo de vício, obrigando as crianças a mendigar e até mesmo a roubar, para sustentá-los.

Como forma de fuga estas crianças se exilam nas ruas, privando-se da infância. “A privação da infância, característica dos meninos de rua, se dá pela antecipação das responsabilidades adultas e pela supressão do tempo do fazer de conta, tempo de poder ser ‘irresponsavelmente’ um experimentador de papéis sociais” (CRAIDY, 1998, p.64). A autora relata que é comum a este público, quando mais adulto, o gosto pela literatura infantil, mais precisamente pelos contos de fada e fábulas, certamente porque lhes foram raptados no momento adequado. Para Lemos e Giugliane (2002, p.26):

O fato de ter deixado de brincar nesta etapa causa uma lacuna que só será percebida quando este vazio for preenchido pela droga, pela rigidez afetiva, pela passividade, pelo não envolvimento em projeto algum. O desafio de sobreviver dura 24 horas, se renovando nas 24 horas do dia seguinte, sem projeto, sem continuidade.

A não permanência na escola também é característica marcante dos protagonistas desta cultura. Na rua a linguagem predominante é a oral e a gestual, talvez este seja um dos motivos que favoreça o pouco interesse pela língua escrita e pela leitura ensinada na escola. Outro motivo de desmotivação desta clientela com relação à escola é descrito por Fenelon, Martins e Domingues (1992, p. 87):

A escola não procura conhecer e nem valorizar aquilo que o aluno já sabe: toda a experiência de vida que ele aprendeu em casa e na rua. Para a escola ele não sabe nada, não traz nada de positivo; bem ao contrário, ele traz consigo uma maneira de se comportar que precisa ser corrigida.

O pensamento de Leite (1998) em relação à evasão escolar dos marginalizados pelo fenômeno da “rualização” corrobora a citação anterior. Para a autora:

A vida nas ruas os faz acumular experiências, suas histórias de vida, que a escola ignora ou procura ignorar. Se ela reconhecesse como legítimos estes saberes conquistados no abandono, a escola seria capaz de fornecer um ensino de qualidade e motivador para seus alunos. Ignorando-os, ela só é capaz de reproduzir conhecimentos irrelevantes para suas vidas sociais e desestimulantes para uma aprendizagem efetiva. (LEITE, 1998, p. 38)

Para Reis e Prantes (1999), a dificuldade de permanência na escola se deve a condições sociais e educacionais pouco favoráveis. Para estes autores o projeto pedagógico

desta instituição acaba não se solidificando pelas constantes rupturas de vínculos, no mais diversos âmbitos, no social, no familiar e também na construção de valores. No que tange às condições educacionais, os autores apontam os saberes desenvolvidos pela escola como abstratos e demasiadamente universais, incapazes de refletir e constituir as diferentes identidades culturais que a sociedade moderna exige.

O que os estudos indicam é que a escola contém em si o movimento contrário, submete as peculiaridades do sujeito, não atende necessidades e interesses, é excludente, sobretudo com aqueles provenientes de camadas sociais desprovidas economicamente e, desta forma, não cumpre suas promessas. (REIS; PRATES, 1999, p.84)

Verifica-se que a crítica dos autores citados em relação à escola, vista como instituição excludente dos perfis de situação de rua, direciona-se no sentido da difusão do saber das classes privilegiadas, de forma hegemônica, desvalorizando as diferentes culturas que se originam nas múltiplas identidades que são por ela desprestigiadas.

Segundo Craidy (1998, p. 61), “as drogas e a violência constituem-se em elementos fundamentais da cultura de rua”. Para a autora, o comprometimento com as drogas vai aumentando progressivamente à medida que os indivíduos se distanciam da escola e da família. As substâncias psicoativas usadas variam desde as drogas mais pesadas como o crack até o uso de inalantes como o “loló”²⁵. Muitos dos moradores de rua, de simples usuários, passam a traficantes, alguns para garantir o vício, outros para garantir o próprio sustento. Outras estratégias de sobrevivência são pequenos furtos, biscates, mendicância e até mesmo a prostituição.

A violência sofrida pelos moradores de rua é constante e oriunda das mais diversas fontes, variando desde a violência simbólica²⁶ até a física. A violência está incutida na sociedade que exclui esse sujeito de forma implícita e explícita, está nas relações familiares

²⁵ Segundo Lemos e Giugliani (2002), loló é termo popular usado entre os moradores de rua para designar os diversos tipos de inalantes, que são substâncias psicoativas, constituídas de produtos voláteis como gasolina, éter, removedores, entre outros. Começaram a ser mais usados depois que a venda de cola de sapateiro foi proibida para menores, embora esta também seja consumida e pertença ao conjunto de inalantes que a denominação abrange.

²⁶ Florentino (2006, p. 139) explica: De acordo com Bourdieu (1999), a violência simbólica é aquela que é resultante do fato de as pessoas terem introjetado princípios de percepção, maneiras de ver, que são produtos da relação de subordinação. Segundo Bourdieu, a existência dos sistemas simbólicos está subordinada à estrutura do campo em que eles são produzidos e reproduzidos. O que agrava essa existência é o fato de que, por meio dela, se efetiva uma violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em expectativas coletivas, em crenças socialmente inculcadas (BOURDIEU, 1996).

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

que reproduz modelos agressivos, perpassando pelas instituições pelas quais transitam, destacando-se as da força policial, presente em muitos relatos:

Os home, ou seja, os policiais são a representação do outro, dos que constroem o muro, dos que querem controlá-los, dos que **exploram, maltratam e expulsam da vida social**. (FENELON; MARTINS; DOMINGUES, 1992, p. 62, grifo nosso.)

[...] Uma menina parda, de 16 anos, diz que apesar do frio, da fome que passa, e da **violência dos brigadianos que adoram jogar gás**, gosta muito da rua [...]. (REIS; PRANTES, 1999, p.134, grifo nosso.)

Eu tinha medo da polícia que bate na gente, os outro esculacha a gente, trata a gente como se fosse bicho, a gente não como bicho, a gente como gente que nem todo mundo, e até bicho precisa ser tratado bem. (LEITE, 1998, p.59, grifo nosso.)

Cabe destacar que a violência, segundo Lemos e Giugliane (2002), tanto é sofrida como exercida, à medida que ocorre de maneira circular.

A organização pessoal e a programação para o futuro chamam bastante a atenção quando se observa a cultura de rua, pois para estes jovens são praticamente inexistentes. Tudo em suas vidas é descartável. Esta questão pode ser entendida através de um exemplo bastante simples observado nas reações cotidianas de moradores de rua que frequentam uma escola.

Se eles estão na aula de educação física e sentem calor, tiram o agasalho e este seguramente ficará jogado no pátio, pois eles não demonstram a preocupação de que em seguida poderão sentir frio e necessitar daquela roupa. Da mesma forma, quando terminam a aula, retiram-se da sala sem a preocupação de guardar o material para poder usar posteriormente; se o professor não chamar a atenção, tudo fica sobre a mesa. A vida para eles é o aqui e o agora, o momento presente. Lemos (2002, p.71) explica esta questão através das palavras que seguem:

Hoje, ontem, amanhã – assim representados, o presente, o passado e o futuro parecem dados objetivos, mas são apenas códigos de linguagem, símbolos que usamos para interagir em nossas relações humanas e organizar nossa *trajetória*. Mas estes símbolos necessitam de um sentido comum para comunicar algo a alguém. E ele só é compartilhado se estiver ligado a um significante que dê um *sentido* também comum [...]

As táticas de vivência temporal se constituem na rede de relações que estabeleço por onde eu circulo. Assim, o significante que tem (ou não) a palavra-símbolo *amanhã* para mim está revestido de um sentido compartilhado no grupo social a que me situo. Para o povo da rua, tanto o amanhã quanto o ontem são evitados.

Na sua luta diária pela sobrevivência, os que vivem na rua parecem suspender o tempo, agindo por instinto, buscando comida quando sentem fome e não em horários pré-estabelecidos pela sociedade; dormindo quando se sentem protegidos, geralmente de dia, pois os perigos da noite nas ruas lhes deixam em permanente estado de vigília. A morte é presença constante, por isso o amanhã não existe, ou é pouco provável. O passado é tão doloroso que,

na maioria das vezes, é melhor omitir (CRAIDY, 1998). Verifica-se então que a rua é “atemporal”, conforme se pode evidenciar nas citações que seguem:

[...] O tempo da rua é outro, é o aqui e o agora que as instituições não compreendem. (LEMOS; GIUGLIANE, 2002, p.26)

O tempo suspenso num eterno presente é um *estatuto* da cultura da rua. (LEMOS, 2002, p.96)

[...] Na vida dos meninos de rua o passado é diluído e o futuro não existe. Viver na rua é fundir-se ao presente. (CRAIDY, 1998, p.80)

Interessante notar que muitos dos protagonistas deste cenário não demonstram interesse em mudar de vida, sair das ruas, constituir família e frequentar instituições convencionais como, por exemplo, a escola. Para quem não está inserido nesta cultura parece uma decisão bastante equivocada, porém é difícil estabelecer um julgamento quando não se está inserido em tal contexto sociocultural.

A rua tem vários sentidos e significados, dependendo de quem a ocupa, observa ou descreve. O lugar do qual olha-se a rua não é o mesmo, por isto suas formas não são unânimes. A rua pode ser volátil, fluida, colorida, viva e quente. Às vezes, cinzenta, solitária, fria e assustadora. (PRANTES; REIS, 1999, p. 129)

Aos socialmente incluídos não cabe julgar, mas cabe a reflexão no sentido de como a organização da sociedade oferece subsídios para que os protagonistas das ruas possam de alguma maneira inserirem-se na condição de cidadão. À instituição escolar cabe a análise de sua metodologia pedagógica que, em vez de conquistar, afasta cada vez mais os socialmente excluídos.

Finalizar-se-á esta seção com as palavras de Craidy (1998, p.22), que resumem a condição da rua e dos que nela habitam:

A rua não se constitui para o menino como espaço alternativo, mas sim como espaço possível. Não é lugar de liberdade (ainda que seja por muitos vista como tal), mas lugar de confinamento. Nela existem muros visíveis e invisíveis, interdições radicais, espaços delimitados e, – o que é mais grave –, o tempo aí parece estar suspenso. Para os que vivem na rua não há história, mas um repetir-se crônico e circular da vida sem projeto, eterno presente que implica a luta quotidiana pela sobrevivência. Permanecer vivo, ter algum prazer constituem o móvel fundamental do existir. O amanhã não existe, a não ser quando chegar na forma do hoje e trouxer suas exigências. Esse eterno presente manifesta-se como suspensão de laços e perspectivas [...]

3 MÉTODO

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, sob registro CEP 11/05529. Baseia-se em fundamentos psicolinguísticos sobre compreensão leitora, à medida que acredita que o leitor gera inferências em relação ao texto a partir de seus conhecimentos de mundo e compreende em função daquilo que conhece.

Sabe-se que os conhecimentos prévios estão diretamente relacionados às experiências de vida dos indivíduos (KLEIMAN 1992, 2004; DELL'ISOLA 2001; MARCUSCHI 2008), entre outros. A maioria dos estudos sobre leitura tem como informantes alunos de escolas regulares, com uma maneira de viver tradicional, residindo em casas ou apartamentos, na companhia de seus pais, familiares ou responsáveis. Buscando incluir nesta pesquisa um grupo com características pouco estudadas, este trabalho irá explorar a compreensão leitora de um grupo de jovens estudantes que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social – moradores de rua que, em sua maioria, possuem histórico de drogadição. Neste caso, o intuito é verificar o quanto as diferentes experiências de vida podem influenciar nas inferências trazidas para a leitura, pois, como afirma Flôres (2008, p.15): “Lê-se a partir do que se é, e do lugar que se ocupa – o lugar social de cada um – crenças, desejos, visões de mundo.”

Partindo-se do pressuposto acima mencionado, espera-se apurar leituras diferenciadas e bastante peculiares de um mesmo texto, visto que as experiências de vida e os conhecimentos de mundo dos dois grupos que serão analisados também são bastante diferenciados. Assim, de maneira mais específica, o trabalho guia-se a partir dos objetivos e hipóteses trazidas nos itens a seguir.

3.1 OBJETIVOS E HIPÓTESES

3.1.1 Objetivo Geral

- Verificar se emergirão diferentes leituras, tendo como base um mesmo texto, em grupos provenientes de contextos socioculturais diferenciados.

3.1.2 Objetivos específicos

- Avaliar as diferentes leituras produzidas pelos grupos de acordo com os “Horizontes de Compreensão”, propostos por Marcuschi (1996, 2008).
- Investigar a compreensão leitora – de tiras da Mafalda – em grupos provenientes de diferentes contextos socioculturais.
- Verificar o impacto da variável regularidade da escolaridade na produção de inferências globais (COSCARELLI, 2003) e na compreensão textual.
- Verificar se os instrumentos de coleta baseados em questões objetivas do tipo verdadeiro e falso podem influenciar na compreensão do texto.

3.1.3 Hipóteses

- Presume-se que o grupo da escola regular apresentará um maior número de participantes que conseguirá atingir o Horizonte Máximo, a partir da proposta de Marcuschi (1996, 2008).
- Acredita-se que as inferências que virão à tona, no grupo dos estudantes de EJA e que vivem em situação de rua, serão bastante peculiares e diferenciadas das do grupo de escola regular, visto que os grupos não compartilham o mesmo contexto social.
- Presume-se que quanto mais sistematizada e regularizada a escolaridade, maiores as oportunidades de desenvolvimento da capacidade inferencial e de compreensão. Por conseguinte, presume-se que o grupo do EJA, socialmente mais vulnerável, terá um desempenho inferior na compreensão global do texto.
- Como as questões objetivas oferecem em seus enunciados algumas pistas em relação à interpretação do texto, a partir de um determinado ponto de vista, acredita-se que no momento em que o participante ler as alternativas de verdadeiro e falso e tiver acesso a estas pistas, ele poderá acessar outras informações em sua Memória de Longo Prazo, que não vieram à tona no momento da leitura da tira e, a partir disto, produzir novas inferências, possivelmente ajustando a direção da compreensão do lido.

3.2 O ESTUDO EXPERIMENTAL

Este capítulo descreve a metodologia utilizada durante a realização da pesquisa de campo. Descreve também os grupos de participantes, os passos para a criação dos instrumentos de pesquisa, os procedimentos para a aplicação do instrumento de coleta de dados, bem como os procedimentos para a análise dos dados.

3.2.1 Participantes

Analisaram-se dois grupos. Um proveniente do EJA e composto por estudantes em situação de rua, outro composto por alunos da escola regular. Ambos os grupos formados por estudantes que estão nas séries finais do ensino fundamental, de escolas públicas, com 14 participantes cada. Na soma total de participantes, incluídos os da aplicação do piloto e os pós-graduandos na construção dos instrumentos de coleta, a pesquisa contou com a colaboração de 60 voluntários.

3.2.1.1 Descrição dos grupos

A capacidade de fazer inferências é condicionada à capacidade de abstração. Para Madruga (2006), a abstração é característica do pensamento dos adolescentes e adultos, não sendo algo universal, pois é fruto de longos anos de estudos e práticas intelectuais aos quais o indivíduo começa a ser exposto no início dos anos escolares. Rossa (2002) aborda a questão da experiência leitora como determinante na compreensão, entendendo-a como algo treinável:

Quanto mais experientes como leitores, mais os aprendizes conseguem lembrar e compreender parágrafos inteiros, em especial as informações explícitas no texto. Com o treinamento adequado o aluno consegue estabelecer relações cada vez mais adequadas e profundas e consegue ler as idéias que estão presentes no texto, embora não-ditas diretamente. **A leitura entrelinhas é mais facilmente treinável a partir de aproximadamente 12 anos de idade [...]** (ROSSA, 2002, p.137).

Em concordância com a afirmação de Madruga (2006) e Rossa (2002), todos os participantes da pesquisa possuem mais de doze anos, pois se entende que o grau de abstração de crianças com idade inferior é menor e poderia causar dificuldade na compreensão do humor e da ironia presentes nas entrelinhas das tiras que serão usadas.

Foi bastante difícil a organização das variedades dos grupos. A intenção inicial pretendia equiparar a idade e o ano escolar dos grupos comparados, tarefa que foi se inviabilizando por vários motivos.

Na Educação de Jovens e Adultos – EJA os alunos de ensino fundamental são maiores de 15 anos e, ao contrário, na escola regular geralmente os alunos com esta idade já estão no ensino médio. Para tentar amenizar esta disparidade na idade foram selecionados para a pesquisa somente os alunos mais velhos do oitavo ano, da modalidade regular, a fim de comparar sua compreensão leitora com os alunos da Totalidade²⁷ seis, da modalidade EJA.

A escola da Modalidade EJA que acolhe os moradores de rua sofreu, durante o período da pesquisa, uma redução considerável no número de alunos em função de programas habitacionais para este público, levando parte deste alunado para outra região da cidade. Isto fez com que o número de alunos da Totalidade 6 fosse insuficiente para a pesquisa. Decidiu-se então coletar dados das três totalidades finais na modalidade EJA e abranger também os alunos mais velhos da sétima série da modalidade regular.

Verifica-se que a diminuição do número de alunos na escola que acolhe os meninos de rua forçou a inserção das três últimas totalidades na pesquisa, o que veio a acarretar uma pequena falta de correspondência no quesito escolaridade. No entanto, mesmo conscientes de que este detalhe poderia trazer algum tipo de implicação nos resultados, a pesquisa foi levada adiante, considerando o grande desafio de emparelhar com um grupo controle o nível de escolaridade deste grupo especial, além disso, desenvolvemos o estudo com esse público inédito, em se tratando de pesquisas psicolinguísticas. Cabe destacar ainda que todos os participantes vivem na cidade de Porto Alegre, inseridos numa cultura urbana.

Ressalta-se que além dos dois grupos de participantes acima descritos, também participaram da pesquisa um grupo de 28 juízes especialistas, mestrandos e doutorandos em Letras. Além destes, também duas duplas de voluntários para a pesquisa piloto: 2 estudantes da modalidade EJA, séries finais do ensino fundamental e 2 estudantes de escola regular, séries finais do ensino fundamental. A participação destes grupos será melhor especificada na seção que descreve a criação dos instrumentos antes da coleta de dados. Cabe aqui apenas detalhar como estes grupos foram constituídos.

²⁷ Denominação usada para definir a maneira como os conteúdos curriculares são organizados. A escola da modalidade EJA que foi investigada possui seis totalidades. T1, T2 e T3 que correspondem às séries iniciais do ensino fundamental. T4, T5 e T6 que correspondem às séries finais.

Desta forma os grupos tiveram a seguinte composição:

Tabela 1 Descrição dos grupos

GRUPO 1	GRUPO 2
14 jovens	14 jovens
Cursando as Totalidades finais do ensino fundamental	Cursando sétimo e oitavo anos do ensino fundamental
Modalidade EJA	Modalidade Regular
Cultura de rua	Cultura convencional
Escola Pública	Escola Pública
Entre 15 e 22 anos	Entre 14 e 19 anos

3.2.1.2 Aspectos referentes aos participantes que vivem em situação de rua e à escola a que pertencem

O G1é composto por estudantes da rede municipal de ensino, na modalidade de EJA. A escola que abriga este público se localizada na região central da cidade de Porto Alegre, diferenciando-se das escolas da rede convencional por oferecer uma atenção integral aos seus alunos que vai além do pedagógico. Neste sentido, faz-se necessário um rápido relato da rotina desta escola, que se adapta à situação de acolhimento desse público particular.

