

INFORMATIVIDADE: SUA RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO*

Aparecida Clemilda Porto**

ABSTRACT: *The aim of this paper is to show the research's results about the written texts comprehension realized with students from fundamental education, starting from the hypothesis that the kinds of predictable information can influence the text comprehension. We have considered the perspective that a text is constituted by an interactive process of production and reception; coherence is responsible for the meaning of the text. Among the factors responsible for the settlement of the coherence, we have investigated the influence, on the reading comprehension, of the INFORMATIVITY, term used to designate the extension in which the linguistic occurrences shown in the text are predictable or unpredictable to the receptors. In order to define predictability, we have considered the sources of the reader's expectations. This way, an information is predictable when it fits the reader's knowledge, and predictable information is that one which contests or breaks the common sense or the reader's system of values. We also believe that reading is an act which involves interaction between the previous knowledge of the reader, the text and the author. We also intended to investigate whether the proceedings used in the reading teaching-learning process influenced or not the predictable information comprehension.*

1- INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, importantes estudos realizados nos campos da Lingüística Textual e da Lingüística Aplicada têm mostrado de que maneira os elementos constituintes do texto, em especial os fatores de coerência, determinam e interferem na compreensão do texto. Tais estudos estão adquirindo maior relevância na medida em que podem ser aplicados no ensino da leitura nos diferentes níveis de escolaridade.

O objetivo do presente artigo é, pois, o de apresentar os resultados de um estudo sobre a influência da informatividade na compreensão do texto. O estudo partiu da hipótese de que as informações imprevisíveis podem

* Dissertação defendida em 1999, tendo como título: Informatividade: sua relação com a compreensão do texto escrito – um estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental. Pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da profa. Dra. Vania Maria Bernardes Arruda Fernandes.

** Professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisadora contou com o apoio da referida instituição, por meio de liberações das atividades de ensino e extensão.

influenciar a compreensão do texto escrito. Tal hipótese foi motivada pela observação do comportamento de alunos na realização de atividades de leitura.

Notamos, durante estas atividades, que ao processar textos com informações desconhecidas ora os alunos demonstravam compreensão do texto ora não. Em alguns casos, eles até mesmo negavam em suas respostas a possibilidade da existência das crenças ou dos fatos apresentados em algumas partes do texto.

A necessidade de entender este processo foi a principal razão para a realização do presente estudo, pois acreditávamos que seria necessário um estudo mais aprofundado para se buscar evidências mais fortes que pudessem mostrar em que medida as informações desconhecidas de um texto podem influenciar o estabelecimento da coerência.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos estudos realizados sobre a informatividade enquanto fator de textualidade, os objetivos de nossa pesquisa, a metodologia e os procedimentos usados. Logo após, abordaremos os estudos que sustentaram nosso trabalho, discutiremos os resultados obtidos a partir das análises e, em seguida, as nossas considerações.

1.1 – A informatividade: um fator em estudo

A informatividade, como fator de coerência textual, já foi objeto de outros estudos, principalmente no que se refere à importância desse fator para a construção da textualidade. Dos estudos experimentais realizados, ressaltamos o de Grigolito (1990) que, mediante reproduções escritas dos alunos, observou que o alto grau de previsibilidade do texto lido pelos alunos facilitou a compreensão.

Para avaliar o grau de informatividade das produções escritas por vestibulandos, Val (1994), usa o termo informatividade para se referir à *“capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu receptor”* (p.31). A autora considerou com alto grau de previsibilidade os textos que apresentam ocorrências estereotipadas, clichês, frases feitas e os argumentos óbvios. Já os textos com baixo grau de previsibilidade foram aqueles em que o produtor fez alusões implícidas, usou elementos inferíveis das informações explícitas ou utilizou recursos de intertextualidade.

Terzi (1995) observou que crianças de 3ª série, ao se depararem com textos cujas informações são novas ou apresentam mudanças de perspectivas, tendem a selecionar e a normatizar as informações para adequá-las à interpretação individual. Para Terzi, ao não aceitar uma outra perspectiva, as crianças ainda não percebem que existe um sujeito autor que pode ter uma outra posição diferente daquela por elas aceita.

Estes trabalhos mostram, portanto, a importância de se aprofundar os estudos relativos à informatividade, visto que este fator contribui para o estabelecimento da coerência textual.

Neste sentido, nossa pesquisa pretendeu :

- a) *analisar a informatividade, como fator de textualidade, em exercícios de leitura em situação de sala de aula;*
- a) *verificar em que medida as informações imprevisíveis de um texto escrito podem influenciar a compreensão deste texto;*
- b) *investigar se a metodologia usada no ensino da leitura contribui, principalmente, para a compreensão das informações imprevisíveis;*
- c) *propiciar subsídios teórico-metodológicos para a pesquisa lingüística e para o ensino-aprendizagem da leitura;*
- d) *propor uma reflexão acerca da prática metodológica da leitura, uma vez que, quanto mais detalhado e estudado for esse processo, melhores poderão ser também as condições de interferência do professor no desempenho de leitura do aluno.*

1.2 Metodologia e Procedimentos usados

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunos em fase final do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública federal.¹ O trabalho foi realizado, seguindo diferentes metodologias e procedimentos, tais como: sondagem do contexto escolar e do perfil dos alunos, seleção dos textos, elaboração e seleção das perguntas, análise dos dados coletados. A seguir, serão descritas as principais etapas da metodologia e dos procedimentos aplicados na pesquisa.

Primeira Etapa: Seleção dos Textos

A seleção de textos foi feita com base nos seguintes critérios:

- a) tópicos discursivos que atendessem ao interesse temático da maioria dos leitores, pois acreditamos que o interesse pelo assunto pode motivar à leitura do texto.
- b) presença, em algumas proposições dos textos, de informações que consideramos previsíveis para o aluno e de informações imprevisíveis, ou seja, que rompiam o ponto de vista ou as expectativas ou contradiziam o senso comum ou os sistemas de valores dominantes, considerando o conhecimento que tínhamos dos alunos e do meio social em que viviam.

Assim, procuramos selecionar textos com informações que se enquadrassem, principalmente, na 2ª ordem de informatividade, conforme

¹ O perfil dos sujeitos foi traçado mediante conversas informais e de questionários. O primeiro questionário procurou obter dados sobre a idade, a repetência de série, o trabalho fora de casa, o interesse e a frequência de leitura. O segundo questionário foi aplicado para conhecer a classe social a que pertenciam os alunos.