O objetivo central, quando da criação da escola, era atender meninos de rua do centro da cidade com idade entre 10 e 18 anos, socialmente excluídos da escolarização formal. Atualmente ela funciona como escola de EJA, abrindo suas portas para a comunidade em geral, mas ainda é referência no que tange aos moradores de rua e jovens marginalizados.

No momento em que se entra nos portões da instituição de ensino já é possível perceber um cotidiano diferenciado das demais escolas. Nela existe a presença constante de guardas municipais, que revistam os alunos na entrada e fazem o recolhimento de seus pertences, uma vez que os moradores de rua carregam suas ‘casas’ nas costas e chegam à escola com colchões, papelões, cobertores, dentre outros utensílios. Estes pertences são guardados durante a estadia na escola, podendo ser retirados somente no final do turno letivo. Tal medida é tomada para evitar que os alunos entrem com drogas ou com objetos que possam ameaçar a segurança daqueles que ali estão.

Depois desta primeira etapa de chegada, vão diretamente ao banho. Eles recebem da escola todo o material necessário para a higiene, assim como roupas limpas, que são lavadas pelos funcionários da limpeza. Depois de higienizados, recebem o café da manhã, ou o

almoço, dependendo do turno. Também recebem lanche da tarde. Alguns alunos passam o dia na escola e no seu turno inverso às aulas trabalham nas oficinas de cerâmica ou de papel artesanal, atividades estas que lhes garantem uma pequena renda e que são organizadas pelo Núcleo de Trabalho Educativo – NTE. Os alunos que participam das oficinas fazem todas as refeições na escola, garantindo assim sua alimentação diária. Diante das características específicas de seus estudantes, a escola oferece um cardápio diferenciado das demais escolas regulares do município, tentando suprir as inúmeras necessidades nutritivas de seu público alvo.

Alguns alunos passam a noite em albergues, mas a grande maioria não aceita a condição de albergado e acaba dormindo na rua, apesar de ter consciência do perigo que correm. As precárias condições em que dormem, quando dormem, fazem com que estes alunos cheguem à escola muito cansados e o sono se transforme em um grande vilão no processo de aprendizagem. Estes alunos encontram neste ambiente um lugar seguro, sabem que ali não sofrerão nenhum tipo de ataque violento, não serão abordados por ‘batidas’ policiais e nem serão roubados. Neste local mais acolhedor, acabam relaxando e adormecendo durante as aulas. No intuito de tentar mantê-los acordados, lhes é permitido tomar café, nos horários estabelecidos para isto, mas mesmo assim o sono é um grande empecilho para a aprendizagem.

O calendário escolar também é diferenciado. A escola funciona nos doze meses do ano, com um turno de dez horas. Ela é “aberta”, isto quer dizer que possibilita o ingresso de novos alunos diariamente, a qualquer época do ano e a matrícula pode ser efetuada pelo próprio aluno, sem o acompanhamento de um adulto responsável.

Embora seja feito um controle de frequência, os alunos não são reprovados por faltas. Alguns passam longas temporadas longe da escola, depois retornam aos estudos. Verifica-se uma grande instabilidade na frequência escolar e também no comportamento de alguns educandos. Esta questão é bastante delicada e é possível observar que alunos que por momentos estão muito motivados, participativos, assíduos, repentinamente, passam a faltar por uma grande temporada. Os motivos são os mais variados. Alguns faltam porque cometem delitos graves e são presos; outros porque acabam se ‘afundando’ no crack; algumas meninas porque o namorado não permite que elas continuem estudando; outros porque são internados para tratamento de HIV e tuberculose, enfermidades bastante presentes nos estudantes da escola, dentre outros motivos. Superados os momentos de crise, a escola nunca fecha suas portas aos alunos que desejam recomeçar.

Além do currículo normal, o educandário enfatiza a realidade cotidiana de sua ‘clientela’, dialogando sobre a violência, sobre a AIDS, sobre as diferenças e divergências étnicas, sobre a sexualidade, sobre os conflitos de identidade e drogas. Existe um espaço semanal para este debate e também uma luta de longos anos para se conseguir um profissional da saúde que possa auxiliar o trabalho dos docentes. Há uma grande lacuna no que se refere à saúde mental, uma vez que a escola conta apenas com profissionais da educação, formação insuficiente para o enfrentamento da questão do uso de substâncias psicoativas.

Outro ponto que cabe ser ressaltado é a questão do envolvimento emocional entre alunos, professores e funcionários. A extrema carência afetiva com que os alunos chegam à instituição acaba promovendo uma relação amistosa, quase familiar entre os que ali circulam. Os discentes demonstram um grande carinho e respeito àqueles que são para eles, muitas vezes, o único referencial de família, de identidade e cidadania. No entanto, como mencionado anteriormente, a instabilidade emocional destes alunos é fator presente neste cotidiano e muitas vezes a causadora de atritos e atitudes violentas para com os docentes. Segundo Rosa (2008):

[...] com esta população tão vitimizada e tão cheia de perdas, a formação de vínculos é uma conquista, nem sempre rápida e/ ou fácil. (ROSA, 2008, p.24)

[...] os servidores da escola suportam uma carga emocional e, muitas vezes, física bastante grande. Sofrem junto com os sujeitos de sua intervenção, sofrem por e com eles todas as suas faltas. Além do que, são muitas vezes os depositários de toda a sua revolta e agressividade. (ROSA, 2008, p.24)

Esta é outra característica que a escola assume, por trabalhar com vítimas de abandono social, vira uma grande família. E os papéis parentais são exercidos pelos educadores eleitos pelos jovens. (ROSA, 2008, p.61)

Recentemente foi criado o Serviço de Integração e Acompanhamento – SAIA, setor da escola em que os professores responsáveis auxiliam os alunos a providenciar documentos, para que possam ser marcadas audiências com o juiz, agendadas consultas médicas, encaminhamentos para casas de abrigo, acompanhamento para compra de roupas com recursos do trabalho educativo, entre outras tantas tarefas que uma escola regular não costuma realizar. Segundo Rosa (2008, p.15), a escola “possui um emblemático Projeto Político-Pedagógico, chamado Metodologia de (re)construção de Projetos de Vida, que tem no Acolhimento e no Acompanhamento, seus maiores e fundamentais Atributos de Valor”.

Além de ser um espaço de relações pessoais e de saber, a escola também é o lugar de confiança dos alunos. É onde eles deixam guardados seus pertences de maior valor, como remédios, por exemplo, que se levados para a rua poderiam ser perdidos e até mesmo roubados.

O objetivo desta subseção foi contextualizar o leitor deste estudo no sentido de entender onde foi realizada a pesquisa de campo e como foram recrutados os sujeitos que compõe este grupo.

3.3 PROCEDIMENTOS REALIZADOS ANTES DA COLETA DE DADOS

Antes da coleta de dados ser efetivamente realizada, foram tomadas algumas medidas importantes. Os participantes assinaram um termo de consentimento que os informou sobre as etapas da pesquisa evitando preocupações de cunho ético. Com o intuito de melhor conhecê-los e de armazenar dados que pudessem ser necessários na etapa de análise foi aplicado um questionário que investigou o perfil dos mesmos. Um teste de nivelamento dos participantes também foi realizado previamente, bem como a escolha criteriosa do gênero textual e das tiras que foram utilizadas. Todos esses instrumentos e os procedimentos de sua aplicação são a seguir detalhados.

3.3.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Em um primeiro contato com os participantes, foram explicados os objetivos da pesquisa. Nessa oportunidade os participantes maiores de idade assinaram o termo de consentimento (Anexo A). Os jovens menores de idade levaram o termo de consentimento para suas residências, para que seus responsáveis pudessem autorizar a participação.

3.3.2 Questionário do perfil leitor dos participantes

Todos os grupos preencheram um questionário (Anexo B) cujo objetivo foi conhecer o perfil dos participantes, bem como seus hábitos de leitura. A aplicação deste questionário se tornou relevante no sentido de conhecer dados mais particularizados de cada participante, no intuito de facilitar e auxiliar a análise dos dados da pesquisa.

O questionário divide-se em três partes. A primeira procurou identificá-los e investigou dados pessoais dos participantes, a segunda preocupou-se com a parte sociocultural dos mesmos, enquanto que a terceira investigou seus hábitos de leitura.

3.3.3 Teste de nivelamento

Uma grande preocupação se gerou no decorrer da pesquisa, pois ela investigaria a compreensão leitora de um grupo que vive em situação de miséria e com histórico de drogadição. Neste sentido se procurou uma maneira de fazer uma pré-seleção dos informantes, com o objetivo de eliminar os que apresentassem dificuldades de compreensão leitora muito intensa e que poderiam não conseguir realizar as tarefas da pesquisa.

Optou-se pelo uso de um teste de compreensão de narrativas da “Bateria MAC” – Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA *et al.*, 2008). Dentre os dez sub-testes que a bateria oferece, selecionou-se o teste número sete que avalia a compreensão do discurso narrativo. A tarefa não foi aplicada na íntegra, pois ela envolve uma parte de reconto parcial da história e outra de avaliação da compreensão do texto. Houve, nesta pesquisa, um recorte do instrumento e uma nova adaptação, pois os participantes realizaram as tarefas de forma escrita e não de forma oral, como no original. Após a leitura do texto, que contém 165 palavras, os participantes responderam a sete perguntas de interpretação, explorando desde detalhes do texto, até questões de inferenciação global.

3.3.4 Textos para a coleta de dados: Tiras da Mafalda

A escolha do gênero textual utilizado como instrumento de compreensão foi bastante criteriosa. Em primeiro lugar os textos não deveriam ser muito extensos, já que, para uma melhor apreciação dos dados, deveriam ser analisados mais de um. Em segundo lugar, eles deveriam trazer uma linguagem bastante popular, do cotidiano, para que pudessem ser compreendidos pelos participantes com baixo grau de escolaridade, não acostumados com uma variedade mais rebuscada. Em terceiro lugar, objetivou-se incentivar a participação de todos os informantes, tornando a tarefa agradável e prazerosa.

Pensando-se, então, numa atividade motivadora, descontraída, a ideia do humor trazido pelas charges foi a primeira opção. No entanto, para a compreensão das nuances humorísticas desse gênero textual, o leitor precisaria estar bastante inserido no contexto em que ela foi produzida. Esse detalhe poderia dificultar a capacidade inferencial dos leitores, uma vez que nem todos estariam suficientemente informados dos assuntos escolhidos para a interpretação do texto e não se teria tempo hábil para uma etapa de pré-leitura.

O gênero tira também pode abarcar o humor, muitas vezes implícito sob formas de ironias dos personagens, sendo também uma modalidade de textos curtos. Diferencia-se da charge no sentido de ser mais abrangente, não estando inserido numa situação específica, de modo que suas nuances poderiam ser mais facilmente compreendidas, apesar da

heterogeneidade dos grupos. Nesse sentido, Dall’Cortivo e Boeff (2010) demonstram a mesma opinião:

Além de retratar assuntos mais amplos que a charge, a tirinha apresenta sua mensagem, embora não totalmente, de maneira mais explícita, possibilitando ao leitor que realize um processamento de leitura mais ascendente, ou seja, baseado nas informações dadas pelo autor. Já a charge, por se referir a um fato pontual, como já foi mencionado anteriormente, exige que o leitor realize um número bem maior de inferências, buscando em seu ambiente cognitivo inúmeras informações contextuais que o autor deixou implícitas, realizando, assim, um processamento de leitura descendente. E se seu conhecimento prévio falhar, ele poderá gerar inferências elaborativas não correspondentes ao sentido pretendido pelo autor. (DALL’CORTIVO; BOEFF, 2010, p.19)

Se comparada à questão da escolha do gênero tira, em detrimento a outros possíveis gêneros textuais, percebe-se novamente que as tiras são mais pontuais para os objetivos propostos.

Existem gêneros, como a notícia de jornal, por exemplo, que trazem o conteúdo em pormenores, fornecendo todos os dados ao leitor, sendo necessário o uso de poucas inferências globais, ou seja, externas ao texto. Flôres (2008) denomina esse tipo de texto como sendo de interpretação literal, onde o sentido pretendido é deduzido com extrema facilidade e “cujas interpretações não indicam uma proposta interpretativa para além do que as palavras dizem” (FLÔRES, 2008, p. 50). Corroborando esse pensamento, Siqueira e Zimmer (2006) afirmam que:

Geralmente, um texto do tipo informativo segue um padrão previsível; raramente o leitor é surpreendido em relação às suas previsões. Durante a leitura de textos narrativos, por outro lado, aumentam as possibilidades de que as previsões do leitor sejam frustradas. (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p.37)

Esta pesquisa não visou dificultar a compreensão dos participantes, porém se pode prever que o uso de textos extremamente informativos não aguçaria a capacidade inferencial dos leitores, podendo certamente prejudicar os objetivos da pesquisa. O gênero narrativo, embora aumentando as possibilidades preditivas que direcionam às inferências, poderia tornar o trabalho dos participantes bastante cansativo, pois geralmente traz estruturas bastante longas e a pesquisa pretendia fazer a análise de três textos. Outro possível problema do gênero narrativo é que ele é rico em detalhes e acabaria direcionando inferências comuns a todos os participantes. O gênero argumentativo que, por sua vez, direciona o autor para determinada conclusão também não seria o ideal, visto que usa de persuasão para convencer o leitor, direcionando a interpretação para aquilo que o autor deseja provar.

Por outro lado, as tiras deixam a subjetividade do leitor mais livre para a tomada de decisões quanto às hipóteses a serem inferidas, visto que apresentam poucos elementos

linguísticos, se comparadas a outros gêneros, nos quais as ideias do autor são mais pontuais. Outro fator positivo quanto à questão da subjetividade das tiras é a presença dos elementos icônicos, capazes de instigar a criatividade imaginativa de quem lê.

Dentre os fatores elencados, optou-se pelo uso de tiras por ser um gênero pouco extenso, porém muito intenso e aberto, possibilitando que o leitor insira no texto suas experiências pessoais, fator que propicia margem a diversas interpretações, portanto o gênero ideal para os objetivos aqui propostos. Segundo Tumolo (2006, sem paginação): “Quanto mais aberto um texto, maior a contribuição do conhecimento de mundo e do assunto para sua interpretação”.

Após a definição do gênero que seria usado, decidiu-se pelas tiras de Quino. Esta escolha ocorreu pelo fato de o trabalho deste autor ser reconhecido mundialmente, mas principalmente porque as tiras se adaptam aos mais variados contextos. Elas são lidas em continentes variados, conseqüentemente, por diferentes culturas. Mesmo passadas quatro décadas das últimas publicações, o trabalho de Quino continua adaptando-se à atualidade, podendo ser compreendido por leitores de diferentes níveis de escolaridade. Outro fator relevante que favoreceu a escolha diz respeito à crescente aparição das tiras da personagem Mafalda em provas seletivas em nível de ensino fundamental e médio, assim como o uso cada vez mais frequente que os professores delas fazem, em sala de aula, a fim de proporcionar o contato do leitor com gêneros textuais diversos.

Selecionaram-se três tiras (Anexos C, D, E) do referido escritor, que em 1964 começou a publicar as histórias de Mafalda. A personagem é uma menina muito esperta que, com menos de oito anos, faz análise dos problemas políticos, odeia sopa, quer fazer faculdade e trabalhar na ONU, questiona sua mãe pelo fato de dedicar-se apenas aos cuidados da casa e não ter uma profissão, enfim, as tiras fazem uma reflexão cômica e irônica dos problemas e acontecimentos da época em que era escrita (1964 - 1973), mas que são adequadas para gerar reflexões nos dias de hoje, misturando o trágico com o cômico, divertindo e denunciando ao mesmo tempo.

A seleção das tiras ocorreu através de um processo cauteloso, conforme mencionado anteriormente, guiado pela preocupação de que as escolhidas, fossem passíveis de entendimento para a faixa etária e o nível de escolaridade dos participantes. Os temas das tiras foram variados e envolvem o cotidiano dos mesmos.

Uma das preocupações foi a de acrescentar uma tira que trouxesse um personagem policial. Tal preocupação motivou-se pelo fato de que, em conversas informais com o grupo de moradores de rua, foi possível perceber como a presença da força policial é relevante em

seu cotidiano e que estes atribuem valores negativos aos policiais. Este fato gerou a curiosidade de se pesquisar se o grupo inserido na cultura de rua levaria para o texto a sua leitura de mundo, no que tange aos conceitos referentes à mencionada força.

A tira com o personagem policial foi a primeira (Anexo C), ela possui um alto grau de complexidade para quem não conhece o cunho crítico do autor argentino e a fase histórica em que ele escreveu a maioria de suas tiras. Neste período vários países passavam pela repressão militar em que os intelectuais e estudantes eram perseguidos, sendo também os protagonistas de muitos conflitos com a força policial.

A tira retrata uma situação hipotética que poderia ocorrer no futuro, assim como traz indícios implícitos que remetem à fase da ditadura e aos conflitos estudantis frequentes naquela época, tema principal do diálogo em questão. A compreensão neste sentido pode ser inferida quando, na conversa com o guarda, o menino lança a suposição de que no futuro ele poderá entrar na universidade e participar de atos que geralmente eram reprimidos pelos policiais militares. O menino pede ao policial que cuide de todo o bairro, mas deixe de zelar pela sua própria casa, pois não quer dever favores ao guarda, para assim ter coragem de apedrejá-lo, caso ocorra o suposto conflito. Para chegar a uma compreensão neste nível o leitor precisa conhecer o contexto que a tira enfatiza, saber que os estudantes costumavam revidar a repressão policial através de pedradas, para assim poder entender o pedido descabido do menino ao guarda. No pedido do menino, percebe-se um conflito de valores, pois ao mesmo tempo em que este acredita que poderá apedrejar o guarda, também está preocupado com a questão da lealdade. Ele não quer que o guarda cuide de sua casa para não machucar e ofender, no futuro, quem um dia o ajudou. A personagem Mafalda não está presente na tira, neste caso o diálogo ocorre entre Miguelito – personagem secundário das tiras de Quino – e um policial.

A segunda tira (Anexo D) não é tão complexa e profunda como a anterior. Nesta tira, o personagem Filipe expressa sua pouca vontade de estudar e seu pouco gosto pela escola, comentando que gostaria de ser uma mosca. Mafalda, que está lendo uma revista, esmaga o inseto. Tal atitude faz com que o menino perceba a vulnerabilidade e a fragilidade da mosca, começando imediatamente a estudar a tabuada. Em suas entrelinhas a tira reforça a ideia de que é preciso estudar para poder sobreviver, para ter um futuro digno e, ao contrário da mosca, ser uma pessoa forte e capaz de vencer os obstáculos da vida, pois o estudo é árduo, mas torna a pessoa mais preparada e menos suscetível aos riscos que a vida apresenta.

A terceira e última tira (Anexo E) é bastante ampla em termos de possibilidades inferenciais. Ela traz um tema bastante mencionado pela mídia, debatido nas escolas e demais

instituições, pois remete aos pontos negativos do mundo real, que podem ser inferidos a partir do momento que Mafalda diz ao urso que o mundo original é um desastre. Para a personagem o mundo que aparece na tira é bonito pelo fato de ser uma réplica, algo não verdadeiro, fictício. Mafalda compara o mundo representado pelo globo com o original, fazendo com que o leitor possa apreender variadas interpretações, relacionadas com os diversos problemas enfrentados pela sociedade.

Entende-se, assim, que a compreensão desta tira seja plausível para ambos os grupos que foram testados, visto que todos vivenciam cotidianamente os problemas que fazem do mundo um “desastre”, a saber: os problemas ecológicos, as desigualdades sociais, a corrupção, os preconceitos, a violência, o uso de drogas e outros tantos problemas que os participantes poderão trazer à tona, de acordo com as inferências geradas por suas experiências de vida.

3.3.4.1 Criação dos instrumentos de coleta

Após a definição das tiras que seriam usadas na coleta de dados, iniciou-se a etapa de criação dos instrumentos, sempre norteadas pela preocupação de que estes fossem avaliados por juízes especialistas e não somente pela pesquisadora e pela orientadora.

Num primeiro momento, foi solicitado a um grupo de 28 pós-graduandos (mestrandos e doutorandos em Linguística) que fizessem uma interpretação escrita das tiras selecionadas. A partir das diferentes leituras que apareceram, foram sendo esboçadas as primeiras atividades que constituiriam os instrumentos. Numa segunda etapa, dentre outras solicitações, os voluntários pós-graduandos descreveram algumas interpretações pouco prováveis ou descabidas que se poderia apreender das tiras. A partir das respostas a esta solicitação foi possível a criação da atividade de verdadeiro ou falso, que fez parte do instrumento de coleta. Em uma terceira etapa os juízes especialistas analisaram algumas perguntas mais pontuais sobre as tiras, das quais se escolheu uma para cada tira, constituindo a segunda tarefa do instrumento de coleta. Durante a etapa de criação, uma das tiras foi trocada, pois ela foi considerada bastante complexa para o nível escolar dos alunos. A escolha da nova tira também ocorreu após uma reflexão acerca das interpretações dos juízes.

Conforme mencionado na seção que tratou dos participantes, o grupo de juízes especialistas foi composto por um total de 28 alunos da Pós-Graduação em Letras, sendo que nem todos participaram das três etapas descritas anteriormente. No entanto, todos realizaram

o proposto na primeira etapa, descrevendo o seu entendimento sobre as tiras selecionadas, cujo resumo em forma de palavras-chave pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Palavras-chave propostas pelos juízes especialistas às tiras

PALAVRAS-CHAVE DOS JUÍZES		
TIRA 1	TIRA 2	TIRA 3
Prevenção	Vulnerabilidade da mosca	Desastre / destruição/ desgraças
Revolta estudantil	Fragilidade	Realidade
Vínculo afetivo	Folgado/ estudioso	Comparação (do mundo fictício e do real)
Dever favor	Estudar	Situações ruins/ negativas
Lealdade/ traição	Sobreviver	Frustração
Gratidão/ingratidão	Dificuldades	Crise global
Palavras com mesmo campo semântico:	Metonímia – a parte pelo todo.	Crítica às condições de nosso planeta: sociais, humanas, ambientais, etc.
Protestos /conflitos/ desavenças/ atritos/ rebelião/ confrontos.	Estudar a tabuada representa o ato de estudar como um todo.	
Aprontar /fora da lei		Bonito / feio
Ditadura		Caos
Projeção de futuro		

Antes de a coleta ser efetivamente realizada, os instrumentos criados foram aplicados a quatro voluntários, de escolaridade e idade equivalente às dos participantes da pesquisa, com o objetivo de verificar se o instrumento estava adequado, testando eventuais problemas que poderiam surgir. Os voluntários responderam ao solicitado sem expressar maiores dificuldades quanto às tarefas que estavam sendo testadas, com exceção da tarefa que solicitava que fosse dado um título à tira, que causou estranhamento aos alunos do EJA. A partir da análise das respostas dos quatro voluntários, verificou-se que as atividades planejadas estavam adequadas para os objetivos que a pesquisa pretendia investigar, pois foi possível categorizar as respostas dos voluntários nos horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (1996, 2008), assim como os participantes não demonstraram dúvidas na tarefa de verdadeiro e falso. Desta testagem prévia, partiu-se em direção à coleta definitiva, através

do instrumento de coleta disponível no anexo F e dos procedimentos de coleta que serão explicados na próxima seção.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A pesquisa se realizou em três encontros com os participantes.

No primeiro encontro lhes foi feito o convite para a participação na pesquisa e lhes foi explicado como se daria a coleta de dados. Nesta oportunidade eles leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os menores levaram o documento para suas residências, a fim de que fossem lidos e assinados pelos responsáveis.

No segundo encontro os voluntários preencheram o “Questionário do Perfil dos Participantes”. Este, além de identificá-los, investigou seus hábitos de leitura e escrita e o perfil sociocultural. Neste momento os participantes também responderam ao teste escrito, adaptado da “Bateria MAC” (FONSECA *et al.*, 2008), o qual serviu para eventual exclusão de participantes.

O trabalho com as tiras foi realizado em um terceiro e último encontro e cada participante pôde dispor de seu tempo individual para a resolução das tarefas. Esta etapa obedeceu à seguinte metodologia:

- As tiras foram trabalhadas uma a uma.
- O trabalho com cada tira foi dividido em três tarefas, cada solicitação de atividade era entregue ao participante em uma **folha individual**. Ao término de cada tarefa o voluntário entregava a folha preenchida para, somente assim, receber a tarefa subsequente. Uma folha com a tira que estava sendo trabalhada permanecia com o participante durante a realização das atividades referentes àquele texto.
- Na primeira tarefa de cada tira, após a leitura individual da mesma, foi solicitado aos participantes que escrevessem o que haviam entendido sobre o texto do gênero em questão. Juntamente com esta tarefa lhes foi solicitado que dessem um título à tira. Neste momento a pesquisadora explicava aos participantes que, convencionalmente, os títulos traziam a ideia central dos textos. Tal explicação foi considerada necessária, pois na aplicação da coleta piloto, houve questionamentos sobre a referida tarefa. Cabe ressaltar que, somente depois que a pesquisadora recolhia a primeira etapa, lhes era entregue a tarefa seguinte.

- Na segunda tarefa de cada tira, foi elaborada uma pergunta mais específica sobre o texto em questão. A elaboração desta parte do instrumento teve como objetivo auxiliar aqueles participantes que poderiam apresentar algum tipo de dificuldade na tarefa anterior, visto que a pergunta oferecia algumas pistas no sentido da compreensão da tira. Para aqueles participantes que conseguiram ter um bom desempenho na primeira tarefa, certamente a segunda pareceria um tanto repetitiva. Mesmo cientes deste detalhe, optou-se por esta metodologia a fim de garantir que os objetivos da coleta fossem alcançados.
- A terceira etapa constituiu-se de uma tarefa objetiva. Foi apresentado aos participantes cinco assertivas e em local indicado estes deveriam preencher o espaço destinado, marcando com “F” se a alternativa fosse falsa e “V” se fosse verdadeira.
- Cabe ressaltar que as atividades que constituem a primeira e a segunda tarefa de cada tira foram denominadas “Tarefas Subjetivas”, enquanto que a terceira tarefa de cada tira foi denominada “Tarefa Objetiva”.

Os mesmos instrumentos e metodologia foram aplicados de forma idêntica a ambos os grupos, a fim de avaliar a possibilidade de diferentes leituras de acordo com a modalidade de ensino e, principalmente, de acordo com as diferenças culturais. O propósito da realização das tarefas de forma isolada foi o de não haver influência da pergunta mais específica (tarefas de número dois de cada tira), bem como das afirmativas de verdadeiro e falso (tarefas de número três de cada tira), na primeira tarefa que os participantes realizaram com cada tira. Se todo o instrumento fosse distribuído aos participantes em uma única vez, a pesquisa estaria exposta ao risco de alguns deles lerem todas as questões antes da realização da primeira tarefa e, por conseguinte, terem sua compreensão influenciada pelas pistas do próprio instrumento de coleta.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

3.5.1 Análises das tarefas subjetivas

Como está pesquisa trabalhou com análises bastante subjetivas, foi preciso criar uma metodologia de avaliação para que as interpretações das tiras não fossem julgadas somente pela perspectiva da pesquisadora. Neste sentido, conforme mencionado anteriormente, o

trabalho contou com a ajuda de juízes especialistas do curso de pós-graduação em Letras, que interpretaram as tiras, auxiliando assim, a etapa de análise.

A partir da listagem (Tabela 2) das várias possibilidades de compreensão das tiras, traçaram-se parâmetros para avaliar a compreensão dos participantes e classificá-los a partir dos Horizontes de Marcuschi (1996, 2008). Obviamente que o nível de interpretação de alunos pós-graduandos não pode ser comparado com o nível dos alunos do ensino fundamental. Neste sentido não foi esperado, por exemplo, na tira um (Anexo C) que os estudantes chegassem a contextualizar a tira na época da ditadura militar. No entanto, na listagem elaborada, a partir das interpretações dos juízes especialistas, aparecem possibilidades de compreensão condizentes com o nível da idade e da escolaridade dos participantes. Interpretações divergentes eram esperadas no grupo de cultura de rua, pois os juízes especialistas não vivenciam a referida cultura.

Cabe destacar que não foram objetos da análise desta pesquisa as questões de cunho ortográfico, bem como as de ordenamento e clareza de idéias que, por sua vez, envolvem coesão e coerência textuais. Analisou-se apenas a idéia central que cada participante expressou a partir das inferências que ele realizou e que resultaram no seu modo individual de compreensão, como produto.²⁸ Alguns deles apresentaram uma caligrafia bastante peculiar. Nestes casos, no momento em que eles entregavam a tarefa, a pesquisadora ficava atenta e lhes questionava a respeito das palavras ilegíveis, reescrevendo-as na folha de coleta.

Antes da aplicação dos instrumentos pensou-se em avaliar isoladamente cada uma das etapas de tarefas. No entanto, não houve casos de discrepância entre os dados da primeira e da segunda tarefa, ou seja, não se constatou que a pergunta mais dirigida – segunda tarefa – tenha proporcionado uma modificação no modo de entender as tiras pelos participantes. A partir disto, optou-se por unir as respostas das mencionadas tarefas, para assim prosseguir na classificação em horizontes. Decorrida esta classificação, os resultados de cada grupo necessitavam ser somados. Para tanto criou-se uma tabela de equivalências (Tabela 3), que transformou os horizontes em pontos, de modo que estes pudesse ser quantificados.

²⁸ Tomitch (2008) distingue as metodologias comportamentais de pesquisa na área de leitura, em duas categorias: as que investigam o produto final da leitura e aquelas que investigam os processos envolvidos nas construções mentais do leitor. Como exemplo das primeiras, na qual a presente pesquisa se insere, está o uso de perguntas de compreensão gerais e específicas, o uso de questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso, de resumo, entre outros. Os protocolos verbais *on-line* são exemplos de metodologias com foco no processo. Além dos procedimentos que investigam dados comportamentais, a autora aponta também as metodologias com foco nos dados cerebrais, envolvendo ferramentas de neuroimagem.

Tabela 3 - Equivalência dos horizontes em pontuação

HORIZONTES Segundo a nomenclatura de Marcuschi (1996, 2008)		EQUIVALÊNCIA (em pontos)
Indevido =	Quinto	Zero
Problemático =	Quarto	Um
Paráfrase =	Segundo	Dois
Máximo =	Terceiro	Três

A primeira parte das tarefas com cada um dos textos (Anexo F) solicitava ao participante que descrevesse o seu entendimento da tira. Em seguida os voluntários deveriam criar um título para o texto que estava sendo trabalhado. A tarefa do título foi pontuada em separado, obedecendo aos critérios expostos na tabela 4.

Tabela 4 - Critérios de pontuação da tarefa de títulos

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PONTUAÇÃO EQUIVALENTE	EXEMPLO
Título considerado indevido.	Zero	A Luluzinha (tira 3 – mundo)
Título que traz elementos relacionados à tira, porém não atinge o tema central.	Um	O menino do bairro e o guarda (tira 1 – policial)
Título que comprova que o leitor realizou inferências mais abrangentes e compreendeu a tira dentro dos parâmetros dos juízes.	Dois	Como é bom estudar (tira 2 – mosca)

O parâmetro de análise e avaliação da parte subjetiva do instrumento pode ser entendido pelo seguinte exemplo, retirado do corpus de coleta do grupo um (G1 – participante 14), referente à tira 1 (Anexo C).

Primeira tarefa da tira 1:

1- Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.

“Eu entendi que nesta tira o menino estava pensando no futuro. Caso ele fizesse alguma coisa ele não iria querer dar uma pedrada no guarda que cuidou de sua casa.”

2- Dê um título para a tira: *“Pensando no futuro.”*

Segunda tarefa da tira 1:

1- Por que o menino não quer que o guarda cuide de sua casa?

“Por que ele pensou que no dia que ele entrasse numa universidade e arrumasse uma confusão ele não queria dar uma pedrada no guarda.”

- Parâmetros de análise:

Verifica-se que neste exemplo o participante fez inferências mais profundas na primeira parte. Na segunda tarefa ele apenas parafraseou, mas não há evidências de que ele tenha mudado de opinião. Como se optou por unir as duas etapas para classificar as respostas em “Horizontes”, foi atribuído à resposta deste participante o Horizonte Máximo de Leitura, pois a interpretação contém a ideia de projeção de futuro, expressa também pelos juízes especialistas. Assim a pontuação condizente às tarefas desta etapa foi 3.

O título que o participante em questão criou para a tira aborda o tema central e condiz com as interpretações dos juízes, desta forma foi pontuado com o valor máximo atribuído a esta tarefa (2 pontos). Verifica-se então, pela soma das tarefas, que o participante em questão atingiu 5 pontos, os quais representam o máximo da pontuação possível na parte subjetiva da coleta de dados.

3.5.2 Pontuação da tarefa objetiva

Questões objetivas de verdadeiro ou falso constituíram a terceira tarefa, que trazia cinco afirmações para cada tira, das quais o participante poderia discordar – atribuindo um “F” – ou concordar – atribuindo um “V”. A pontuação foi de um ponto para cada atribuição correta. Ressalta-se que a criação das assertivas ocorreu a partir da análise das interpretações das tiras dos 28 juízes especialistas.

A título de exemplificação da tarefa objetiva, apresentam-se os dados coletados junto ao participante de número 14, do grupo um, ainda em relação à primeira tira.

Terceira tarefa da tira 1:

Marque V para verdadeiro e F para falso de acordo com sua interpretação da tira 1:

- 1- (V) O menino está preocupado com uma situação que poderá acontecer no futuro. Ele entra em conflito de valores, e fica pensando que talvez um dia possa fazer algo errado e ter encrenca com a polícia.

- 2- (V) Em caso de protestos estudantis, o menino acha comum o atrito entre estudantes e policiais.
- 3- (V) A tira fala sobre lealdade, pois, na visão do menino, não é possível ofender e machucar quem nos protege e nos cuida.
- 4- (F) O policial se meteu em confusão, por isso o menino quer dar uma pedrada nele.
- 5- (F) O menino tem “coisas” em casa que não podem ser vistas pelo policial, por isso não quer que sua casa seja cuidada.

O participante em questão acertou as cinco possibilidades, obtendo a pontuação máxima de 5 pontos também na parte objetiva da coleta de dados. Para fins de análise quantitativa, foi somado o número de acertos de cada participante dentro do seu grupo, para assim poder compará-los. A tabela geral com o desempenho de cada participante, assim como o desempenho de cada grupo está disponibilizada no anexo G. Na referida tabela também é possível observar e comparar o desempenho dos participantes na parte subjetiva e na parte objetiva e, ainda, se o participante melhorou seu desempenho nas questões objetivas, quando comparadas às subjetivas.

O capítulo três apresentou os objetivos e hipóteses que norteiam esta pesquisa, bem como relatou a metodologia adotada para se chegar à etapa da realização da coleta de dados, assim como o roteiro em que esta foi realizada. Esclareceu também como os dados foram analisados e computados. O próximo capítulo irá apresentar os dados coletados, concomitantemente com a discussão dos mesmos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, os dados foram coletados a partir do instrumento de coleta (Anexo F), criado com o objetivo de investigar as diferentes leituras possíveis de um mesmo texto, em grupos provenientes de diferentes contextos socioculturais. Previamente a esta coleta, os participantes preencheram o questionário do “Perfil dos Participantes da Pesquisa” e fizeram um teste de nivelamento.

4.1 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Através do questionário sociocultural, que constituiu umas das partes da investigação do perfil dos voluntários, foi possível verificar que os participantes de ambos os grupos possuem histórico de repetência escolar, com exceção de apenas um membro do G1, o qual explica que frequenta a modalidade EJA, pois deixou de estudar durante alguns anos. A repetência entre os participantes varia de 0 a 4 anos no G1 e de 1 a 3 anos no G2.

Na investigação do perfil sócio-econômico apurou-se que no G1 a profissão dos pais dos componentes varia entre pedreiro, gari, taxista e profissões informais denominadas por eles de “biscates”. No que tange à profissão das mães, cinco delas são donas de casa, seis prestam serviços domésticos a outras famílias, uma trabalha em padaria, uma é catadora e um participante relatou que não conhece a mãe. Cabe destacar que o grupo em questão não reside com a família, pois vive em situação de rua, ou de abrigagem.

Quanto à profissão dos pais dos participantes do G2, constatou-se que elas variam entre: mecânico, gerente de instituição bancária, jardineiro, caminhoneiro, vigilante, técnico em informática, chaveiro, policial militar, gerente comercial, assistente e médico. A profissão das mães destes participantes também é variada: técnicas de enfermagem, domésticas, empresária, manicure, confeiteira, funcionária pública, psicóloga e fisioterapeuta.

Quando questionados quanto ao grau de escolaridade dos pais, verificou-se que no grupo um – G1 – sete dos 14 pais não terminaram o ensino fundamental, dois foram descritos como tendo o ensino fundamental completo, um com ensino médio e quatro não possuíam esta informação. Sete das mães deste grupo não terminaram o ensino fundamental, três possuem o ensino fundamental completo, uma o ensino médio incompleto e três participantes não possuíam tal informação.

O grau de escolaridade dos pais do G2 é um pouco mais alto, verificando-se que somente um pai possui ensino fundamental incompleto e dois possuem ensino fundamental. Dos demais, um possui ensino médio incompleto, três possuem ensino médio, um possui superior incompleto, dois terminaram o ensino superior e quatro participantes não sabiam a escolaridade dos pais. A escolaridade das mães do G2 também é maior: apenas duas não terminaram o ensino fundamental, enquanto que outras duas o concluíram, cinco terminaram o ensino médio, duas iniciaram o ensino superior, uma possui especialização e dois participantes não sabiam a escolaridade de suas mães.

O questionário sociocultural propiciou o levantamento das profissões dos pais dos participantes e foi possível verificar que os membros do G1, mesmo não residindo com as respectivas famílias, são oriundos de uma classe econômica menos favorecida, se comparadas às profissões dos pais do G2. Esta comparação se pode inferir a partir da rentabilidade gerada pelas profissões descritas nos dois grupos. Este mesmo questionário possibilitou a constatação de que o grau de escolaridade dos pais e das mães do G2 também é superior aos do G1.