Beaugrande e Dressler (1981), pela possibilidade que têm os textos, nesta ordem, de propiciar ao leitor o conhecimento do novo, a partir de pontos de vista de outros sujeitos a respeito da realidade. Se consideramos que quanto menos previsível um texto, mais informativo ele será, o professor, ao selecionar o texto que vai ser trabalhado com o aluno, deve levar em conta o fator informatividade, pois assim ele estará desenvolvendo a competência textual e lingüística do aluno e também ampliando o seu conhecimento acerca de fatos e crenças do mundo real, sob diferentes perspectivas.

A tipologia textual não foi um critério determinante em nossa pesquisa, visto que os alunos, desde o ingresso na instituição onde foi realizada a pesquisa, são expostos à leitura de diferentes gêneros textuais, não apenas nas aulas de língua e literatura, mas também nas demais disciplinas do componente curricular, principalmente em Geografia, História e Ciências. Por isso, optamos por usar diferentes tipologias dentro dos diferentes assuntos de interesse do leitor. Apoiamo-nos nos princípios da Lingüística Textual que defende o uso de diferentes textos no ensino-aprendizagem da língua para que o aprendiz possa vivenciar as realizações da linguagem em diferentes situações e assim ampliar sua competência textual. Com relação à extensão, selecionamos textos não muito longos de modo a não constituir fonte de desinteresse (embora saibamos que em outras disciplinas da escola e fora dela freqüentemente o estudante lê textos longos).

Assim, para buscar um equilíbrio entre a realidade escolar, que ainda usa os excertos no ensino-aprendizagem da leitura e a proposta de Widdowson (1991) que concebe o texto de leitura como discurso, ou seja, formas que se relacionam ao contexto da nossa realidade social, adotamos, em nossa pesquisa, a leitura de dois excertos², uma reportagem e duas crônicas.

Os textos selecionados constavam de informações que julgamos previsíveis e imprevisíveis para os alunos, são:³

- Texto 1 **“Neginho sem-vergonha quer ser Sérgio Chapelin quando crescer”** –*racismo* – Joel Rufino dos Santos;
- Texto 2 **“Sob o signo da alienação e do automatismo”** - *a influência do idioma estrangeiro e da evolução tecnológica no comportamento da juventude brasileira* – Burnet Lago;
- Texto 3 **“Lar Desfeito”** – *separação dos pais* – Luís Veríssimo;

² WIDDOWSON (1991) não reconhece os excertos como amostras autênticas de discurso por serem fragmentos de unidades maiores. Para Widdowson, “no curso normal da vida não nos deparamos com discursos apresentados como textos fragmentados de leitura, mas na forma de ensaios, artigos, reportagens e assim por diante” (Widdowson, 1991:113). Adotamos os excertos porque eles são ainda amostras usadas com freqüência pela escola e porque acreditamos que este tipo de texto atende ao objetivo proposto neste trabalho.

³ Os textos encontram-se no Anexo 1.

- Texto 4 “**Aves programadas para não voar: Por que as galinhas não voam se elas têm asas**”? - *informações científicas sobre as aves* – Wilson Mello da Silva;

- Texto 5 “**Guerra do Lobisomem**” - *briga entre um coronel e um lobisomem* – Cândido dos Santos.

- Os T1, T2, T5⁴ foram retirados de um livro didático e T4 e T3 de um livro de crônicas e de uma revista científica, respectivamente. .

Segunda Etapa – Seleção das Perguntas

A seleção das perguntas e da metodologia para a aplicação dos textos correspondeu à esta etapa do trabalho. Considerando o contexto escolar em que o leitor normalmente também lê para demonstrar compreensão, em situações em que não há discussão prévia antes da leitura, T1, T2 e T3 foram aplicados sem nenhuma discussão prévia do assunto, pois desejávamos investigar em que medida o grau de previsibilidade influencia a compreensão do texto, nessa situação de leitura, bem como a interferência do procedimento usado.

Para analisar a compreensão de T1, T2 e T3, adotamos os seguintes procedimentos:

- a) distribuição do texto aos alunos;
- b) leitura silenciosa do texto pelos alunos;
- c) distribuição das 5 (cinco) perguntas escritas, referentes aos textos;
- d) respostas escritas pelos alunos;
- e) entrega das respostas escritas para a professora -pesquisadora.

Usamos este procedimento por julgarmos que ele possibilitaria averiguar, ao final do Ensino Fundamental, a funcionalidade do processo de leitura na escola que, em geral, usa este procedimento para avaliar a compreensão dos alunos.

Já para T4, procedemos da seguinte maneira:

- a) escrevemos o título na lousa e pedimos aos alunos que tentassem levantar possíveis respostas para a pergunta que faz parte do título do texto, apoiando-se em seus conhecimentos sobre as aves e, em especial, as galinhas. Nosso objetivo, com esta tarefa, era verificar que conhecimentos os alunos já possuíam e se a ativação e a discussão destes conhecimentos, antes da leitura, influenciariam a compreensão do texto;
- b) discussão das respostas dos alunos;
- c) distribuição do texto aos alunos;
- d) leitura silenciosa do texto pelo aluno;

⁴ No decorrer do trabalho os textos serão retomados como T1,T2...

- e) resposta escrita, no caderno, para a pergunta sobre as informações desconhecidas para eles;
- f) comparação, pelos alunos, das informações conhecidas e das desconhecidas;
- g) leitura oral do texto, por um dos alunos;
- h) resposta escrita, pelos alunos, para a pergunta que segue o título do texto;
- i) entrega das respostas escritas para a professora -pesquisadora.

Para T5 - **“O Coronel e o Lobisomem”**- foram usadas as seguintes estratégias:

- a) leitura silenciosa do texto;
- b) pesquisa no dicionário, pelos alunos, dos significados das palavras por eles desconhecidas;
- c) seleção dos significados das palavras que os alunos julgassem adequados ao contexto de uso;
- d) distribuição de 4 (quatro) perguntas aos alunos;
- e) respostas escritas, dadas pelos alunos;
- f) entrega das respostas escritas pelos alunos para a professora-pesquisadora.

Os procedimentos de leitura usados para T1, T2, T3 e T5 são comuns em várias disciplinas do currículo escolar.

A seleção das perguntas foi feita de maneira que o aluno, para responder, deveria apoiar-se no texto, fazer inferência ou pressuposição, usando o conhecimento prévio. Outro critério adotado foi a focalização de pontos da tese ou da trama central do texto, com informações julgadas por nós imprevisíveis.