Outra parte do questionário que investigou o perfil dos participantes voltava-se aos hábitos de leitura dos mesmos. Na primeira questão eles deveriam assinalar, dentre várias opções de meios de comunicação, aqueles aos quais eles acessavam. Dentre as possibilidades, constatou-se que o G1 possui acesso a quase todos os meios listados, com exceção de TV por assinatura. Embora este grupo viva em situação de rua, seus membros podem disponibilizar de tais meios nas instituições pelas quais transitam como os abrigos noturnos e a escola.

O G2, por sua vez, também demonstra que possui um amplo acesso aos meios de comunicação listados. No entanto, quatro de seus membros não dispõem de acesso a canais de TV por assinatura e vários membros (7) declaram que não costumam acessar livros, revistas e jornais, mas possuem acesso aos meios de comunicação eletrônicos. Quando questionados sobre quais materiais mais costumavam ler, a opção de leitura na Internet foi quase unânime, com exceção de um participante que aponta em primeiro lugar a leitura em livros. Neste sentido, o G1 demonstrou uma tendência contrária, pois somente um relatou que lê mais na Internet, enquanto o restante faz mais uso de meios impressos, fato que se explica pela situação socioeconômica e as condições de moradia que o diferenciam.

Quanto à frequência de leitura, o G1 demonstrou que metade de seus membros costuma ler todos os dias, quatro costumam ler mais nos finais de semana e três costumam ler esporadicamente. No G2, também sete participantes afirmam ler todos os dias, três se dedicam à leitura apenas uma vez ao mês e quatro leem apenas esporadicamente.

Quando questionados sobre o hábito da leitura quando crianças, dez membros do G1 afirmaram que não possuíam este costume e quatro responderam positivamente. No G2, contrariamente, apenas dois afirmaram não ter tido o hábito de ler quando criança, enquanto que os outros doze o tiveram. No G1 dez participantes consideram que compreendem o que leem e dois afirmam o contrário, os outros dois relatam que a compreensão depende do assunto lido. No G2 apenas um dos membros afirmou não compreender bem o que lê, os demais acreditam que compreendem.

Ao serem questionados sobre o gosto pela leitura, nenhum membro do G1 respondeu de forma totalmente negativa, mas três responderam “mais ou menos”, enquanto os onze restantes afirmaram que gostam de ler. No G2 quatro componentes não gostam de ler, enquanto que os demais responderam a pergunta de forma positiva.

A última pergunta do questionário visava a verificar se os participantes conheciam o gênero escolhido para a realização da coleta de dados. Neste sentido, nove participantes do G1 responderam que conheciam o gênero textual e cinco responderam negativamente. Destes nove que conheciam o gênero, oito afirmaram que costumam ler tiras. No G2 nove alunos já conheciam o gênero textual antes da coleta de dados, ao passo que os outros cinco responderam negativamente. Dos nove participantes do G2 que conheciam o gênero, cinco relataram que não costumam ler tiras. Diante da situação que se verificou quanto ao conhecimento do gênero que seria trabalhado na coleta de dados, foi solicitado que as professoras de língua portuguesa trabalhassem este gênero textual em sala de aula, antes da efetivação da coleta.

4.2 CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO TESTE DE NIVELAMENTO

Conforme mencionado anteriormente, o teste de nivelamento foi retirado da bateria MAC, adaptada para o português brasileiro de Fonseca *et al* (2008). Esta aplicação objetivou a eliminação daqueles participantes que não atingissem a margem de acertos de 50%, das atividades propostas. Dos 196 pontos possíveis para cada grupo, o G1 conseguiu a soma de 155 pontos, correspondentes a 79% de aproveitamento neste teste. O G2 teve um aproveitamento um pouco mais positivo, somando 174 pontos, que correspondem a 88%. Nenhum dos candidatos a participantes foi eliminado da sequência da pesquisa, visto que atingiram o percentual de acertos esperado, variando de 8 a 14 no G1 e de 9 a 14 no G2.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS DE COMPREENSÃO DAS TIRAS

Após a aplicação do instrumento de coleta (Anexo F) foi possível verificar que os grupos apresentaram diferentes compreensões em relação à tira do policial e à tira cujo tema era o mundo. No que corresponde à tira da mosca, as compreensões foram mais similares. A seguir serão comparados os resultados dos grupos, separando-os por tira e também separando a análise da parte subjetiva da parte objetiva²⁹ da coleta de dados. Na parte subjetiva de cada tira será apresentado um resumo, através de uma tabela, que facilitará a visualização dos resultados da análise dos horizontes, visto que estes não estão inclusos na tabela geral desta pesquisa (anexo G), pois a referida tabela traz os horizontes transformados em suas equivalências de pontos.

4.3.1 Análise dos dados da tarefa subjetiva – categorização em horizontes

4.3.1.1 Tira 1

O G1 apresentou maior número de interpretações consideradas problemáticas – o “Quarto Horizonte”³⁰, na proposta de Marcuschi (1996, 2008). Dos 14 participantes de cada grupo, o G1 apresentou nove respostas idiossincráticas (64 %), enquanto que no G2, apenas um participante (7%) se inseriu nesta categorização.

Ao responderem à solicitação da primeira tarefa, descrevendo o entendimento da tira, verificou-se que, em sua maioria, os participantes do G1 ficaram atrelados a um detalhe superficial³¹ da tira, no caso o fato de o policial cuidar, ou não, da casa e também dando ênfase à figura do policial. Este último foi citado oito vezes pelo G1 como figura central da tira, enquanto que no G2, apenas um participante interpretou a tira dando ênfase ao policial. O fato de o policial ser enfatizado apenas uma vez no G2 foi baixo, se comparado ao G1. Tal ocorrência causou curiosidade no momento da análise e foi investigado o perfil do único participante do G2 que enfatizou a figura do guarda. Descobriu-se então, que a ênfase pode ter ocorrido devido ao fato de o pai deste participante ser “brigadiano” e esta é uma evidência de que as suas experiências cotidianas podem ter refletido na leitura.

²⁹ Conforme mencionado anteriormente, entenda-se por parte subjetiva a primeira e segunda tarefa de cada tira, mais a tarefa de titulação. Por objetiva, a terceira tarefa, de verdadeiro ou falso, conforme anexo F.

³⁰ Doravante este trabalho irá usar a denominação “Horizonte Idiossincrático”, também utilizada por Marcuschi (1996) para referir-se a este horizonte.

³¹ Superficial se observados sob a ótica da cultura e das interpretações dos juízes especialistas.

A seguir serão transcritos alguns exemplos que ilustram as categorizações consideradas idiossincráticas, bem como algumas que enfatizam negativamente a figura do policial. A primeira oração refere-se às respostas da primeira tarefa: “Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.” As frases após o ponto final referem-se às respostas da segunda tarefa: “Por que o menino não quer que o guarda cuide de sua casa?”

“O menino não quer que o guarda cuide de sua casa por que la tem drogados e tem drogas e corrupção e trafico de drogas.” “O menino não quer que o policial entre por que la tem muitos drogados”. (G1).

Este é um caso de idiossincrasia, mas diferencia-se dos exemplos abaixo, visto que, embora cite o policial, a ênfase é dada às drogas. Nos exemplos a seguir percebe-se um tom pejorativo com relação ao policial.

“Eu entendi que o guri não queria que sua casa fosse cuidada, porque poderia ser mau cuidada do que bem cuidada.” “O guri podia ter auguma coisa escondida que a policia não podia ver como uma arma drogas e etc.” (G1).

“Em tendi que o menino tava dando um aviso pro guarda ir embora, com medo do guarda.” “porque ta com medo do guarda pega ele e bater nele.” (G1).

“eles são corruptos. O menino estava com medo do guarda por que ele o menino tinha visto o guarda batendo nos irmos (irmãos) inocentes do Bairro...” “Por que esta com medo para o policial ficar longe para que ele cuide dos traficantes.” (G1).

Os exemplos descritos corroboram os depoimentos trazidos pela revisão bibliográfica desta pesquisa, quando tratou da cultura de rua. A força policial representa uma presença marcante e negativa para estes indivíduos, geralmente associada à violência e ao abuso de poder. Percebe-se que no G2 a ênfase no guarda não foi significativa, talvez porque na cultura em que seus membros estão inseridos a força policial não seja tão relevante. O G1 consegue fazer inferências elaborativas (COSCARELLI 2003), de modo a perceber a figura opressiva que o guarda representa.

Outra questão que merece destaque, mas que não pode ser generalizada, é que enquanto no G2 cria-se uma perspectiva futura e positiva do menino, no G1, diferentemente, as interpretações revelam a cena de um menino que vive no mundo do tráfico, inserido também em situações de roubo, uso de armas. Além disso, as cenas descritas revelam o momento presente do menino, não uma visão de futuro como nos participantes do G2. Tal constatação pode estar ligada com a inexistência de perspectiva de futuro, comum na cultura de rua, mencionada na seção 2.5.2, que retrata esta cultura. Neste sentido, a título de

exemplificação, o relato abaixo pode ser comparado com os exemplos já descritos anteriormente.

“Que um dia o gurizinho entre na faculdade e vire juiz e o guardinha pode fazer uma coisa de errado e o gurizinho tenha que julgar ele, mas como ele cuidou da casa e ele ã vai poder julgar ele.” (G2).

Na perspectiva deste participante do G2, o menino entrará na faculdade, terá um bom futuro, será um juiz. Se comparada esta perspectiva com os exemplos anteriores, do G1, verifica-se que a realidade do menino é diferenciada, de juiz ele passa a ser menino do tráfico, condizente com o retrato da situação de rua. Constata-se, neste exemplo comparativo entre G1 e G2, que as associações e projeções lançadas ao personagem menino variaram de acordo com o lugar social dos leitores e com as perspectivas que estas demandam. Tais constatações corroboram o estudo de Dell’Isola (2001), que também evidenciou diferentes leituras em um mesmo texto, comparando diferentes classes sociais.

As compreensões idiossincráticas estariam mais ligadas às inferências que Madrugá (2006) define como “inferências relacionadas com o modelo situacional”, uma vez que o leitor elabora opções que vão além do texto, neste caso, bastante voltadas às suas vivências. Relacionando-as com a taxonomia de Coscarelli (2003), poder-se-ia associar tais compreensões às “inferências elaborativas”, aquelas que não implicam na coerência local, mas que determinados leitores acabam realizando, diferentemente de outros, pois surgem a partir das vivências peculiares de cada um e são carregadas de informações extratextuais.

Não foi evidenciado em nenhuma das tiras o primeiro horizonte denominado “Falta de Horizonte”, ou, “Cópia”. Segundo Marcuschi (1996), interpretar o texto “garimpendo” e copiando diretamente as palavras do autor, de modo a reproduzi-las passivamente é uma prática muito comum nas escolas. O fato de este horizonte não ter aparecido na interpretação das tiras pode ser explicado pelo menos em parte pelo gênero textual usado. O gênero tira apresenta um léxico bastante reduzido se comparado ao de um texto narrativo, por exemplo, dificultando a cópia. Esta limitação pode ter forçado os participantes a irem direto à paráfrase, copiando algumas palavras e acrescentando outras.

Quanto ao “Horizonte Mínimo”, ou “Leitura Parafrástica”, evidenciou-se que o G1 apresentou três ocorrências (21%), comparadas a cinco (35%) ocorrências de paráfrase no G2. A descrição a seguir exemplifica as respostas dos participantes que foram avaliadas como paráfrase:

“*Ele o menino não quis que o guarda cuidasse da casa dele porque se um dia ele for para uma faculdade e fizer uma confusão ele não quer brigar com o guarda que cuidou a casa ele.*” (G2).

Verifica-se que o participante reconta aquilo que já está escrito na tira, trocando a primeira pessoa do singular pela terceira, substituindo “universidade” por “faculdade”, por isso não poderia ser considerada cópia. As idéias de gratidão e prevenção em relação ao futuro – do quadro de palavras-chave dos juízes especialistas – estão implícitas no relato do participante, no entanto, não estão escritas, por isso seria incorreto atribuir a esta resposta o horizonte máximo. Então, de acordo com os parâmetros que esta pesquisa seguiu, o exemplo acima se enquadra na situação de paráfrase.

O “Horizonte Máximo” foi alcançado por quatro participantes (28%) do G2 e a apenas um participante (7%) do G1. Esta avaliação foi aplicada àquelas respostas que traziam de forma explícita algum dos temas chaves dos juízes, conforme o negrito do exemplo abaixo:

“*Que o menino quer evitar ser **ingrato** com o guarda.*” “*Por que não quer que em um futuro momento seja **ingrato**, com quem cuidou de algo dele ou até mesmo dele.*” (G2).

Nesta tira, foi avaliado como “Horizonte Indevido” uma ocorrência (7%) no G1 e quatro ocorrências (28%) no G2. A resposta a seguir exemplifica o quinto horizonte:

“*A ele achou que que pode acontecer muitas coisas então pra que pensa só no dia de hoje ele pensou assim.*” “*ele quer entrar na universidade, e ele acha que não vai ser preciso que cuide da casa dele.*” (G2).

A tabela 5 resume as ocorrências dos “Horizontes de Compreensão leitora”, de Marcuschi (1996, 2008), na análise subjetiva da tira 1.

Tabela 5 - Ocorrência dos horizontes na Tira 1

TIRA 1		
Horizonte	G1 Ocorrências	G2 Ocorrências
Paráfrase	3	5
Idiossincrático	9	1
Máximo	1	4
Indevido	1	4
Total	14	14

4.3.1.2 Tira 2

Nesta tira não se evidenciaram grandes discrepâncias entre as respostas dos grupos de diferentes culturas. As compreensões deste texto podem ter sido mais sintonizadas pelo fato de o tema abordado abranger o contexto escolar, vivência que ambos os grupos compartilham.

Na categorização das respostas dos participantes em horizontes percebeu-se que esta foi a tira em que o horizonte máximo apareceu em maior quantidade no G1, enquanto que o G2 parafraseou um maior número de vezes. A paráfrase representou 14% no G1, enquanto que no G2 ela representou 50%. O horizonte idiossincrático teve 7% de ocorrências no G1 e 21% no G2, ao contrário da tira do policial, quando as idiossincrasias apareceram mais no G1. A seguir estão alguns exemplos de paráfrases e idiossincrasias do corpus de coletada da tira 2. Novamente adota-se a sistemática usada na Tira 1, em que a primeira oração refere-se às respostas da primeira tarefa: “Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.” As frases após o ponto final referem-se às respostas da segunda tarefa: “Por que o menino começa a recitar a tabuada no último quadrinho?”

“A vida de mosca é curta ‘a minha também’”. “de pavor por ter visto a mosca ser esmagada!” (G1, resposta idiossincrática). É interessante ressaltar que nesta resposta do participante do grupo de situação de rua ficam explícitas as considerações de Lemos (2002) e Craidy (1998), quando afirmam que o tempo da rua é o hoje, mais precisamente o aqui e o agora, pois o ontem e amanhã não existem.

“O menino gostaria de ser uma mosca pois ele tem a visão q ser mosca é facil e não tem tarefas e nem responsabilidade.” “Por que ele estava estudando matemática com uma amiga.” (G2, resposta parafrástica).

O horizonte máximo teve um grande salto nesta tira para o G1, se comparada ao desempenho deste grupo na tira anterior. Este grupo teve 64% de ocorrências deste horizonte, enquanto que no G2 o horizonte máximo obteve 28% de ocorrências. Segue um exemplo de resposta avaliada como compreensão máxima:

“O menino tava desejando ser mosca e elogiando a vida dela, quando ele viu sua colega matando-a, ele resolveu estudar.” “Porque ele dizia que queria ser como as moscas e não ir para a escola, quando ele viu a morte dela, ele viu que valia mais a pena estudar.” (G2).

O horizonte indevido obteve 14% no G1 e 7% no G2.

“Entendi que o menino gosta das mosca e do colega não gosta.” “porque a menina matou a mosca.” (G1, resposta indevida).

Através da tabela 6 é possível retomar e visualizar os resultados desta tira, quanto à categorização em horizontes.

Tabela 6 Ocorrência dos horizontes na Tira 2

Horizonte	TIRA 2	
	G1 Ocorrências	G2 Ocorrências
Paráfrase	2	7
Idiossincrático	1	3
Máximo	9	3
Indevido	2	1
Total	14	14

4.3.1.3 Tira 3

Através da análise correspondente aos horizontes da Tira 3, foi possível observar que o desempenho dos grupos melhorou no que se refere ao horizonte máximo, aquele desejável na leitura, quando o leitor consegue perceber as nuances das entrelinhas, através da realização de inferências globais, ou seja, quando consegue unir informações textuais e extratextuais em busca do um significado mais profundo do texto.

Atingiram o horizonte máximo, nesta tira, sete participantes do G1, que correspondem a 50% do grupo. O G2 obteve um desempenho maior, com oito participantes que equivalem a 57% de aproveitamento. Foram classificadas como o horizonte máximo de leitura as respostas que, como mencionado anteriormente, trouxeram os temas mencionados no quadro dos juízes especialistas e que estabeleceram algum tipo de comparação entre o mundo real e o fictício, conforme faz a protagonista Mafalda. Vejam-se os exemplos de respostas consideradas máximas de acordo com a sistemática usada nas tiras anteriores. Ressalta-se que a pergunta mais específica da tira três é a seguinte: “Quais os motivos que você acha que fazem do mundo um desastre?”

“A menininha esta falando sobre o planeta o mundo de verdade é ruim e de mentira é bonito.” “As drogas o robu e trafico e preconceito.” (G1).

“Ela esta vendo o mundo tão piqueno mais isso e uma imitação é mais o mundo é tão grande e ruim.” “As drogas trafico assaltos sequestro estrupos brigas e muitas relações dolorosas. Si matam entre si pelo dinheiro.” (G1).

“Que o mundo de verdade está um horror e já nas miniaturas ele é muito bonitinho.”
“Tem vários como o desmatamento, poluição, os crimes, pobreza e muito outros.” (G2).

“Entendi que ela quis dizer ao gato que o mundo que está ali é perfeito e o nosso está poluído, águas sujas e quase sem matos.” *“Desmatamento, poluição, abandono e também as pessoas principalmente as pessoas elas jogam lixo no chão, acabam com as árvores.”* (G2).

O horizonte parafrástico obteve quatro ocorrências (28%) no G1 e seis ocorrências (42%) no G2. São exemplos de paráfrase nesta tira:

“A menina acha que o mundo é um desastre, que ele está feio.” *“desmatamento, aquecimento global [...]”* (G2).

“Ela está dizendo que o mundo onde a gente vive é uma vergonha, por causa das coisas que acontecem.” *“Desmatamento, aquecimento global [...]”* (G2). Estes participantes focam somente no mundo real, não estabelecendo comparação com o fictício, por este motivo não foram categorizados no horizonte máximo.

Quanto às idiossincrasias, o G1 obteve 14%, correspondente a dois participantes. Tal horizonte não foi verificado no G2, assim como o quinto horizonte – indevido – que obteve uma margem de 7%, apenas no G1. Exemplos:

“O mundo real não é seguro.” *“Violência, drogas, guerra, fome e frio.”* (G1-idiossincrasia).

“É que a menina está falando sobre o mundo como ele é, pois o mundo é tão grande.”
“É que no mundo tem bastante desastre porque no mundo bastante pessoas tem amigos é um deserto.” (G1- indevido).

A tabela 7 resume o desempenho dos grupos em horizontes na Tira 3:

Tabela 7 - Ocorrência dos horizontes na Tira 3

Horizonte	TIRA 2	
	G1 Ocorrências	G2 Ocorrências
Paráfrase	4	6
Idiossincrático	2	0
Máximo	7	8
Indevido	1	0
Total	14	14

Ressalta-se que no grupo de situação de rua, que vivencia diariamente o problema das drogas e do tráfico, onze participantes apontaram estes problemas como motivos que fazem

do mundo um desastre. Dentre os vários motivos elencados pelo G2, apenas dois componentes ressaltaram as drogas como fator negativo no mundo, mas não chegaram a comentar sobre a questão do tráfico. Percebe-se então, a partir da marcante diferença na ênfase às drogas, o peso do contexto social e das experiências de vida do leitor em sua compreensão leitora.

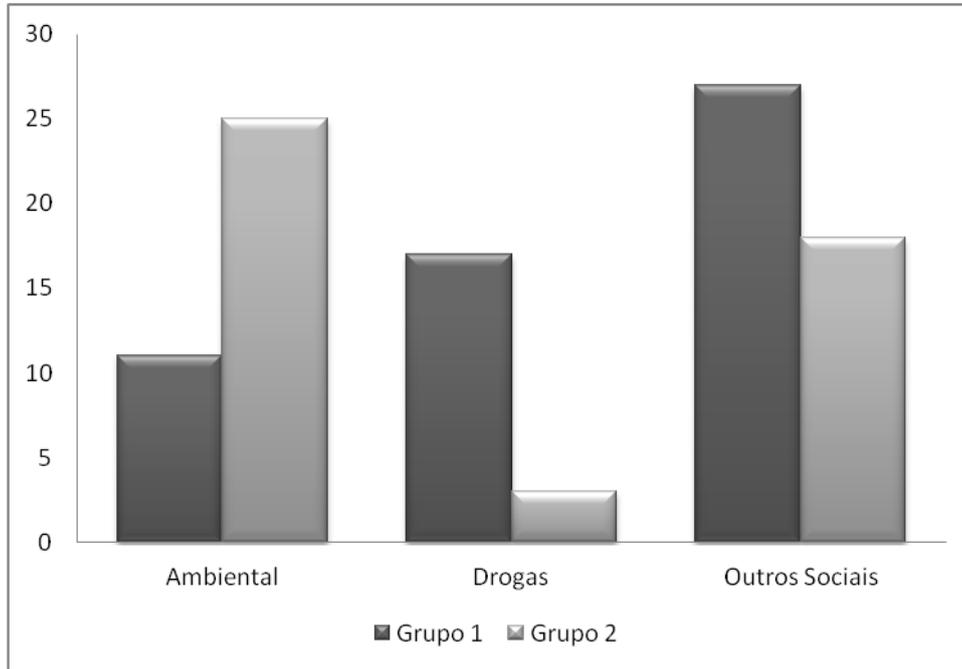
Os assuntos mencionados pelos participantes, através da pergunta mais específica referente a esta tira – “Quais os motivos que você acha que fazem do mundo um desastre?” – foram classificados em três grandes grupos. A tabela 8 demonstra os motivos citados que foram agrupados em uma mesma taxonomia, de acordo com as respostas à Tira 3. Obviamente que a questão das drogas estaria vinculada aos problemas de ordem social, mas este problema foi propositadamente separado, devido à grande relevância que ele representa para o G1, que foi pressuposta a partir do considerável número de vezes que as drogas e o tráfico foram citados por este grupo.

Tabela 8 - Tópicos mencionados na Tira 3

AMBIENTAL	DROGAS	OUTROS/ SOCIAIS
Poluição	Drogas	Violência/ crueldade
Desmatamento	Tráfico	Guerras
Queimadas	Bebidas alcoólicas	Fome
Extinção		Frio
Seca		Preconceito/ racismo
Aquecimento global		Desigualdade
Lixo		Prostituição
Gastos de água e luz		Corrupção/ falcaturas
Inundações		Roubos

O gráfico 1 permite a visualização da quantidade de vezes que cada grupo citou os problemas que fazem do mundo um desastre.

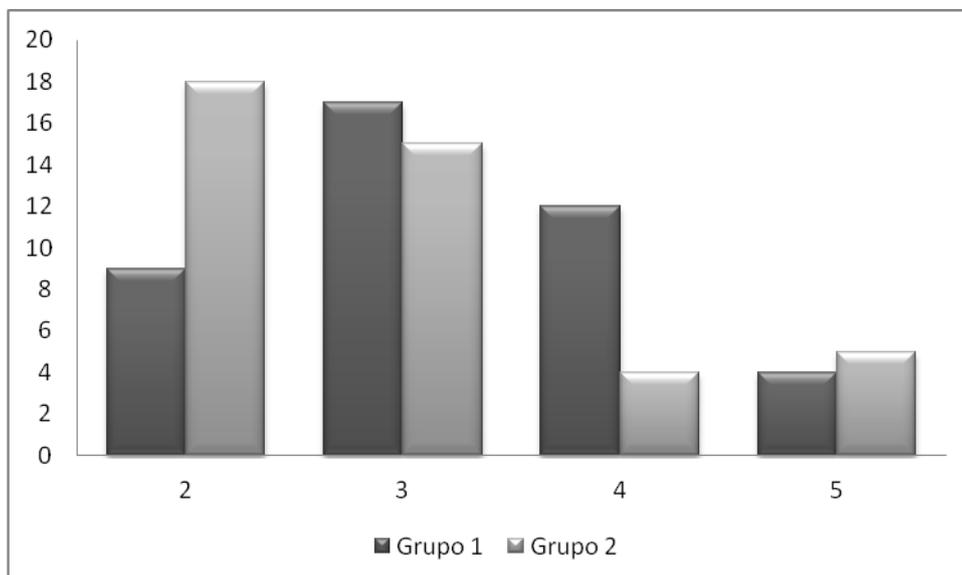
Gráfico 1 - Correlação entre os tópicos citados na Tira 3 e sua frequência



4.3.1.4 Comparação dos “horizontes de compreensão” a partir da análise das três tiras

Na linha horizontal do gráfico 2 estão os quatro horizontes evidenciados na coleta de dados desta pesquisa: 2 – paráfrase; 3 – máximo; 4 – idiossincrático e 5 – indevido. Na linha vertical observa-se o número de ocorrências de cada horizonte em ambos os grupos.

Gráfico 2 - Número de ocorrência dos horizontes nas três tiras por grupo



Através do gráfico 2, é possível visualizar que o grupo de moradores de rua conseguiu obter maior número de horizontes máximos, aqueles desejáveis na leitura, enquanto que os alunos da escola regular usaram em maior quantidade o horizonte parafrástico. Embora a diferença em relação ao horizonte máximo entre os grupos não tenha sido muito significativa – 17 ocorrências (40%) para o G1 e 15 ocorrências (35%) para o G2 – ela demonstra que os alunos da modalidade de EJA superaram os alunos da escola regular na realização de inferências globais, elaborativas e extratextuais (COSCARELLI 2003), respectivamente, aquelas que unem as partes do texto fazendo uso de maior conhecimento de mundo, que enriquecem o texto com informações além das explícitas, oriundas de elementos de fora da estrutura textual.

Tal resultado sugere uma reflexão sobre o tipo de ensino oferecido pelo sistema escolar vigente. Direcionando a reflexão para o foco deste trabalho, seria necessário refletir sobre o tipo de leitor que o sistema de ensino está formando.

Verificou-se que os alunos da escola regular demonstraram um desempenho na escrita ortográfica³² muito superior aos do EJA; no entanto, apresentaram um menor desempenho para inferir as nuances apresentadas nas entrelinhas textuais. O sistema escolar necessita questionar-se sobre qual a ênfase que deve ser dada ao ensino, no sentido de fazer com que o aluno, além de aprender normas, leia além das letras, para assim compreender o mundo que o cerca e a partir disto poder atuar no contexto em que está inserido.

O horizonte indevido foi aquele que obteve o menor número de ocorrências em ambos os grupos, cinco ocorrências no G2 (11%) e quatro ocorrências (9%) no G1. Como este é um horizonte não desejado na leitura, observa-se novamente um melhor desempenho do G1, visto que obteve uma margem menor do quinto horizonte.

À medida que os alunos da modalidade regular fizeram maior uso de paráfrase, os de situação de rua usaram mais de idiossincrasia. A proporção de paráfrase observada no G2 foi de 42%, equivalentes a 18 ocorrências; enquanto que no G1 foi de 21%, equivalentes a nove respostas. As idiossincrasias ocorreram 12 vezes no G1 (28%) e quatro vezes no G2 (9%). A partir destes dados é possível pressupor que, talvez, o fato de não estarem tão acostumados com a maneira como se trabalha a leitura nas escolas, não atrelados a uma ótica de que existe uma leitura universal e correta, tenha permitido aos alunos do EJA trazerem ao texto sua

³² Como mencionado anteriormente, esta pesquisa desconsiderou na análise avaliativa os desvios à norma ortográfica vigente para o português brasileiro, assim como a questão da clareza de idéias. A classificação das respostas em horizontes avaliou somente se o participante conseguiu captar e expressar, de forma escrita, a idéia central da tira, oferecida de forma implícita, característica do gênero textual escolhido.

leitura de mundo. Neste sentido, os alunos provenientes de uma maior sistematização escolar, apenas recontaram com outras palavras o que já estava explícito no texto.

O horizonte idiossincrático merece uma reflexão especial, pois envolve uma questão delicada, que implica os parâmetros de avaliação escolar. Tumolo (2006), ao analisar uma determinada prova de ingresso à universidade, traz à tona importantes questionamentos, ao mesmo tempo em que caracteriza certas formas de avaliação como excludentes. Ao questionar sobre a existência, ou não, de uma compreensão correta o autor tece considerações relevantes e desafiadoras. Seria correto, conforme a prática escolar vigente, avaliar a compreensão leitora sob a ótica de uma única cultura, embora os alunos sejam oriundos das mais diversas realidades sociais? Para o autor em questão:

[...] candidatos com diferentes conhecimentos de mundo poderão ter diferentes interpretações, mais associadas às suas culturas e classes sociais. Considerando que as respostas consideradas corretas são definidas por elaboradores e corretores oriundos de uma classe mais intelectualizada, as interpretações alternativas vindas de candidatos de uma classe distinta podem ser consideradas incorretas.

[...] Considerar incorretas respostas fornecidas a questões abertas implica necessariamente assumir que os elaboradores e corretores têm a compreensão correta, o que pode ser um equívoco. Eles têm, sim, uma compreensão com elementos mais individuais e mais sociais, assim, uma compreensão de uma classe. (TUMOLO, 2006, sem paginação).

Nesta mesma perspectiva, Fenelon, Martins e Domingues (1992, p. 89) acreditam que “O caráter normativo e autoritário da escola convencional não admite a convivência e mesmo a coexistência de outros saberes de origem popular com a norma culta, assumida como a única forma legítima de saber”.

Costa (1986) comenta sobre as aulas de interpretação de leitura, em que, na maioria das vezes, os professores tomam uma única resposta como a correta, tornando único aquilo que poderia ser polissêmico e, desta forma, tornando-se “um sacerdote inconsciente do aparelho ideológico escolar” (COSTA, 1986, p.52).

A ocorrência de respostas idiossincráticas na coleta de dados desta pesquisa revela que existem diferentes maneiras de ler um mesmo texto. Também revela que existe a interferência das vivências cotidianas na leitura e que o conhecimento de mundo impacta na compreensão do lido, pois os indivíduos “criam expectativas associadas a seu conhecimento de mundo” (DELL’ISOLA, 2001, p.181). Diante disto, cabe ao sistema escolar reavaliar algumas de suas práticas pedagógicas, no sentido de abrir-se para a polissemia de sentidos que o texto pode trazer em suas entrelinhas, principalmente quando seus leitores são oriundos de contextos sociais diferenciados.

Verifica-se também, que as respostas idiossincráticas coletadas por esta pesquisa corroboram o estudo de Dell'Isola (2001) quando a autora elencou a variação dos tipos de compreensão de num mesmo texto, de um grupo para outro, focando a condição socioeconômica. Por ocasião da revisão bibliográfica da presente pesquisa, debateram-se alguns exemplos do estudo da referida autora, que em muito se assemelham com as diferentes leituras evidenciadas na comparação do grupo de situação de rua e o da escola regular, que esta pesquisa investigou.

4.3.2 Análise da tarefa dos títulos

Os grupos não tiveram um bom desempenho nesta tarefa. Conforme orientação dada pela pesquisadora durante a coleta de dados, os participantes deveriam nomear as tiras a partir do tema central que inferissem das mesmas. O baixo desempenho nesta tarefa pode ser explicado pela dificuldade dos participantes e, dos alunos de uma maneira geral, em selecionar a ideia central dos textos lidos.

Na Tira 1, do policial, o G1 somou 10 pontos, dos 28 possíveis para cada grupo, representando 35% de aproveitamento. O G2 obteve um aproveitamento mais positivo somando 15 pontos, que representam 53%.

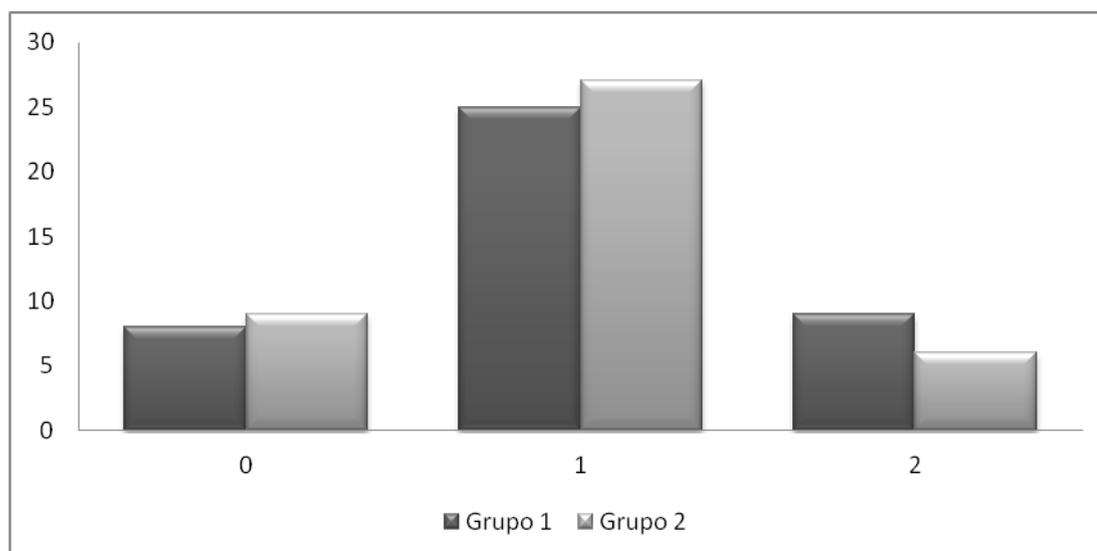
Na Tira 2, da mosca, contrariamente, o melhor desempenho foi evidenciado no G1. O grupo em situação de rua somou 15 pontos (53%), enquanto que o G2 somou 10 pontos (35%).

Na Tira 3, referente à percepção do mundo, o G1 somou 18 pontos, que representam 64% de aproveitamento, enquanto que o G2 somou 14 pontos, que correspondem a 50% de aproveitamento.

O desempenho dos dois grupos na tarefa em questão pode ser observado no gráfico 3. Na linha horizontal estão as possibilidades de pontuação: 0 – quando o participante fugiu totalmente do tema; 1 – quando o participante se deteve em aspectos secundários da tira; 2 – quando o título atingiu a ideia central. Na linha vertical está o número de participantes de cada grupo que tituló as tiras de acordo com os parâmetros da horizontal.

Visualiza-se então que, nesta atividade, oito vezes os participantes do G1 fugiram totalmente ao tema proposto pela tira, comparados a nove vezes do G2. Vinte e cinco vezes os participantes do G1 se detiveram em aspectos secundários das tiras, comparados a vinte e sete ocorrências do G2. Por nove vezes os elementos do G1 conseguiram captar a ideia central das tiras, enquanto que os do G2 o fizeram por seis vezes.

Gráfico 3 - Desempenho dos grupos na tarefa de títulos



Seguem alguns exemplos de títulos que enfocaram idéias secundárias das tiras:

“*O descobrimento do que o menino tinha em casa.*” (G1, relacionado à tira do policial).

“*A casa dos drogados..*” (G1, relacionado à tira do policial)

“*A pedrada.*” (G2, relacionado à tira do policial)

“*Vida de mosca.*” (G1, relacionado à tira da mosca)

“*Um mundo bonito.*” (G2, relacionado à tira do mundo)

Além do foco nas ideias secundárias, alguns participantes titularam os textos de forma descabida, demonstrando que não conseguiram inferir sequer a ideia secundária.

“*A cidade.*” (G1, relacionado à tira do policial)

“*Vida preciosa.*” (G2, relacionado à tira da mosca)

“*A Luluzinha.*” (G1, relacionado à tira do mundo)

Por fim, são elencados alguns exemplos nos quais se evidencia que os participantes atingiram o objetivo proposto na atividade e, portanto, foram pontuadas com o valor máximo.

“*Pensando no futuro.*” (G1, relacionado à tira do policial)

“*As voltas que a vida pode dar.*” (G2, relacionado à tira do policial)

“*Estudar faz bem a todos.*” (G1, relacionado à tira da mosca)

“*O mundo em duas faces.*” (G1, relacionado à tira do mundo)

Numa perspectiva geral, nesta atividade, evidencia-se um melhor desempenho do G1, em relação ao G2. Através da soma geral dos pontos relacionados aos títulos, verificou-se que

o G1 alcançou 43 pontos dos 84 possíveis³³, o que representa 51% de aproveitamento. O G2, por sua vez, somou 39 pontos, que correspondem a um aproveitamento de 46%. O melhor desempenho do G1, nesta atividade, corrobora o resultado que este grupo obteve em relação ao horizonte máximo, na atividade anterior. O G1 demonstrou novamente uma pequena vantagem no sentido de realizar inferências globais, que auxiliam em uma melhor compreensão do todo do texto.

Somadas a equivalência da tarefa dos horizontes com a pontuação dos títulos tem-se a soma das tarefas subjetivas (SS). O desempenho por participante desta soma pode ser visto na tabela geral (Anexo G). Verificou-se então que na parte subjetiva da coleta de dados o G1 teve um desempenho de 58% (123 pontos dos 210 possíveis), enquanto que o G2 apresentou 59% (125 pontos) de aproveitamento.