A seleção de apenas 05 (cinco) perguntas de compreensão para T1, T2, T3, de três para T4 e de quatro para T5 se deu pelo fato do exercício dissertativo demandar tempo de reflexão e elaboração do pensamento. Neis (1985) argumenta que o número de perguntas deve ser menor para se ter tempo para a parte escrita. Consideramos, também, que um número muito grande de perguntas poderia desmotivar o processo de elaboração e discussão das informações. A adoção de três perguntas para T4 e de quatro para o T5 ocorreu dada as características peculiares dos textos, ou seja, são textos curtos, sendo, pois, o número de perguntas suficiente para investigar o que pretendíamos.

Terceira Etapa: Categorização das Perguntas, Aplicação dos Textos e Análise dos Dados

Os textos foram aplicados pela professora-pesquisadora na seguinte ordem: T1, T2, T3, T4 e T5.

As respostas deveriam demonstrar a compreensão das informações consideradas previsíveis e imprevisíveis para eles. Foi considerada adequada a resposta que demonstrou a compreensão das informações, semi-adequada a resposta que correspondeu, parcialmente, à compreensão do texto e inadequada a resposta que não demonstrou compreensão das informações sobre as quais foram perguntadas.

Após a análise, pela professora-pesquisadora, das respostas escritas, procedeu-se à conversa entre alunos e professora-pesquisadora. O diálogo teve o objetivo de confirmar ou refutar se o conteúdo das perguntas deixadas sem respostas, ou, ainda, das respostas do tipo “não sei”, ou das respostas inadequadas era desconhecido ou imprevisível para o aluno. Era nosso objetivo, também, investigar se a interação coletiva contribui, principalmente, para a compreensão não só das informações previsíveis desconhecidas, como também das imprevisíveis.

Por meio da conversa, foi possível observar que informações eram novas para os alunos a ponto de influenciar a compreensão do texto. Este procedimento foi por nós escolhido porque poderia possibilitar ao aluno não só a oportunidade de se manifestar sobre os textos lidos, como ainda socializar com os colegas a compreensão dos textos e, ainda, confirmar ou refutar nossa hipótese. O diálogo iniciava-se da seguinte maneira:

- a) releitura do texto;
- b) perguntas não respondidas e respostas do tipo “não sei” eram retomadas para que os alunos explicassem o motivo de não as terem respondido;
- c) professora-pesquisadora e alunos faziam esclarecimentos e comentários das dúvidas para aqueles que deixaram as perguntas sem respostas e para as respostas do tipo “não sei”;
- d) os demais alunos liam e comentavam suas respostas;
- e) os alunos complementavam, oralmente, as respostas escritas, voltando ao texto sempre que necessário;
- f) os alunos argumentavam a partir das respostas escritas.⁵

Categorização das perguntas e atividades com t5

A seguir, apresentaremos, de maneira sucinta, na página seguinte, o Quadro 1 que mostra a categorização das perguntas referentes a T1, T2, T3. Em seguida, o Quadro 2 para a categorização das perguntas de T4 e, ainda, as atividades realizadas com T5.

⁵ As conversas foram gravadas pela pesquisadora que, imediatamente, as transcrevia, procurando retratar fielmente a fala dos alunos. Desejávamos verificar, também, em que proporção as condições de leitura influenciaram a compreensão das informações consideradas novas para o leitor, ou se a compreensão seria decorrente de um contexto mais amplo, relacionado com a posição sócio-histórica de cada sujeito.

Categorias de perguntas	COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES PREVISÍVEIS	COMPREENSÃO DE INFORMAÇÃO IMPREVISÍVEIS	OPINATIVAS
Textos			
T1	<p>1- No texto, há a sugestão do motivo pelo qual Joel Rufino dos Santos estava no DOPS. Qual era?</p> <p>2- Por que o autor considera raro o espetáculo que ele presenciou?</p>	<p>3- O texto traz uma série de exemplos de um mesmo problema. Qual é?</p> <p>4-Segundo o autor, o racismo é mais grave no Brasil do que nos Estados Unidos. Por quê?</p>	<p>5- Diante do problema abordado no texto, é mesmo “impossível a um pretinho suburbano, filho de tira, chegar a astro da Rede Globo?” Justifique sua resposta.</p>
T2	<p>2- O que pode revelar o comportamento de José e Maria?</p> <p>3- Por que o casal diz “<i>Fizemos o que tinha que ser feito</i>” em vez de “<i>Fizemos o que julgamos melhor</i>”?</p>	<p>1-Por que a felicidade de José e Maria incomodava seus filhos?</p>	<p>4-Qual seria a intenção do autor ao escrever este texto?</p> <p>5- É mesmo possível os pais tomarem a atitude que tomaram? Comente a questão a partir da situação apresentada no texto.</p>
T3	<p>2- Por que o autor acredita que o ensino no Brasil será reabilitado com a exigência da prova de redação no vestibular?</p> <p>4- Entre as críticas sobre o uso do idioma, o autor diz: a) “<i>a ojeriza nacional pelo idioma já está ultrapassando os limites de alienação toleráveis</i>; b) <i>falta para a nossa juventude o convívio com a língua de Camões</i>; c) <i>nostros escritores reproduzem com a máxima naturalidade o linguajar do povo</i>.” O que estas críticas podem sugerir para o leitor?</p>	<p>1-Os termos “alienação” e “automatismo” são simbolizados no texto por quais elementos?</p> <p>3- Por que “<i>temos de reconhecer que os progressos da ciência e da tecnologia têm sido nefastos para nossa mentalidade de potência emergente</i>”?</p>	<p>5- Quais as desvantagens do desenvolvimento tecnológico apontadas no texto? Comente o ponto de vista do autor.</p>

Inicialmente faremos uma exposição das razões que nos levaram a tal classificação, seguida da apresentação dos resultados das respostas escritas dadas pelos alunos. Os dados obtidos por meio das conversas com os alunos para esclarecimento das respostas deixadas em branco ou respondidas inadequadamente, bem como os depoimentos dos alunos sobre o assunto, estarão sendo apresentados junto com os dados relativos às respostas escritas.