4.3.3 Análise dos dados da tarefa objetiva

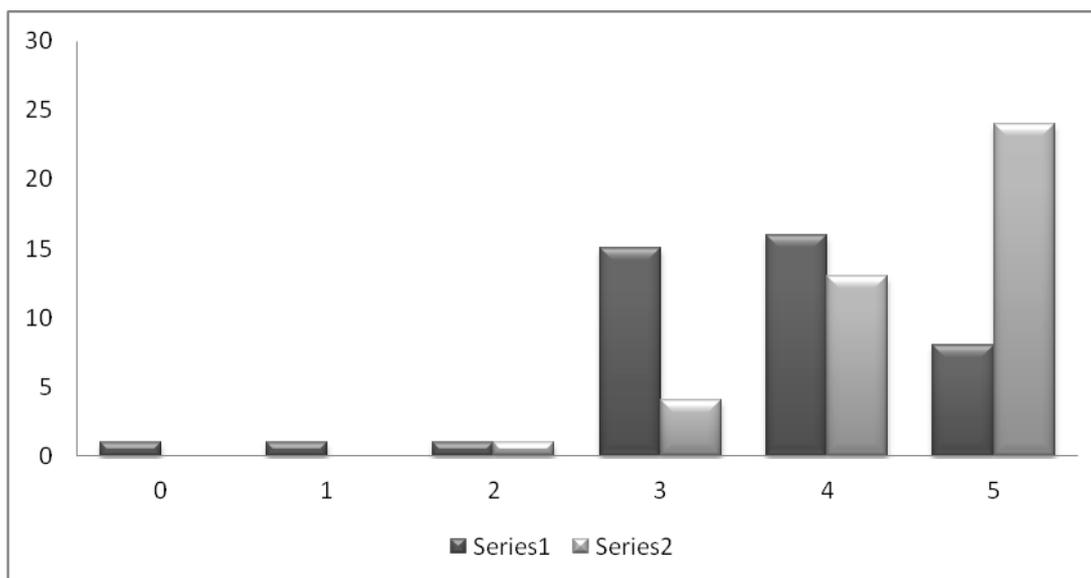
Conforme mencionado na metodologia deste trabalho, as atividades objetivas com cada uma das tiras traziam cinco alternativas para que os participantes decidissem se eram verdadeiras ou falsas, de modo que cada participante poderia marcar até quinze pontos e cada grupo poderia marcar um total máximo de 210 pontos.

Separada a atuação dos grupos por tiras observou-se que nas alternativas da tira do policial o G1 obteve 45 acertos (64%), dos 70 acertos possíveis para cada tira. Nesta mesma tira o G2 foi superior, com 49 acertos que representam 70 % de aproveitamento. Na análise das questões objetivas da tira da mosca, novamente o G2 foi superior ao G1 – 60 acertos (85%) para o grupo de escola regular e 56 acertos (80%) para o grupo em situação de rua. Na terceira tira – do mundo – a diferença de acertos entre os grupos foi mais acentuada e o G2 continuou com um maior número de acertos, apresentando um ótimo desempenho – 67 acertos (95%), enquanto o G1 obteve 51 acertos (71%).

O gráfico 4 demonstra o desempenho geral dos grupos nas questões objetivas. Na vertical está o número de vezes que cada grupo obteve o número de acertos da horizontal, que variou de nenhum acerto até os cinco acertos possíveis em cada tira.

³³Nesta tarefa cada grupo poderia obter no máximo 84 pontos, assim decompostos: 14 participantes multiplicados pela pontuação máxima de cada título (2), correspondem a 28 pontos. Estes por sua vez foram multiplicados pelas três tiras trabalhadas.

Gráfico 4 - Desempenho geral dos grupos na tarefa objetiva



Dos 210 pontos possíveis para cada grupo, nesta modalidade de tarefa, o G1 somou 152 pontos, com um aproveitamento de 72%. Seu desempenho foi inferior ao G2 que, no total das questões objetivas, obteve um aproveitamento de 88%, ou seja, 186 pontos.

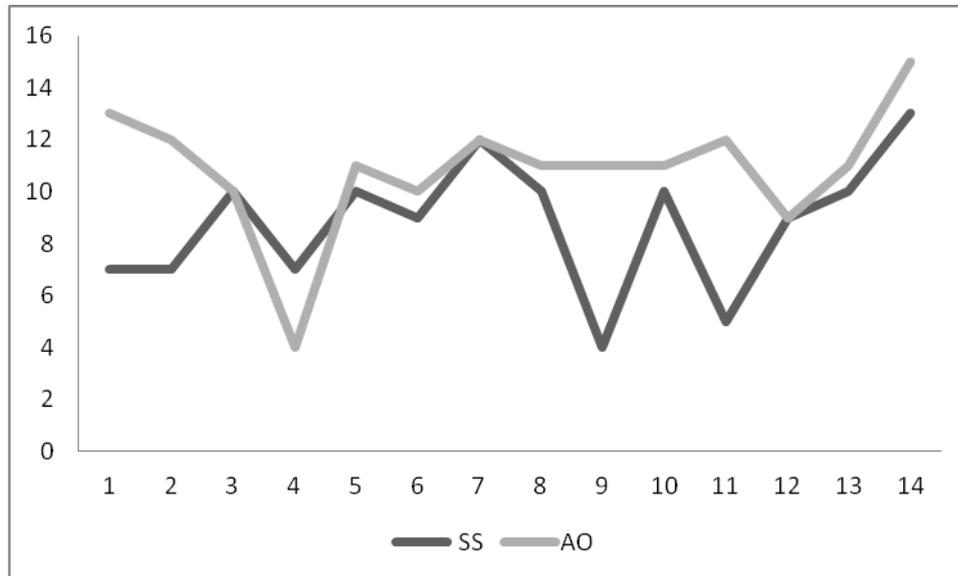
Cabe salientar aqui que os alunos do EJA não estavam acostumados a trabalhar as questões de verdadeiro e falso, prática muito comum no ensino regular. Para amenizar esta situação a professora de língua portuguesa daqueles alunos praticou esse tipo de questão na semana anterior à coleta. A falta de hábito de resolver este tipo de questão pode ter influenciado no desempenho inferior deste grupo, nesta parte da coleta. Verifica-se que houve melhora no desempenho em compreensão leitora em ambos os grupos nas tarefas objetivas quando comparadas às subjetivas. Este resultado será mais detalhadamente discutido na seção a seguir.

4.3.4 Comparação dos dados das tarefas: Subjetivas X Objetivas

Verifica-se que, enquanto na tarefa subjetiva a pontuação dos grupos foi bastante equilibrada, com uma vantagem para o G2 de apenas 1%, na soma dos pontos da tarefa objetiva esta vantagem do G2 aumentou para 16%. Enquanto o G1 obteve 58% de aproveitamento nas tarefas descritivas, nas objetivas seu desempenho subiu para 72%. Da mesma forma o G2 obteve um desempenho de 59% nas tarefas descritivas, subindo para 88% nas objetivas.

As linhas dos gráficos 5 e 6 demonstram o desempenho dos grupos nos dois tipos de tarefas exploradas pelo instrumento de coleta.

Gráfico 5 - Desempenho do G1 em ambas as modalidade de tarefas

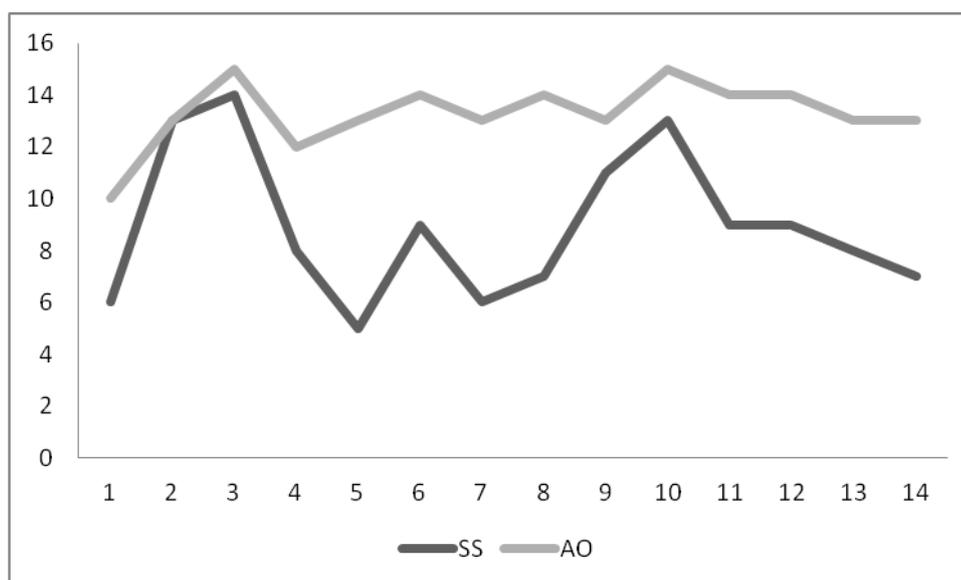


Soma das tarefas Subjetivas (SS) *versus* Atividade Objetiva (AO)

Na linha vertical estão as 15 possibilidades³⁴ de pontos máximos que cada participante poderia alcançar, enquanto que na horizontal estão dispostos individualmente cada um dos participantes do G1. Através da observação da linha mais clara, que representa as questões objetivas, verifica-se uma variabilidade entre quatro e quinze acertos, enquanto que as questões subjetivas, representadas pela linha mais escura, variam de quatro a treze. Observa-se no G1 uma maior variabilidade entre as duas modalidades de tarefas, se comparadas às linhas do G2 do gráfico seguinte, pois as linhas estão mais entrecruzadas. No entanto, a superioridade do número de acertos nas questões objetivas se evidencia através da visualização da linha mais clara, que as representa, sempre acima da linha mais escura, com exceção do participante de número quatro que obteve pontuação superior na modalidade subjetiva.

³⁴ Cabe lembrar que cada participante poderia obter no máximo 15 pontos por modalidade de tarefa (5 para cada tira), ou seja, 15 pontos nas subjetivas e 15 pontos nas objetivas. Em cada tira, com um desempenho máximo, eles somariam até 5 pontos por modalidade, que por sua vez foram multiplicados pelo número de tiras do instrumento.

Gráfico 6 - Desempenho do G2 em ambas as modalidades de tarefas



Soma das tarefas Subjetivas (SS) *versus* Atividade Objetiva (AO)

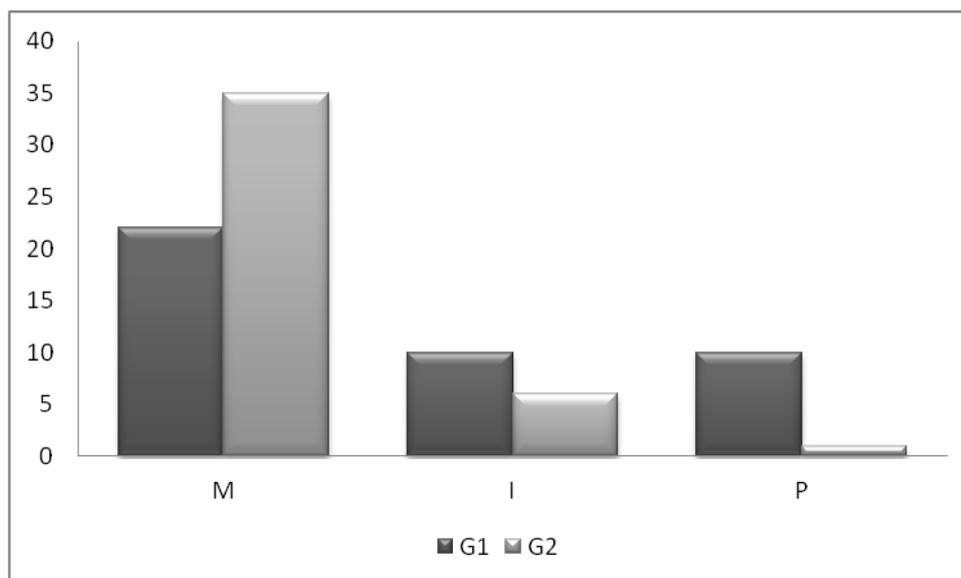
O Gráfico 6 apresenta a mesma disposição de dados que o anterior, no entanto, demonstra a comparação entre as duas modalidades de tarefas no G2. Como mencionado anteriormente, visualiza-se neste grupo, uma menor variabilidade entre as modalidades de respostas. Isto porque as linhas do gráfico não se entrecruzam, apenas se encontram nos dados do participante dois, o que demonstra que este obteve o mesmo desempenho nas duas modalidades de tarefas, enquanto que os demais obtiveram uma pontuação sempre superior nas tarefas objetivas, representadas pela linha mais clara.

Durante a etapa de criação do instrumento de coleta houve uma grande preocupação em relação ao fato de que as perguntas não viessem a induzir a resposta dos participantes. Cabe lembrar a metodologia adotada, que optou pela realização das tarefas em fichas separadas, de modo que, ao final de cada atividade, elas eram recolhidas. A cada etapa as perguntas eram mais específicas e traziam uma maior quantidade de pistas da compreensão textual. Assim, se a pergunta da etapa posterior trouxesse indícios para a resposta anterior, esta não poderia ser modificada, pois já havia sido entregue à pesquisadora.

As perguntas objetivas traziam fortes indícios da compreensão das tiras, deste modo, se o instrumento fosse distribuído aos participantes de uma só vez, alguns deles poderiam lê-lo na íntegra e ficar fortemente influenciados, usando tais pistas na resolução da primeira tarefa, que solicitava a explicação do entendimento da tira. A metodologia usada possibilitou um maior controle na aplicação das tarefas, com o intuito de analisá-las separadamente.

A partir deste procedimento cauteloso foi possível fazer uma análise comparativa entre o desempenho dos grupos nas duas modalidades de tarefas, assim como na quantidade de vezes em que os participantes melhoraram, pioraram ou tiveram um desempenho igual nos dois tipos de tarefas. O gráfico 7 apresenta em sua linha vertical o número de vezes em que houve melhoria (M), piora (P) e margem igual de pontuação entre as tarefas (I).

Gráfico 7 - Análise comparativa do desempenho dos grupos nas tarefas objetivas na comparação com as subjetivas



Melhoria (M), piora (P) e margem igual de pontuação entre as tarefas (I)

Verifica-se que no G2 houve melhora em 35 oportunidades, por seis vezes os participantes pontuaram de forma igualitária entre os dois tipos de tarefas e a incidência de piora ocorreu uma vez. No G1 a melhoria ocorreu em 22 oportunidades, o desempenho ficou igual nas duas tarefas por dez vezes, coincidindo como a incidência de piora que também ocorreu dez vezes.

Esta pesquisa apurou uma evidente melhoria no desempenho dos grupos no que tange às tarefas objetivas. Tal melhoria pode ser um indício de que este tipo de tarefas, de certa forma, facilitou a compreensão dos leitores em relação aos textos, pois como já mencionado anteriormente, as próprias afirmativas traziam pistas que auxiliavam os leitores na direção de um tipo de interpretação.

Este resultado instiga a reflexão sobre quais seriam as melhores tarefas a serem adotadas nas investigações científicas quando se quer verificar o “produto da compreensão” (TOMITCH, 2008, p.39).

As tarefas subjetivas são mais trabalhosas tanto para os participantes voluntários, quanto para aqueles que farão a análise, uma vez que dependem de um trabalho manual, que não pode ser computado por softwares. Neste sentido, as questões de múltipla escolha são mais positivas, podem dispor mais facilmente de recursos tecnológicos e assim abarcar um maior número de sujeitos. Outra desvantagem em relação às tarefas descritivas é que elas, à medida que requerem alguém que as analise, ficam suscetíveis aos efeitos da subjetividade de cada corretor, que as analisará a partir de seu ponto de vista, que por sua vez está identificado com o lugar social e a cultura em que está inserido.

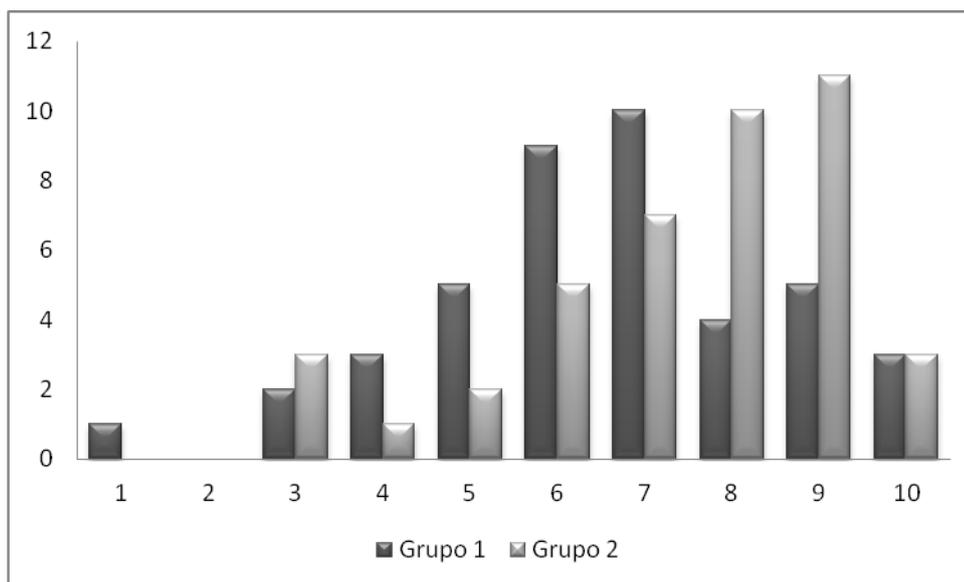
Enquanto as tarefas subjetivas oferecem um determinado risco no sentido da maior exposição a diferentes maneiras de compreender o texto, as tarefas objetivas oferecem o risco de fornecer pistas em seus próprios enunciados, que poderão interferir na opinião do leitor de modo a direcionar as compreensões, ou ainda, oferecer em si mesmas uma interpretação que o participante não conseguiria inferir sozinho. Diante disso o pesquisador se depara com uma situação bastante difícil para escolher as tarefas, visto que ambas demonstram limitações. No entanto, estes são os recursos disponíveis na pesquisa da compreensão leitora como produto. Neste sentido, para dar maior validade ao seu trabalho cabe ao pesquisador não depositar toda sua confiança somente em uma modalidade de tarefa.

Pensando em situações como a descrita e ciente das limitações do instrumento que seria utilizado, esta pesquisa procurou empregar dois tipos de atividades, objetivas e subjetivas. Desta forma, as limitações de um determinado tipo de tarefa poderiam ser supridas pela outra modalidade, e vice-versa, em busca de uma maior validade para o instrumento de coleta e os resultados oriundos de sua aplicação.

4.3.5 Desempenho geral dos grupos através da soma das duas modalidades de atividades

As tarefas (subjetivas e objetivas) foram organizadas de modo que cada um dos participantes pudesse somar no máximo cinco pontos em cada uma das modalidades, que unidas ofereciam uma pontuação máxima de 10 pontos por tira.

O gráfico 8 traz na linha horizontal o número de vezes em que cada grupo pontuou dentro da variabilidade possível, de zero a dez. Na vertical estão dispostos os números que correspondem à quantidade de ocorrências, por grupo, de cada uma destas dez possibilidades.

Gráfico 8 - Desempenho dos grupos através da soma das tarefas

Através da soma da pontuação de ambas as atividades verificou-se que o G1 conseguiu alcançar 275 pontos dos 420 possíveis, que equivalem a 65% de aproveitamento geral. O G2 alcançou 311 pontos, equivalentes ao aproveitamento de 74%. Portanto, muito embora nas atividades subjetivas o G1 tenha demonstrado uma pequena vantagem em relação ao horizonte máximo e a um melhor desempenho na prova de títulos, na soma das duas modalidades de tarefas os participantes do G2 pontuaram mais, devido aos 16% de vantagem que obtiveram sobre o G1, nas tarefas objetivas.