Perguntas que verificaram a compreensão de informações consideradas previsíveis

De acordo com o Quadro 1, as perguntas 1 e 2 de T1; 2 e 3 de T2, 2 e 4 de T3 foram categorizadas como de verificação de compreensão de informações previsíveis. As informações previsíveis, de acordo com a nossa fundamentação teórica, podem ser conhecidas ou desconhecidas do leitor. Consideramos conhecidas as informações que já fazem parte do conhecimento de mundo do leitor e as informações desconhecidas as que podem ser inferidas a partir do texto ou do conhecimento de mundo do leitor.

Foram consideradas previsíveis conhecidas e desconhecidas as seguintes informações:

• Texto 1

Conhecidas – o conhecimento sobre o historiador e escritor Joel Rufino dos Santos que também escreve livros de literatura infanto-juvenil, denunciando, em suas obras, qualquer tipo de discriminação social; sobre a função de um carcereiro e, também, sobre o papel do DOPS na época da ditadura militar.

Desconhecidas – o motivo da prisão de Joel Rufino dos Santos no DOPS. Consideramos que, embora desconhecida, o leitor poderia inferir que as informações sugerem que Joel Rufino dos Santos estava no DOPS por ser considerado um subversivo. A inferência poderia ser feita a partir da conversa entre o autor e o carcereiro, e das informações sobre o DOPS e a ditadura militar.

• Texto 2

Conhecidas – a postura dos pais de quererem a felicidade dos filhos (principalmente ao dizerem “*Fizemos o que tinha que ser feito*”); também o conhecimento das obras de Luís Fernando Veríssimo poderia ajudar no estabelecimento da coerência do texto.

• Texto 3

Conhecidas – a exigência da redação do vestibular, obrigando os alunos a aprenderem a norma culta. Consideramos conhecida essa informação, julgando que muitos alunos têm parentes ou amigos que já

fizeram ou se preparam para o vestibular ou porque é comum, no contexto escolar, a prática da produção escrita com o uso da norma culta, não apenas no ensino da língua, como também, principalmente, em outras disciplinas como História, Geografia e Ciências.

Desconhecidas – a importância do uso da língua de Camões, ou seja, da norma culta padrão e a valorização, pelos escritores, do linguajar do povo. Estas informações poderiam ser inferidas a partir do texto.

Perguntas que verificaram a compreensão de informações consideradas imprevisíveis

Retornando ao Quadro 1, página 17, as perguntas 3 e 4 de T1, 1 de T2, 1 e 3 de T3 verificam a compreensão de informações consideradas imprevisíveis. Como explicitamos, anteriormente, julgamos informações imprevisíveis aquelas que rompem ou contradizem um fato ou uma crença do mundo real. Consideramos, portanto, imprevisíveis para o aluno:

- **Texto 1** - o racismo não se referir apenas à cor negra, mas também ao índio e às classes menos favorecidas; o fato de que, no Brasil, o racismo referido no texto, principalmente à cor, seja mais grave do que nos Estados Unidos.
- **Texto 2** – os filhos pedirem a separação dos pais, por se sentirem incomodados com a felicidade e a harmonia em que vive a família.
- **Texto 3** – a influência negativa do estrangeirismo para a língua materna; a aplicação dos avanços tecnológicos como malefício para a juventude.

Quadro 2 : Categorização das perguntas de T4

Categorização das perguntas Textos	COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES PREVISÍVEIS	COMPREENSÃO DE INFORMAÇÕES IMPREVISÍVEIS
T4	1- Quais as informações do texto você conhecia? 2 – Quais as informações do texto você desconhecia?	3– Por que as galinhas não voam se elas têm asas?

Foram consideradas previsíveis as seguintes informações:

Conhecidas – as galinhas são aves domésticas e úteis aos seres humanos.

Desconhecidas – a descendência das galinhas e características anatômico fisiológico das aves.

Para verificar a compreensão das informações imprevisíveis, consideramos imprevisíveis para o aluno o fato das galinhas não voarem.

Atividades com T5

As perguntas de T5 visaram investigar a compreensão de informações consideradas imprevisíveis. Consideramos previsível para os alunos:

- um coronel é corajoso;

Consideramos imprevisível:

- o efeito de sentido criado, no texto, por meio do uso de diferentes formas nominais; o coronel como um homem cauteloso.

As atividades usadas na aplicação dos textos foram: a) primeiramente, os alunos leram, silenciosamente, o texto; b) em seguida, pesquisaram, no dicionário, o significado dos vocábulos desconhecidos; c) posteriormente, responderam, por escrito, as seguintes perguntas que verificaram a compreensão de informações consideradas imprevisíveis:

- 1) *Para cada situação no texto, o lobisomem é retomado de maneira diferente. Por exemplo, figurão de cachorro, uma peça de vinte palmos de pêlo e raiva. Estas formas poderiam mostrar para o leitor a proporção do inimigo do coronel, criando para ele (leitor) uma expectativa de suspense. Responda: Que efeito de sentido poderia ser criado pelas demais formas usadas?*⁶
- 2) *Por que o coronel chamou pelos santos de que é devocioneiro?*
- 3) *Por que, mesmo com a garrucha engatilhada, o coronel procurou a segurança de uma figueira?*
- 4) *O narrador do texto é um coronel que se considera um homem de ânimo desenfreado, um sujeito especial em lobisomem, ou preparado para a guerra do lobisomem. Como se explica a atitude do coronel no final do texto?*

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O estudo foi realizado dentro dos pressupostos teóricos da Lingüística Textual e de estudos da Lingüística Aplicada no que se refere à coerência textual, em especial a *informatividade*, fator que contribui para a construção da coerência. A Lingüística textual (LT), enquanto ciência da linguagem, tem se dedicado a investigar a natureza do texto e os fatores⁷ envolvidos em

⁶ As formas nominais foram identificadas pela professora, uma vez que não era nosso objetivo estudá-las como elemento coesivo. O nosso objetivo era verificar se o aluno seria capaz de compreender o efeito de sentido criado pelo uso das formas.

⁷ São comuns o uso dos termos **mecanismos**, **fatores** e **princípios** dentro da LT para se referir à constituição do texto. Travaglia (1998: 173) diz que de um modo geral **mecanismos** “*seriam alguns fatos da língua que permitem os efeitos de sentido produzidos no texto (...)*,”

sua produção e recepção, “por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem” (Fávero e Koch, 1994:11), e também a mostrar que o texto “não é só um amontoado de elementos da língua” (Travaglia, 1998: 172). Na perspectiva de que um texto se constitui num processo interativo de produção e recepção, adotamos, neste estudo, o conceito de texto de Koch que diz ser o texto.

“uma unidade lingüística significativa concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade comunicativa de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão” (1990:10).

Na recepção de um texto, o ouvinte ou o leitor, Koch e Travaglia (1989, 1991), pode ter dificuldade de calcular o sentido ou porque as informações são para ele óbvias a ponto de gerar desconfiança, ou porque falta-lhe domínio do léxico e/ ou das estruturas ou por falta de conhecimento do assunto. O que vai determinar, portanto, se um texto é ou não coerente é o grau de conhecimento existente entre receptor e os conhecimentos veiculados pelo texto. Se falta ao receptor conhecimento prévio suficiente para entender o texto, não há conhecimento partilhado entre os interlocutores, tornando o texto incoerente para o receptor.

Considerando, portanto, que a comunicação é um ato de ação recíproca – aquele que escreve ou fala e o que ouve ou lê partilham o contexto comunicativo - adotamos, neste estudo, o modelo de coerência de Koch e Travaglia (1989, 1991), por nos parecer que é o grau de conhecimento prévio partilhado entre leitor e texto é que vai nos mostrar se o grau de informação do texto é baixo a ponto de ter dificultado o estabelecimento da coerência.

Por isso, o conhecimento prévio, o conhecimento partilhado e a informatividade, fatores de coerência textual, são fundamentais neste estudo, pois estes fatores podem nos apontar por que os alunos tiveram dificuldades de construir um sentido para determinadas passagens dos textos.

2.1 Conhecimento de Mundo, Conhecimento Partilhado

Conhecimento de mundo são os conhecimentos adquiridos, formal ou informalmente, pelos indivíduos, nas mais variadas situações de

como as figuras de linguagem, a pressuposição, as implicaturas; princípios seriam certas regras gerais a serem seguidas (...) como os princípios conversacionais e os de preservação das faces; fatores seriam elementos que interferem de alguma forma na constituição do texto e no sentido que eles fazem, como os participantes da interlocução, imagens que têm uns dos outros e do assunto de que falam, ideologias e elementos contextuais em geral, muito estudados no plano pragmático.”

experiências de vida. A aquisição do conhecimento formal acontece por meio de diferentes fontes de informação (livros, revistas, conferências, documentários, etc.) Tanto o conhecimento científico, como o sistematizado fazem parte deste conhecimento. O informal (ou conhecimento comum) é, geralmente, adquirido no dia-a-dia das pessoas.

Embora os interlocutores pertençam ao mesmo grupo cultural, pode ocorrer que seus conhecimentos não sejam partilhados na mesma proporção, pois suas experiências pessoais podem ser adquiridas de forma diferente. O conhecimento partilhado são, portanto, conhecimentos de mundo comuns entre os interlocutores. Quanto mais conhecimentos são compartilhados *“menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir lacunas, por exemplo, através de inferências”* (Koch e Travaglia, 1991:64).

2.2 Informatividade

Beaugrande e Dressler (1981) usam o termo informatividade para designar a extensão em que as ocorrências lingüísticas apresentadas no texto, no plano conceitual e no formal, são *novas* ou *inesperadas* para os receptores. Os autores dão ao termo informatividade a acepção que ele tem na Teoria da Informação. Assim, um texto será menos informativo, quanto maior a previsibilidade das informações nele contidas; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade dessas. Com base nisso, os autores dizem que as informações previsíveis são aquelas comuns para o ouvinte ou leitor, provocam um processamento fácil, ao passo que as imprevisíveis, que são incomuns, tornam o processamento um desafio interessante e, por exigir algum esforço de interpretação, são seqüências lingüísticas que podem envolver e chamar mais a atenção do ouvinte ou leitor.

O grau de previsibilidade do texto, seguindo Beaugrande e Dressler, vai ser determinado pelas fontes de expectativas dos seus interlocutores. A fonte de expectativas são os conhecimentos adquiridos culturalmente pelo indivíduo, os quais, armazenados na memória de longo termo⁸, são ativados no ato comunicativo. Os autores distinguem uma progressão de fontes de expectativas humanas que, sustentadas no mundo real, são usadas como estratégias pelo emissor e receptor durante a comunicação. Estas fontes se baseiam no mundo real e seus fatos, na organização da linguagem no texto, nas técnicas de arranjos e seqüências de acordo com a informatividade, nos gêneros textuais e no contexto imediato da utilização do texto.

⁸ Ou memória permanente: onde é organizado todo nosso conhecimento de mundo, incluindo o lingüístico, conceitos, modelos cognitivos globais, fatos generalizados e episódios provenientes da experiência de cada indivíduo (cf. Koch e Travaglia, 1989; Van Dijk e Kintsch, 1983).

Diante do exposto, o termo *informatividade* foi usado para designar a extensão em que as ocorrências lingüísticas, tanto no plano conceitual quanto no formal, apresentadas no texto, são novas ou inesperadas para o leitor. Porém, consideramos previsíveis as informações conhecidas e as desconhecidas para o receptor.

As *previsíveis* são as informações conhecidas para o receptor e as desconhecidas que não ferem a fonte de expectativa do mundo real, podendo ser inferidas a partir de seu conhecimento de mundo e/ou das informações constantes no texto. Usamos, pois, o parâmetro *conhecidas* e *desconhecidas* para nos referirmos às informações previsíveis. Consideramos *imprevisíveis* as informações desconhecidas que rompem ou contradizem o conhecimento existente na fonte de expectativas do mundo real do leitor.

Portanto, o termo previsibilidade foi usado no sentido de que, se o leitor conhece a informação, não terá problemas para compreendê-la. Se a desconhece, ele pode chegar a sua compreensão por meio de inferências ancoradas em seu conhecimento de mundo e/ou nas informações presentes no texto.

O termo imprevisibilidade foi usado no sentido de que a informação desconhecida contradiz, rompe ou desestabiliza o conhecimento de mundo do leitor, tendo em vista a não existência da informação em sua fonte de expectativas, influenciando a compreensão do texto.

Neste estudo, consideramos, então, que o grau de informatividade de um texto pode ser determinado pela quantidade de ocorrências previsíveis e imprevisíveis. Seguindo o modelo de Koch e Travaglia (1989), para classificar o grau de informatividade de um texto, consideramos que se um texto contiver apenas informações previsíveis conhecidas do leitor terá grau de informatividade (1); se, a par de informação previsível, contiver informações desconhecidas, porém previsíveis nas fontes de expectativas do leitor, o texto terá grau de informatividade (2); e se, em determinadas passagens do texto contiver informações imprevisíveis, ou seja, que contradizem as informações conhecidas pelo leitor, o texto terá grau de informatividade (3); e, finalmente, se toda informação for desconhecida, o texto poderá, a princípio, parecer incoerente .