Este resultado nos remete novamente à questão anteriormente debatida, sobre a possibilidade de os próprios enunciados facilitarem a resolução das tarefas, visto que ambos os grupos melhoraram sua pontuação nesta parte do instrumento. Mesmo o G1 que possuía pouca familiaridade com a atividade de verdadeiro e falso conseguiu aumentar sua performance em 14% na tarefa objetiva, se comparada à outra modalidade. De maneira superior ao desempenho do G1, o G2 passou de 59% para 88%, o que representa uma melhora de 29% nas questões de verdadeiro e falso.

4.3.6 Reflexão a partir dos objetivos e hipóteses de pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi o de verificar se, tendo como base um mesmo texto, emergiriam diferentes leituras em grupos provenientes de contextos socioculturais diversificados. A partir dos resultados aqui debatidos foi possível verificar que, de acordo com o objetivo geral, os participantes de grupos inseridos em culturas diferentes leram os

mesmos textos de maneira diferenciada, de modo a se perceber a influência da cultura em que estão inseridos na sua maneira de compreender os textos. Os exemplos trazidos na seção 4.3 são o reflexo de algumas destas diferenças.

O primeiro objetivo específico pretendia avaliar as diferentes leituras produzidas pelos grupos de acordo com os “Horizontes de Compreensão” propostos por Marcuschi (1996, 2008). Ao abordar a questão dos “Horizontes de Compreensão”, o autor referido é bastante sucinto e genérico, o que trouxe algumas dificuldades no momento da análise. Durante a exploração das respostas dos participantes, por inúmeras oportunidades, verificou-se que apareceram diferentes níveis de paráfrase, o que permite concluir que seria necessária uma subcategorização dentro do horizonte mínimo, com o intuito de melhor categorizar as respostas nele agrupadas, evitando também possíveis confusões entre os horizontes da cópia e da paráfrase.

Após a avaliação e categorização das leituras produzidas pelos grupos em “Horizontes de Compreensão”, verificou-se que a hipótese em relação ao primeiro objetivo específico não se concretizou. Antes da realização da coleta imaginava-se que seriam os alunos da escola regular que apresentariam um maior índice de obtenção de horizontes máximos, no entanto, com uma pequena margem de vantagem (5%) verificou-se que foram os alunos do EJA que mais conseguiram alcançar o referido horizonte. Esta diferença, contudo, não é muito significativa.

O segundo objetivo específico visava investigar a compreensão leitora – de tiras da Mafalda - em grupos provenientes de diferentes contextos socioculturais, hipotetizando-se que apareceriam respostas bastante peculiares no grupo de moradores de rua. A partir do que se evidenciou na compreensão das tiras, percebe-se que a hipótese prevista se concretizou. Nas leituras da tira do policial e do mundo os estudantes de EJA e que vivem em situação de rua apresentaram entendimentos diferenciados da escola regular, conforme os exemplos trazidos na seção 4.3. As análises das respostas advindas da tira da mosca não corresponderam às expectativas, pois os dados dos dois grupos foram mais semelhantes, se comparados à proporção de diferenças das demais tiras. Como já mencionado, isto pode estar vinculado ao fato de que ela traz o tema da escola como idéia central. Ambos os grupos frequentam tal instituição e compartilham, dentro do âmbito escolar, experiências parecidas.

O terceiro objetivo específico procurou verificar o impacto da variável regularidade da escolaridade na produção de inferências globais e na compreensão textual.

Presumia-se que quanto mais sistematizada e regularizada a escolaridade, maiores as oportunidades de desenvolvimento da capacidade inferencial e de compreensão. Desta forma

se pensou que o grupo do EJA, socialmente mais vulnerável, teria um desempenho inferior, pois além de um menor tempo de frequência na escola também é composto de participantes com condições econômicas mais baixas, logo, com menos acesso aos livros e à leitura de um modo geral.

A realização de inferências globais são o meio para que o indivíduo consiga alcançar o horizonte máximo. Constatou-se que, diferentemente da hipótese de pesquisa, o grupo da modalidade EJA obteve uma pequena vantagem na quantidade de obtenções de horizontes máximos. No entanto, no que tange à compreensão através das tarefas objetivas, os alunos da modalidade regular obtiveram um desempenho bastante superior. A diferença que era de 1% em favor do G2 nas tarefas subjetivas, passou a 16% nas objetivas. Quanto ao desempenho geral a diferença entre os grupos em favor da escola regular foi de 9%.

Este resultado vem ao encontro ao quarto objetivo que visava verificar se os instrumentos de coleta, baseados em questões objetivas, poderiam influenciar na compreensão do texto por parte dos participantes de pesquisas acadêmicas. Como este tipo de questão oferece em seus enunciados algumas pistas em relação à interpretação do texto, acreditava-se na hipótese da possível influência destas pistas.

Esta hipótese se concretizou, pois houve uma melhoria considerável na pontuação dos participantes de ambos os grupos na modalidade de tarefas objetivas.

Verificou-se que no G2 houve melhora em 35 oportunidades, por seis vezes os participantes pontuaram de forma igualitária entre os dois tipos de tarefas e a incidência de piora ocorreu uma vez. No G1 a melhoria ocorreu em 22 oportunidades, o desempenho ficou igual nas duas tarefas por dez vezes, coincidindo como a incidência de piora que também ocorreu dez vezes. Estes dados foram debatidos anteriormente, na seção 4.3.4.

Diante do exposto verifica-se que, neste estudo, as perguntas objetivas influenciaram no desempenho dos participantes. Se somadas às oportunidades em que os 28 alunos que participaram da coleta de dados apresentaram melhoria nas questões objetivas, verifica-se que, das 84 possibilidades, todos eles juntos melhoraram o desempenho em 57 oportunidades, o que se traduz em um total 67% de melhora no desempenho das tarefas objetivas em relação às subjetivas. Ainda quando somados os dois grupos, verifica-se que 19% dos participantes ficaram no mesmo desempenho e 13% pioraram, ou seja, tiveram um desempenho inferior na tarefa objetiva se comparada à descritiva.

4.3.7 Limitações da pesquisa

Dentre as limitações desta pesquisa pode-se elencar a questão da não possibilidade do controle da variável idade, pelo fato da pesquisa comparar o EJA com uma escola da modalidade regular. É sabido que os alunos da primeira modalidade precisam ter 15 anos completos para cursar o ensino fundamental, enquanto que com esta idade os alunos de escolas regulares geralmente estão no ensino médio. Com intuito de diminuir a discrepância entre as idades esta pesquisa selecionou, entre várias, uma escola em que os alunos de sétima e oitava séries tivessem uma idade maior do que o comum, através da observação de uma listagem com as datas de nascimento, dos alunos daquelas séries. Também deve ser considerado o fato de que antes de frequentar o EJA alguns alunos participantes do G1 foram alunos de escolas regulares. É possível, então, que os conhecimentos adquiridos durante a passagem pela escola regular possam ter auxiliado no desempenho do grupo.

Outro fator que limitou os resultados aqui obtidos foi o número de participantes. Em um primeiro momento a escola que acolhe os jovens e adolescentes em situação de rua apresentava um número maior de estudantes, no entanto, durante a realização da pesquisa este número se reduziu, pois parte do público da escola foi beneficiado com um programa habitacional que os levou para outro bairro da cidade, dificultando a frequência na escola. No sentido de amenizar o número limitado de participantes, aumentou-se o número de tiras que foram analisadas.

A pesquisa se tornaria mais rica em detalhes se os dados tivessem sido coletados através de gravações, em vez de escrita. Talvez, alguns dos participantes deixaram de expressar algumas de suas ideias por terem dificuldades de expressá-las de forma escrita, limitação que também se resolveria se a coleta fosse na modalidade oral, mas que demandaria tempo de transcrição. Sabe-se que o período de mestrado é bastante curto e, por este motivo, optou-se pela coleta escrita, no sentido de tornar a pesquisa exequível, adaptando-se ao curto período de tempo.

A pesquisa abordou muito brevemente a questão das diferenças entre o sistema regular de ensino e o EJA, no entanto este é um assunto bastante relevante, que merece ser pesquisado em trabalhos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível a importância da leitura no contexto atual da sociedade. No entanto dados preocupantes revelam que muitas pessoas, apesar de frequentar a escola, não conseguem compreender o que leem, os chamados analfabetos funcionais. Isto demonstra a necessidade e a urgência de uma maior quantidade de pesquisas relacionadas à compreensão leitora e, mais do que isto, que tais pesquisas saiam das teorias e façam parte do cotidiano escolar de modo que quem ensina a ler saiba como acontece a leitura e quais os fatores que implicam na compreensão.

Desde o momento em que o leitor fixa os olhos no que pretende ler, fazendo movimentos sacádicos e, muito rapidamente, decodificando as letras escritas, inicia-se o processo compreensivo, em um nível que pode ser considerado bastante individualizado. Após a etapa da decodificação, o leitor procura sentido nas palavras que lê, através da ativação dos seus esquemas mentais evocados pela memória. A partir disso consegue ir prevendo as possibilidades do que está por vir no texto e vai inferindo hipóteses sobre ele. Na etapa da busca de sentidos, o leitor entra em um nível não tão interiorizado, guiado, em grande parte, pelo sistema sociocultural, que traz à tona elementos que foram se construindo na memória do leitor, ao longo da vida. Assim, os significados que o leitor atribui ao texto são o resultado da sua interação com o meio, de acordo com sua ‘bagagem’ de vida, sua “visão de mundo”. Poder-se-ia dizer, então, “que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos” (MARCUSCHI, 2008, p.228).

À medida que o leitor começa a ler o texto, começa também a absorver as informações em sua memória de trabalho, optando pelas nuances mais relevantes, que serão enviadas e retidas na memória curta, enquanto o texto vai sendo processado. Para que a compreensão de fato ocorra, é necessário que o leitor ative também sua memória de longo prazo, uma vez que lá estão contidos seus conhecimentos de mundo, que darão sentido à informação recebida na leitura. As pistas textuais são uma espécie de gatilho para a memória, uma vez que, quando determinado léxico é acionado, muito rapidamente as diferentes memórias entram em circuito, auxiliando o leitor a captar o significado, através da ativação de sua coletânea de esquemas mentais previamente adquiridos.

Não são todos os esquemas que se ativam, mas apenas aqueles adequados à determinada situação. Eles são selecionados pela memória e avaliados pelas experiências do leitor, como a opção mais relevante para aquele contexto. Essa seleção de esquemas

adequados permite que o leitor infira, com hipóteses corretas, quando existe – por exemplo – uma quebra de coerência no texto, provocada pela sintaxe ou o léxico frasal ambíguo.

Verifica-se, assim, que o significado não está contido somente no texto, mas que é construído, por meio da leitura integrativa que envolve autor, texto e leitor, existindo uma cooperação mútua entre o primeiro e o último, mediada pelo texto e pelo contexto. Desta forma o autor pressupõe que o leitor tenha determinados conhecimentos e, a partir deles, é que escreve. O leitor, por sua vez, busca referentes nesse conhecimento partilhado entre os dois, oriundos de convenções sociais, previamente instituídas, gerando o que se pode chamar de produção de sentidos “colaborativa”. Ambos, quem escreve e quem lê, necessitam ir além de suas barreiras individuais e buscar a produção de sentidos no meio sociocultural, que vai muito além do texto.

Os conceitos de compreensão e de inferência não podem ser desassociados, existem como “vias de mão dupla”, interagindo um com o outro. A compreensão se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios. Percebe-se que não é possível construir novos conhecimentos sem usar como andaimes aqueles que já constituem a base empírica do leitor. A partir das informações dadas no texto, o leitor irá realizar inferências e situá-las em um contexto mais amplo, e assim, a partir desse momento, terá compreendido o texto.

Tudo o que é compreendido não está somente ligado a esquemas cognitivos individuais, mas também ao sistema sociocultural que o sujeito internaliza ao longo da vida e que lhe serve de base. Um mesmo texto pode, a partir do lugar social que cada indivíduo ocupa, se multiplicar em infinitos textos. Neste sentido, a partir dos resultados aqui debatidos, foi possível verificar que os participantes, de grupos inseridos em culturas diferentes, leram os mesmos textos de maneira diferenciada, sendo perceptível a influência da cultura em que estão inseridos no modo como compreenderam os textos.

A interpretação dos resultados deste estudo no contexto dos “Horizontes de Compreensão” de Marcuschi (1996, 2008) revelou que o G1, grupo em situação de rua e da modalidade EJA, realizou mais compreensões idiossincráticas. Estas estariam mais ligadas à elaboração de inferências que vão além do texto, neste caso, bastante voltadas às suas vivências. Relacionando-as com a taxonomia de Coscarelli (2003), poder-se-ia associar tais compreensões às “inferências elaborativas”, aquelas que ultrapassam a coerência local e que determinados leitores acabam realizando, diferentemente de outros, pois surgem a partir das vivências peculiares de cada um e são carregadas de informações extratextuais.

Contrariando as expectativas, o grupo de moradores de rua conseguiu obter maior número de horizontes máximos, aqueles desejáveis na leitura, enquanto que os alunos da

escola regular usaram em maior quantidade o horizonte parafrástico. Isso demonstra que os alunos da modalidade de EJA obtiveram uma pequena vantagem na realização de inferências globais (COSCARELI 2003), que seriam as desejáveis na leitura.

A partir deste resultado esta pesquisa sugere uma reflexão sobre o tipo de leitor que a sistematização do ensino está formando. Talvez, o fato de estarem atrelados à ótica de que exista uma leitura universal e correta, fez com que os alunos da modalidade regular fizessem maior uso de paráfrase, procurando não se distanciar das palavras do texto, enquanto que os alunos do EJA agiram sobre o texto com maior liberdade. Tal reflexão traz implicações aos parâmetros de avaliação da compreensão leitora em âmbito escolar. Questiona-se se é correta a prática escolar vigente, que avalia a compreensão leitora sob a ótica de uma única cultura, embora os alunos sejam oriundos das mais diversas realidades sociais. Ainda, de um tipo de trabalho com leitura que privilegia o não ir além do texto, de não ler além das linhas do texto. Diante deste questionamento, caberia ao sistema escolar reavaliar algumas práticas pedagógicas no sentido de abrir-se para a polissemia de sentidos que o texto pode trazer, principalmente quando seus leitores são oriundos de contextos sociais diferenciados.

A metodologia utilizada no roteiro da coleta de dados possibilitou que se verificasse uma considerável melhora em ambos os grupos, quando comparadas tarefas objetivas em relação às subjetivas. Tal melhora pode ser um indício de que esta modalidade de tarefas, de certa forma, facilitou a compreensão dos leitores em relação aos textos, pois os próprios enunciados geralmente trazem pistas, que poderiam auxiliar os leitores na direção de um tipo de interpretação. Neste sentido, este trabalho contribui para que os pesquisadores repensem seus instrumentos de coleta, tentando utilizar mais de um tipo de tarefa, a fim de amenizar as limitações nas pesquisas.

A ocorrência de respostas idiossincráticas na coleta de dados desta pesquisa revela que existem diferentes maneiras de ler um mesmo texto. Também revela que existe a interferência das vivências cotidianas na leitura e que o conhecimento de mundo impacta na compreensão do lido, pois, segundo Flôres (2008, p.15), “Lê-se a partir do que se é, e do lugar que se ocupa – o lugar social de cada um – crenças, desejos, visões de mundo”.

Cabe ao sistema escolar reavaliar sua maneira de julgar as diferentes interpretações leitoras, evitando sentenciá-las sob a ótica de uma determinada cultura. À medida que reflexões neste sentido ocuparem as reuniões pedagógicas, certamente será dado um grande passo na tentativa de amenizar o analfabetismo funcional e a evasão escolar, que tornam ainda mais excludente a vida dos excluídos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Denise de Castilhos. *A comunicação iconográfico/verbal: Uma análise hermenêutica de Mafalda*. 2003, 193fls. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2003.
- ARROJO, Rosemary. *O signo desconstruído: Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.
- BADDELEY, Alan, ANDERSON, Michael C., & EYSENCK, Michael W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BADDELEY, Alan; CONWAY, Martin; AGGLETON, John. *Episodic Memory: New directions in research*. New York: OXFORD University Press, 2002.
- BASSOLS, Margarida; TORRENT, Anna. *Modelos Textuales: Teoría y Práctica*. Barcelona: Eumo Editorial, 1997.
- BOEFF, Rafaela. *Um estudo sobre compreensão leitora e estratégias metacognitivas de leitura no Ensino Fundamental*. 2011, 168 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BUSQUETS, Esteban. *10 años con Mafalda*. Barcelona: Lumen. 1973.
- CARVALHO, Verlaine. *Ensina-se a “ler” em inglês no ensino médio? Uma análise de materiais didáticos e da prática docente*. 2009, 119 f. Santa Cruz do Sul, Dissertação (Mestrado – Leitura e Cognição) - Universidade de Santa Cruz do Sul. 2009.
- CHIODI, Adriane Marchese. *Compreensão em leitura: elaboração de tarefas avaliativas com enfoque cognitivo*. 2006, 132 f. Dissertação (Mestrado - Leitura e Cognição) – Faculdade de Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.unisc.br/portal/pt/cursos/mestrado/mestrado-em-letras/dissertacoes-defendidas.html>>. Acesso em: maio de 2011.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: [novembro de 2007].
- COSCARELLI, Carla Viana, NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.
- COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a Leitura. *Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, UFMG, v.10, n.1, p.7-27, jan./jun. 2002. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../1/ana_elisa_ribeiro_tese.pdf>. Acesso em: dezembro de 2010.

COSTA, Jorge Campos. A questão da leitura: relações interdisciplinares. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.19, n 1, p. 49-55, 1986.

CRAIDY, Carmen Maria. *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

DALL' CORTIVO, Cristiane; BOEFF, Rafaela Janice. Interface Semântica Linguística e Psicolinguística: a construção de sentido do objeto. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição* n 41, p. 71-91, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo3.pdf>>. Acesso em junho de 2011.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e Compreensão*. Tradução de Marcia Heloisa Lima da Rocha. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking Penguin, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

EISENCK, Michael & KEANE, Mark T. *Psicologia Cognitiva: Manual Introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FENELON, Maria Grácia; MARTINS, Leila Chalub; DOMINGUES, Maria Hermínia. *Meninas de Rua: uma vida em movimento*. Goiânia: ABEU, 1992.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>>. Acesso em: outubro de 2010.

FLORENTINO, José Augusto Ayres. *Niklas Luhmann e a Teoria Social Sistêmica: um ensaio sobre a possibilidade de sua contribuição às políticas sociais, exemplificada no fenômeno “rualização”*. 2006, 204 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Organizações e Sociedade) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FLÔRES, Onici Claro. Dualismo e Leitura. *Moara*. Belém. n.28. p. 58-73. jul./dez., 2007.

_____. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

_____. Compreensão/interpretação de implícitos e aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2008, p. 40-46.

FLÔRES, Onici Claro; SCHERER, Lilian Cristine. *Do Decifrado à Leitura das Intenções: modelo pragmático integrado de compreensão/interpretação leitora*. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_817.pdf>. Acesso em: maio de 2011.