Considerando que o texto escrito foi usado, neste trabalho, como meio para verificar em que medida determinadas informações consideradas previsíveis e imprevisíveis pelos alunos influenciam a compreensão do texto, apresentamos, a seguir, a visão de leitura e os critérios de compreensão em leitura adotados na pesquisa.

2.3 Concepção de Leitura

Até a década de 60 e início da de 70, entedia-se a leitura como "*processo de decodificação sonora da palavra escrita, estando o seu significado basicamente no input lingüístico*" (Kato,1987: 61).

Aos poucos, considerou-se que o reconhecimento da palavra “levava muito em conta o conhecimento lexical do leitor (...), o qual é visto como antecipador da palavra que vai ler” (Id.p. 61). Mais tarde, percebeu-se a importância do contexto lingüístico da palavra, passando a leitura a ser vista a nível sentencial. Mas, mais tarde, reconheceu-se que o contexto lingüístico imediato não era suficiente para atender a capacidade preditiva do leitor que usa o seu conhecimento prévio para confirmar as suas hipóteses. Segundo Kato (1987:61),

“o conhecimento prévio, que permite fazer predições, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado dos sinais lingüísticos, mas como um ato de construção, em que os dados lingüísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído.”

Nesta perspectiva, o texto não é mais detentor do sentido. “O significado não reside em palavras, sentenças, parágrafos ou mesmo em textos; o que a língua prevê é um esqueleto, uma base para a criação do sentido” (Kato, 1987: 70). A construção do sentido depende também da visão de mundo do leitor, que “vem organizada em estruturas cognitivas, sejam elas esquemas, scripts ou frames.” (Kato, 1987: 70).

Kleiman (1989) apresenta, para o processo da leitura, a classificação “pré- interativo” e “interativo”, partindo do parâmetro básico de que nem todo processamento da leitura “visa interrelacionar o funcionamento de sistemas cognitivos e lingüísticos do sujeito para a apreensão do objeto no momento de leitura” (Id.p. 23). O “grau de determinação do objeto” é o segundo parâmetro usado pela autora. Ainda de acordo com Kleiman, este segundo parâmetro,

“trata-se de um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, ou trata-se de um objeto indeterminado e a leitura consiste na imposição de uma estrutura, na (re) criação de um significado. Segundo esse parâmetro, os modelos pré-interativos podem ser divididos em modelos de processamento, e modelos psicolingüísticos. (...) os modelos de processamento são altamente específicos, enquanto que os modelos psicolingüísticos não pretendem caracterizar cada estágio envolvido na leitura”(p.23).

Em oposição às visões de leitura em que o texto “é visto como entidade fechada e autônoma” (Pereira, 1987: 50) e também como integração entre o conhecimento do leitor e a informação dada pela forma do texto, surge, nos anos 80, a abordagem pragmática que tem em vista o texto em seu funcionamento. “Nesta abordagem, leitor e texto são considerados como parceiros num processo de comunicação” (Pereira, 1987:50). “O autor aparece na consciência do leitor, o qual, através da sua interação com o texto, procura

interpretar os objetivos e propósitos do escritor” (Kato, 1987: 61). Neste sentido, *“a leitura seria um ato de reconstrução dos processos de produção”* (Kato, 1987: 73).

Nesta perspectiva, Van Dijk & Kintsch (1983) dizem que a leitura é um processo global em que os níveis morfológicos, sintático, semântico e pragmático interagem de maneira intrincada, havendo uma constante relação dialética entre eles. O processamento se inicia no *input* textual e envolve os vários tipos de informações *cognitivas* e *contextuais*. A partir dos aspectos cognitivos, o leitor constrói uma representação mental dos eventos lidos e, em seguida, constrói uma interpretação dos dados lingüísticos representados com base em dados externos e também internos (conhecimento prévio, propósitos). Estas informações são processadas de maneira flexível, de forma a possibilitar a construção da representação.

A condição de “parceiros” do ato comunicativo, como diz Pereira (1987), mostra que a produção e a recepção do texto dependem de fatores sócio-culturais mais amplos que implicam os contextos *social* - funcionalidade do texto; *pragmático* – atos de falas envolvidos no texto; *interacionista* - interpretação dos atos de fala envolvidos no discurso e *situacional* – normas e valores gerais que regem as atitudes das pessoas, conforme a posição social de cada um.

Por isso, diz Travaglia (1996), o ato comunicativo não é um processo passivo. Pelo contrário, nele ocorre *“uma ação que não é unilateral, tem mão dupla, ou seja, o que acontece é uma interação, uma ação entre o produtor e o receptor do texto”* (p. 69). A leitura, a partir desta noção de ato comunicativo, é vista como um processo interativo em que estão envolvidas a construção de representações e toda a situação. Estas representações interagem estrategicamente para a compreensão do discurso. Portanto, para Van Dijk & Kintsch (1983) e Travaglia (1996), a leitura é vista como parte de um processo interativo em que um leitor procura reconstruir as intenções do autor.

Entendemos, pois, que o leitor, como parceiro ativo da comunicação, age de maneira reflexiva, faz inferências⁹, relaciona, aplica, recria ou cria outros textos. Isso é possível a partir do momento em que o significado é (re)construído na interação leitor – autor. Momento em que o leitor busca, em seu repertório cultural, o seu conhecimento prévio, ou seja, o seu conhecimento lingüístico, o seu conhecimento textual e o seu conhecimento de mundo. Freitas de Jesus (1997:136) afirma que *“o conhecimento anterior é a variável independente, da qual depende todo o processo da leitura. Lê-se com o que já se conhece.”*

⁹ Segundo Kock e Travaglia (1991:) *“a inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar.”*

A partir dessas reflexões, adotamos neste trabalho, a visão interacional da leitura: um ato que envolve interação entre o **conhecimento prévio**, que o leitor traz em sua memória e que é acessado, quando necessário, durante a leitura, o **texto**, que é um conjunto de pistas formais, e o **autor** que, por meio dos sinais lingüísticos expressa intenções a serem reconstruídas pelo leitor para que um novo texto seja construído.

2.3.1 Compreensão em Leitura

O termo *compreensão* pode ser aplicado a diversas realizações da linguagem, mas aqui estará se referindo à compreensão da leitura.

Bloom (1976) emprega o termo *compreensão* para referir-se *àqueles objetivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento literal contido em uma comunicação* (Id. p. 77). Como tipos de comportamentos de compreensão, o autor menciona a *translação*, a *interpretação* e a *extrapolação*. Na translação, a compreensão da comunicação pode ser organizada em diferentes formas e linguagem (desenho, pintura, teatro, paráfrase etc.). Na interpretação, a compreensão da relativa importância das informações e suas inter-relações quanto a generalizações implícitas ou descritas no texto podem exigir uma reordenação da configuração de idéias em uma nova configuração na mente do indivíduo. Finalmente, na extrapolação, um indivíduo é capaz de fazer estimativas baseadas na compreensão de situações descritas no texto.

Taylor (1986) observa que, nos atos conversacionais normais, a *compreensão* é estabelecida em uma atividade interacional que depende do contexto, das circunstâncias, da situação em que ocorre o enunciado, do conhecimento do ouvinte sobre o enunciado. Ou seja, as condições para afirmar que o ouvinte entendeu o enunciado não são fixas nem determinadas. Falante e ouvinte atuam de acordo com sua interpretação do contexto interacional.

Taylor, então, conclui que a *compreensão* “é um fenômeno público e interacional” cuja existência os falantes nem sempre questionam, porque, continua ele, “a comunicação não é um evento particular e interno: ela é uma atividade pública e de cooperação” (Taylor, 1986: 13).

Semelhante à abordagem de Taylor, quanto à participação dos usuários na comunicação oral, Widdowson (1991) diz que, sendo a comunicação uma atividade discursiva, há uma ação recíproca dos interlocutores. Por isso, o ouvinte não pode ser um mero receptor da mensagem. Nesse sentido, continua Widdowson, a compreensão da comunicação, por parte do ouvinte, implica

“reconhecer a função comunicativa das frases que ouvimos (...) e reconhecer quais atos de comunicação eles realizam. Isso implica de como o uso da frase dada se relaciona com tudo o mais que foi dito na interação: em outras palavras, esse é o aspecto receptivo da conversa.” (Id. p. 87)

Nessa mesma acepção da linguagem, a compreensão da leitura pode implicar “o reconhecimento de orações e seus significados enquanto elementos lingüísticos” (Widdowson, 1991:91) ou ela pode implicar “o reconhecimento de como essas orações funcionam enquanto partes do discurso”¹⁰ (Id.p.91). O autor usa o termo compreender para o primeiro sentido e *interpretar* para o segundo e afirma, ainda, que na *interpretação*, “a leitura é um tipo de aquisição pela qual o discurso é criado na mente por um processo racional” (Id.p.91).

Sanford e Garrod (1980) mostram que, no processamento da leitura, “o leitor deve procurar o referente situacional (cenário)”, pois, por meio dele, é possível interpretar o foco implícito. A sua interpretação ocorre por meio das referências textuais. Dependendo da forma como o referente situacional é apresentado, as entidades referenciais ficam implícitas, porque são parte intrínseca do cenário. O acesso às entidades é possível a partir do cenário e do conhecimento prévio disponível do leitor. Por isso, dizem Sanford e Garrod, os focos explícitos e implícitos estão estreitamente ligados entre si.

O acesso às entidades cujas referências não podem ser identificadas diretamente no texto é feito por meio das *bridging inference*, formuladas a partir do cenário e do conhecimento armazenado na memória, acessado quando necessário, e da *pressuposição*¹¹, formulada também a partir de uma situação descrita, em que o conhecimento é usado automática, às vezes, indesejavelmente.

Diante do exposto, adotamos o termo *compreensão* que engloba não somente o sentido de compreender na forma de reconhecer as orações e seus significados enquanto elementos lingüísticos, mas também na forma de interpretar “como essas orações funcionam enquanto partes do discurso”, como propõe Widdowson (1991:91). O termo *compreensão* também está

¹⁰ Widdowson (p.26) diz que “seria útil estabelecer a distinção entre dois tipos de sentido. As frases têm sentido enquanto ocorrências de formas: elas expressam proposições pela combinação de palavras dentro de estruturas regidas por regras gramaticais. Denominaremos esse tipo de **significação**. O segundo tipo de significado é aquele assumido pela frase ou partes da frase quando são postos para fins de comunicação. A esse tipo nos referiremos como **força**.” Em nota à p.26, o autor esclarece que **significação** e **força** não são aspectos distintos e estão relacionados ao significado. Diz ele “A força é a função da relação entre código e contexto. A significação é uma condição necessária mas não suficiente para que ocorra comunicação.”

¹¹ Sanford e Garrod (1980:223) fornecem os seguintes exemplos para mostrar a diferença entre as *bridging inference* e a *pressuposição*: 1) “Mary tirou, do cesto, as coisas do picnic. A cerveja estava quente”. Dentro do conhecimento de mundo do locutor, a cerveja é um componente de coisas do picnic. Isso é reforçado, inclusive, pelo uso do artigo definido **A**. Estabeleceu-se aqui uma *bridging inference*. 2) “A man and his son were travelling by car. They were in a serious crash; the man was killed and the boy was badly injured. At the hospital, major surgery was prescribed. The boy was taken to the operating theatre, but on seeing him, the surgeon said “I can’t do this operation. This boy is my son”, how can this be?” (Id.p.224).

empregado no sentido de interpretar, proposto por Bloom (1976) e Sanford e Garrod (1980), ou seja, um processo em que o leitor entenda as inter-relações das informações e sua relevância no texto, estejam elas implícitas ou descritas na superfície do texto.

2.3.2 Critérios de Compreensão em Leitura

Segundo Heringer (1983), a base da comunicação é a compreensão. Por isso, continua o autor, o julgamento da comunicação dependerá essencialmente da condição de que o ouvinte ou o leitor esteja certo de que compreendeu o seu parceiro. Ao mesmo tempo, o falante ou o escritor deseja que o seu interlocutor o compreenda. Este, segundo Heringer, é o aspecto intersubjetivo da compreensão.

Para avaliar a compreensão da leitura, Heringer aponta, como critérios usuais, a *aceitabilidade*, condição básica para o entendimento do texto; a *rapidez* na leitura; a *memorização*; a *complexidade da sentença*; o teste “*cloze*”; a *estimativa de compreensibilidade de um texto pelo falante nativo*; o *parafraseamento*; as *implicações de listagem* ou, por exemplo, *estender o significado a outras relações de sentido*; e, por último, o critério da *verificação*.