FONSECA, Rochele et al. Processo de Adaptação da Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação – Bateria MAC – ao Português Brasileiro. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Vol. 20, n. 02. Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 259-257. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18820212>>. Acesso em junho de 2011.

FONSECA, Rochele Paz; et al. *Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação - Bateria MAC*. Barueri (SP): Pró-Fono, 2008 (Instrumento de Avaliação Neuropsicológica).

GABRIEL, Rosângela; SOUSA, Lucilene. Fundamentos Cognitivos para o Ensino de Leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 47-63, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: novembro de 2010.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 26, n.4, dez. 1991, p.9-43.

INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. Leitura, Escrita e Matemática 2009. Boletim INAF 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.02.00.00&ver=por>. Acesso em: junho de 2011.

IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *Leitura ensino e pesquisa*. 2ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Abordagens da leitura. *Scripta*. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, 1º sem. 2004, p. 13-22.

KOCH, Ingedore G. Vilhaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Vilhaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEFFA, VILSON J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra - D.C Luzzatto, 1996.

LEITE, Lígia Costa. *Meninos de rua: o rompimento da ordem 1554 / 1994*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

LEMONS, Miriam Pereira. *Ritos de Entrada e Ritos de Saída da Cultura de Rua: trajetórias de jovens moradores de rua em Porto Alegre*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nupeeevs/Ritos%20de%20Entrada%20e%20Ritos%20de%20Sa%C3%ADda%20da%20Cultura%20da%20Rua.pdf>>. Acesso em: junho de 2011.

LEMOS, Miriam Pereira; GIUGLIANI, Silvia. Educação Social de Rua. In: PAICA-Rua (Org.). *Meninos e Meninas em Situação de Rua: Políticas integradas para a garantia de direitos*. Porto Alegre: Cortez, 2002.

MADRUGA, Juan García: *Lectura y conocimiento: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2006.

_____. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A., 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto: Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar 1996, p.64-82. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso em: maio de 2011.

_____. *Apresentação*. In: DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

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

MARRA, Tânia Vieira. *Compreensão leitora, maturidade lingüística, desempenho escolar: um estudo correlacional*. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Disponível em:

<http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1115>. Acesso em: novembro de 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 194-216.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1995.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Ensino de Língua Portuguesa e Prática Social. *Educação*. Porto Alegre, ano XIII, n.19, 1990, p.23-43.

_____. *Aprendizado de Leitura: ciências e Literatura no Fio da História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p.129-139.

_____. Compreensão leitora de alunos do ensino médio. *REVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/site2007/pdf/12/artigos/revel_11_compreensao_leitora_de_alunos_do_ensino_medio.pdf>. Acesso em: junho de 2011.

_____. *Predição Leitora e Inferência*. In: CAMPOS, Jorge (Org). *Inferências linguísticas nas Interfaces*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009. p.10-22. Disponível em:
<<http://www.pucrs.br/edipucrs/inferencias.pdf>>. Acesso em: outubro de 2010.

PEREIRA, Vera Wannmacher; KRÁS, Cléa Silva Biasi. *Compreensão leitora: uma visão psicolinguística*. 2010. Disponível em:
<http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mini_texto/miini11.pdf>. Acesso em: novembro de 2010.

PERONARD, Marianne. De como os alunos entendem os textos. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 26, n.4, p.59-69, dez. 1991.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. *Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão*. Disponível em:
<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCEPesquisaModelo_s>. Acesso em: junho de 2011.

PORSCHÉ, Sandra Cristina. *O grau de correlação entre conhecimento prévio e compreensão de texto de opinião*. 2004.109f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

POSSENTI, S. Existe uma leitura errada? *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.7. n. 40, p. 5-18, jul/ago, 2001.

QUINO. *Toda a Mafalda: da primeira à última tira*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Mafalda Online*. Disponível em: <<http://www.mafalda.net>>. Acesso em: junho 2010.

REIS, Nelson Carlos; PRANTES, Jane Cruz. *Fragments de uma metrópole: meninos e meninas em situação de rua*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

ROSA, Márcia Gil. *Especificidades e paradoxos na gestão de uma Escola permeada pela cultura da rua*. 2008, 109 fls. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em MBA em Gestão Pública Faculdade IBGEN. Porto Alegre, 2011. Disponível em:
<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/pdf/marcia_gil_tcc.pdf>. Acesso em: junho de 2011.

ROSSA, Adriana Angelim. Uma abordagem cognitiva no aprendizado da leitura. In: PEREIRA, Vera Wannmacher. *Aprendizado de Leitura: Ciências e Literatura no Fio da História*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p.129-139.

SCHERER, Lilian Cristine; TOMITCH, Leda Maria Braga. Leitura em língua estrangeira (LE): aspectos neuropsicolinguísticos e implicações pedagógicas. In: *Linhas e entrelinhas*:

leitura na sala de aula. FLÔRES, Onici Claro (Org). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 188-205.

SCHERER, Lilian Cristine. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. COSTA, Jorge Campos; PEREIRA, Vera Wannamacher (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SCLIAR- CABRAL, Leonor. Metas para a formação de professores: prioridades. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, v. 2, nº 2, p. 197-206, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/575/521>>. Acesso em: junho de 2011.

_____. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line – psicolinguística*. Juiz de Fora PPG Linguística/UFJF, 2/2008, p. 24-33 – Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>> Acesso em novembro de 2010.

_____. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. *Revista Intercâmbio*, v. XX, p.113-124. São Paulo: LAEL/PUC-SP. 2009.

_____. Processamento da Leitura: Recentes Avanços das Neurociências. In: CAMPOS, Jorge Campos; PEREIRA, Wannmacher Vera. *Linguagem e Cognição: Relações Interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 48-58. Disponível em: <<http://www.jcamposc.com.br/livros/Linguagem%20e%20Cognicao%20-%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20Interdisciplinares.pdf#page=49>>. Acesso em: outubro de 2010.

SMITH, Frank. *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

_____. *Leitura Significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SIQUEIRA, Maity; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Revista de Letras*. v. 1/2, n 28, jan/dez. 2006. p.33-38. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>>. Acesso em outubro de 2010.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SÖHNGEN, Clarice. O procedimento cloze. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.37, nº 2, p. 65-74, jun. 2002.

SÖHNGEN, Clarice. *O procedimento “cloze” como indicador de conhecimento prévio*. 1998, 105 f. Dissertação (Mestrado em linguística) Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Paula Dias. *Avaliação da compreensão leitora de alunos de Ensino Médio: escores de teste cloze, representações do professor e boletim escolar*. 2003. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SPOHR, Maria de Lourdes. *Referências Pessoais: compreensão leitora e consciência linguística de alunos do ensino médio*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=360>. Acesso em: novembro de 2010.

SPITZER, Manfred. *Aprendizagem: neurociência e a escola da vida*. Lisboa: CLIMEPSI, 2007.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TOMITCH, Leda Maria Braga. *Aspectos Cognitivos e Instrucionais da Leitura*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2008.

_____. *Signo*. Desvelando o Processo de Compreensão Leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 42-53, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>. Acesso em: maio de 2011.

TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannamacher. *Alfabetização e Cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

TREVISAN, Eunice. *Leitura: Coerência e Conhecimento Prévio*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1992.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen. *Inclusão Social: o vestibular na contramão*. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*. v. 67, 2006.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição: discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

VIER, Suzana. *Analfatismo Funcional*. *Rede Brasil Atual*. Set.2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/uma-lenta-caminhada-analfatismo-funcional-alfabetismo>>. Acesso em: junho de 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O projeto de pesquisa “Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes”, tem como objetivo principal verificar quais as diferentes leituras que emergirão, tendo como base um mesmo texto, em grupos provenientes de contextos socioculturais diferenciados.

Os participantes serão solicitados a preencher um questionário sobre seu perfil leitor e serão submetidos a testes de compreensão leitora que consistem:

- na leitura de três pequenos textos (gênero tiras);
- na realização de tarefas sobre os textos.

Cabe salientar que a participação na pesquisa não acarretará nenhum dano físico ou moral aos voluntários.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha (ou do menor sob minha responsabilidade) participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido (a). Fui, igualmente, informado (a):

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo;
- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são:

ORIENTADORA: Dr. Lilian Cristine Scherer; fone (51) 3320-3500, ramal 8276; email: lilian.scherer@pucrs.br

MESTRANDA: Elisângela Kipper; fone (51) 81058377; email: e.kipper@hotmail.com

CÔMITE DE ÉTICA DA PUCRS - CEP: 3320 3345.

O presente documento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Porto Alegre, _____ de 2011.

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura dos responsáveis pela pesquisa

Nome e assinatura do Responsável Legal (para menores de 18 anos)

ANEXO B - Perfil dos participantes da pesquisa

I - IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

- 1- Nome: _____
- 2- Sexo: () Feminino () Masculino
- 3- Idade: _____
- 4- Grau de escolaridade (assinale o grau de escolaridade mais alto que você possui):
 () Ensino Fundamental Incompleto. Última série cursada: _____
 () EJA. Último ciclo/ totalidade cursado/a: _____
 () Ensino Superior. Último ano cursado: _____
 () Doutorado. Ano: _____
- 5- Profissão: _____

II - QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

- 1- Qual a profissão de seu pai? _____
- 2- Qual a escolaridade de seu pai?
 () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Superior Completo
 () Ensino Fundamental Completo () Especialização
 () Ensino Médio Incompleto () Mestrado
 () Ensino Médio Completo () Doutorado
 () Ensino Superior Incompleto
- 3- Qual a profissão de sua mãe? _____
- 4- Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
 () Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Superior Completo
 () Ensino Fundamental Completo () Especialização
 () Ensino Médio Incompleto () Mestrado
 () Ensino Médio Completo () Doutorado
 () Ensino Superior Incompleto
- 5- Você reside em Porto Alegre? () Sim () Não.
 1- Se você respondeu não, em qual cidade reside? _____
 2- Se você respondeu sim. Há quantos anos reside em Porto Alegre? _____
- 6- Tipo de habitação:
 () Em casa / apartamento () Outros. Quais? _____

III – HÁBITOS DE LEITURA

- 1- Assinale as opções a que você tem acesso em casa:
 () Internet () Jornais
 () Televisão (canais abertos) () Revistas
 () Televisão (canais pagos) () Rádio
 () Livros () Outros: _____
- 2- Enumere em ordem de frequência o que você mais lê:
 () Livros () Gibis
 () Revistas () Internet
 () Jornais () Outros: _____

- 3- Com que frequência você lê:
- () Todos os dias () Em torno de uma vez por mês
 () Fins de semana () Esporadicamente
- 4- Você gosta de ler? () Sim () Não
- 5- Qual o seu tipo de leitura preferida, ou seja, qual a área (assunto) que você lê mais?
- () Religião () Moda
 () Ciência () História
 () Culinária () Outros: _____
- 6- Você tinha o costume de ler quando criança? () Sim () Não
- 7- Se você respondeu sim, onde?
- () Na escola
 () Em casa
 () Na escola e em casa
 () Outros: _____
- 8- Alguém lia para você? () Sim () Não
 Se sim, quem? _____
 Se sim, que tipos de textos? _____

- 9- Você considera que compreende facilmente o que lê? () Sim () Não
 Justifique: _____

- 10-Em caso afirmativo, como desenvolveu esse gosto?

- 11-Você conhece o gênero tiras? () Sim () Não
 Se sim, costuma ler estes tipos de textos? () Sim () Não

OBRIGADA POR ESTAR COLABORANDO COM NOSSA PESQUISA!!!!

ANEXO C – Tira 1



Fonte: Toda Mafalda, 2009, p.237.

ANEXO D – Tira 2



Fonte: Toda Mafalda, 2009, p.69.

ANEXO E – Tira 3



Fonte: Toda Mafalda, 2009, p.104.

ANEXO F – Instrumento de coleta

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Você está participando de uma pesquisa que procurará investigar o impacto das experiências prévias no processo inferencial e na acurácia da compreensão leitora, em alunos de ensino fundamental. **Leia as tiras com atenção e realize as tarefas das folhas que serão distribuídas.**

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

ESCOLA: _____

QUANTOS ANOS DE ESTUDO VOCE TEM? (não inclua os anos de repetência, caso tenha tido alguma(s).) _____

Primeira tarefa da tira 1:

1- Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.

2- Dê um título para a tira. _____

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

Segunda tarefa da tira 1:

1- Por que o menino não quer que o guarda cuide de sua casa?

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: () M () F

Terceira tarefa da tira 1:

Marque V para verdadeiro e F para falso de acordo com sua interpretação da tira 1:

- 1- () O menino está preocupado com uma situação que poderá acontecer no futuro. Ele entra em conflito de valores, e fica pensando que talvez um dia poderá fazer algo errado e ter encrenca com a polícia.
- 2- () Em caso de protestos estudantis, o menino acha comum o atrito entre estudantes e policiais.
- 3- () A tira fala sobre lealdade, pois, na visão do menino, não é possível ofender e machucar quem nos protege e nos cuida.
- 4- () O policial se meteu em confusão, por isso o menino quer dar uma pedrada nele.
- 5- () O menino tem “coisas” em casa que não podem ser vistas pelo policial, por isso não quer que sua casa seja cuidada.

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: () M () F

Primeira tarefa da tira 2:

- 1- Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.

- 2- Dê um título para a tira. _____

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: () M () F

Segunda tarefa da tira 2:

- 1- Por que você acha que o menino começa a recitar a tabuada no último quadrinho? _____

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

Terceira tarefa da tira 2:

Marque V para verdadeiro e F para falso de acordo com sua interpretação da tira 2:

- 1- () O menino pensava que o pior da vida era estudar, antes de perceber o fim que a mosca teve.
- 2- () Mafalda convence o amigo a estudar, sem fazer uso de palavras.
- 3- () Mafalda se irrita com o amigo porque ele não a deixa ler o jornal tranquilamente.
- 4- () Na vida não podemos somente ter lazer, temos que passar por dificuldades, optar por caminhos nem sempre agradáveis.
- 5- () Mafalda bate no amigo porque ele errou a tabuada.

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

Primeira tarefa da tira 3:

- 1- Após a leitura da tira, escreva o que você entendeu sobre ela.

- 2- Dê um título para a tira. _____

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

Segunda tarefa da tira 3:

- 1- A partir da leitura da tira, quais os motivos que você acha que fazem do mundo um desastre? _____

NOME: _____ IDADE: _____ SEXO: ()M ()F

Terceira tarefa da tira 3:

Marque V para verdadeiro e F para falso de acordo com sua interpretação da tira 3:

- 1- () A menina Mafalda acha que o mundo só é bonito na representação do globo.
- 2- () Mafalda está contente com o mundo onde vive, por isto diz ao urso que ele é bonito.
- 3- () Na tira Mafalda critica a realidade mundial.
- 4- () Para Mafalda a realidade do mundo não é boa.
- 5- () O mundo é muito grande, se fosse pequeno (reduzido), seria melhor.

ANEXO G – Tabela geral

LEGENDA DA TABELA GERAL

P - Participante

At1 – Atividade 1 (descrição das tiras, engloba as tarefas 1 e 2 de cada tira)

At 2 – Tarefa dos títulos

SS – Soma da parte subjetiva (At 1 + At2)

AO – Atividade objetiva (verdadeiro ou falso)

Me – Melhoria (no desempenho da tarefa objetiva comparado ao desempenho na tarefa subjetiva)

Ti 1 – Tira 1

Ti 2 – Tira 2

Ti 3 – Tira 3

TP – Total de pontos por participante

Tabela 9 - Geral

	Tira 1						Tira 2						Tira 3						Total Geral			
	P.	At. 1	At. 2	SS	AO	Me.	At. 1	At. 2	SS	P	AO	Me.	At. 1	At. 2	SS	AO	Me.	Ti_1	Ti_2	Ti_3	TP	
Grupo 1	1	0	1	1	4	M	3	0	3	1	4	M	2	1	3	5	M	5	7	8	20	
	2	1	1	2	4	M	1	1	2	2	5	M	1	2	3	3	I	6	7	6	19	
	3	1	1	2	3	M	3	2	5	3	4	P	1	2	3	3	I	5	9	6	20	
	4	2	0	2	1	P	3	1	4	4	3	P	0	1	1	0	P	3	7	1	11	
	5	1	1	2	3	M	2	1	3	5	3	I	3	2	5	5	I	5	6	10	21	
	6	1	1	2	3	M	3	1	4	6	3	P	2	1	3	4	M	5	7	7	19	
	7	2	1	3	4	M	3	1	4	7	4	I	3	2	5	4	P	7	8	9	24	
	8	1	1	2	4	M	3	1	4	8	3	P	3	1	4	4	I	6	7	8	21	
	9	1	0	1	3	M	0	1	1	9	4	M	2	0	2	4	M	4	5	6	15	
	10	1	0	1	3	M	3	2	5	10	5	I	3	1	4	3	P	4	10	7	21	
	11	1	0	1	3	M	0	2	2	11	5	M	1	1	2	4	M	4	7	6	17	
	12	1	0	1	2	M	3	1	4	12	4	I	3	1	4	3	P	3	8	7	18	
	13	2	1	3	3	I	2	0	2	13	4	M	3	2	5	4	P	6	6	9	21	
	14	3	2	5	5	I	3	1	4	14	5	M	3	1	4	5	M	10	9	9	28	
Totais																		73	103	99	275	
	Tira 1						Tira 2						Tira 3						Total Geral			
	P.	At. 1	At. 2	SS	AO	Me.	At. 1	At. 2	SS	P	AO	Me.	At. 1	At. 2	SS	AO	Me.	Ti_1	Ti_2	Ti_3	TP	
Grupo 2	1	0	0	0	3	M	2	1	3	15	4	M	2	1	3	3	I	3	7	6	16	
	2	3	2	5	4	P	3	1	4	16	4	I	3	1	4	5	M	9	8	9	26	
	3	3	2	5	5	I	3	2	5	17	5	I	3	1	4	5	M	10	10	9	29	
	4	3	1	4	5	M	1	0	1	18	2	M	2	1	3	5	M	9	3	8	20	
	5	0	0	0	3	M	1	0	1	19	5	M	3	1	4	5	M	3	6	9	18	
	6	2	1	3	5	M	2	1	3	20	5	M	2	1	3	4	M	8	8	7	23	
	7	0	1	1	3	M	2	0	2	21	5	M	2	1	3	5	M	4	7	8	19	
	8	2	1	3	4	M	1	0	1	22	5	M	2	1	3	5	M	7	6	8	21	
	9	2	2	4	4	I	2	1	3	23	4	M	3	1	4	5	M	8	7	9	24	
	10	3	1	4	5	M	3	2	5	24	5	I	3	1	4	5	M	9	10	9	28	
	11	2	1	3	5	M	3	0	3	25	4	M	2	1	3	5	M	8	7	8	23	
	12	2	1	3	5	M	2	0	2	26	4	M	3	1	4	5	M	8	6	9	23	
	13	1	0	1	4	M	2	1	3	27	4	M	3	1	4	5	M	5	7	9	21	
	14	0	2	2	4	M	0	1	1	28	4	M	3	1	4	5	M	6	5	9	20	
Totais																		97	97	117	311	