Heringer faz algumas restrições aos critérios, dizendo que o da *aceitabilidade*, isto é, o falante nativo considerar um texto como aceitável em sua língua, pode não ser útil, dado que o não aceitável é uma seqüência da comunicação que não se entende.

Parafrasear, ou seja, dizer a mesma coisa em outras palavras, é um critério que implica acreditar que existam textos sinônimos, ou seja, textos com o mesmo sentido. Não se pode negar, entretanto, diz Heringer, que é possível se chegar ao mesmo ponto com diferentes textos em diferentes situações. Este critério, no entanto, lida com dois problemas: a pessoa que julga a compreensão da comunicação deve saber se o que a sentença diz é realmente uma paráfrase de uma sentença dada anteriormente; se é assumido que o critério para o entendimento que uma pessoa tem de uma sentença é o conhecimento que ela tem de outra sentença, não faz sentido, então, assumir que o critério para a compreensão de uma sentença seja a habilidade de estabelecer uma paráfrase.

Estes critérios, continua o autor, não garantem totalmente a compreensão da leitura, pois o contexto situacional da comunicação pode interferir no momento do processamento da leitura. Assim, diz Heringer, pode-se dizer que não existem critérios fixos e determinados.

Taylor (1986), procurando também critérios de compreensão da comunicação verbal, mostra que, dentre eles, estão as justificativas apresentadas pelos falantes, quando consideram que foram entendidos, ou não. Entre estas justificativas, estão o comportamento gestual e o verbal. A paráfrase e a afirmativa para a pergunta “Entendeu” são os tipos de

justificativa do comportamento verbal. O autor, entretanto, diz que, em situações reais de comunicação, este critério pode evidenciar falta de entendimento ou controvérsias no comportamento do ouvinte.

Taylor também chega à conclusão de que é difícil estabelecer critérios fixos que verifiquem totalmente a compreensão, pois fatores como a situação, o contexto e o propósito do texto podem interferir na comunicação. A compreensão dependerá, também, do conhecimento prévio disponível na memória do leitor, que, conforme as abordagens psicológicas, deverá ser considerado na compreensão de textos.

Além dos critérios de compreensão, citados por Taylor nas situações de comunicação conversacional, e dos apresentados por Heringer, usados para verificar a compreensão da leitura, é freqüente, no contexto escolar, o uso do esquema pergunta interrogativa e resposta escrita.

Erlich (1986) mostra a diferença entre o objetivo da pergunta usada na vida real e a pergunta empregada no contexto escolar. Na vida real, diz a autora, *“quando alguém nos pergunta alguma coisa, quer descobrir algo que não sabe”* (Id. p.155). No contexto escolar, a pergunta adquire um caráter didático. A pergunta didática, diz Erlich, é uma das formas de ação lingüística específica usada quando *“quem pergunta, especialmente o professor, já tem o conhecimento, em contraste com o outro participante que ainda não o tem ou não tem de maneira desejada”* (Id. p.155). A pergunta didática, continua, é um meio de estimular operações mentais, possibilitando a integração de outros conhecimentos ao conjunto de conhecimentos do aprendiz.

Terzi (1990) também argumenta que determinadas perguntas podem exercer um papel importante na obtenção do sucesso no ensino. Segundo a autora, *“a pergunta didática poderá levar pelo menos parte dos alunos a adquirir o conhecimento desejável, quando usada como um meio de estimular operações mentais”* (Terzi, 1990:2). Da mesma maneira, também a pergunta avaliação,

Por outro lado, a autora critica as perguntas que, geralmente, são propostas pelos livros didáticos, denominando-as de pergunta livresca. Este tipo de pergunta *“leva o aluno a reproduzir palavras que são usadas nos textos para apresentar a informação por ela solicitada”* (Terzi: 1995: 66). Além disso, essas perguntas, diz a autora, raramente levam o aluno a integrar informações, estabelecer relações e fazer inferências.

O esquema de pergunta do tipo *qual e por que* tem sido, atualmente, talvez o critério usado com maior freqüência para verificar a compreensão de textos. A Secretaria de Educação Fundamental – MEC, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), argumenta que a dificuldade dos alunos universitários para compreender os textos propostos para leitura poderá ser solucionada com a troca dos testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por perguntas que demandam respostas dissertativas. Parece que a escolha deste tipo de esquema tem como objetivo, também,

levar o aluno a desenvolver a habilidade de reflexão e de interação com o texto.¹²

Também Pearson & Johnson (1978), interessados em discutir uma taxonomia de perguntas que propicie ao professor observar a habilidade do aprendiz de relacionar a informação apresentada em um texto àquela que vem do seu conhecimento de mundo, propõem três tipos de perguntas: a) *textualmente explícitas*, isto é, têm respostas óbvias na superfície do texto; b) *textualmente implícitas*, ou seja, as respostas podem ser encontradas na superfície do texto, mas não são tão óbvias; c) *implícitas no "script"*, isto é, o leitor precisa usar o *script* para chegar à resposta. Os autores dizem ainda que a pergunta direta do tipo *qual, quando, por que, quem* é uma parte vital de qualquer discussão de textos lidos e é importante para os procedimentos de acessamentos formais e informais.

Segundo Widdowson (1991), pode-se verificar a compreensão da leitura por meio de perguntas que evidenciem a **forma** ou a **função** dos elementos lingüísticos. A pergunta com base na forma "*requer uma demonstração da habilidade de compreender do aprendiz e faz uso do seu conhecimento de formas*" (Id. p.140). A pergunta de inferência de uso evidencia a função, isto é, "*leva o aprendiz a inferir significados do contexto e a tratar o texto de leitura como uma amostra de discurso*" (Id. p.140).

Dada a dificuldade de se estabelecer critérios que possibilitem de fato verificar a compreensão da leitura, apoiamo-nos no esquema de perguntas proposto por Pearson & Johnson, ou seja, para responder as perguntas o sujeito poderia recorrer às informações explícitas no texto ou às implícitas que poderiam ser inferidas a partir das informações do texto e/ou do seu conhecimento de mundo. Usamos a pergunta direta porque este tipo de pergunta atende ao nosso objetivo porque, segundo Johnson & Pearson, as perguntas interrogativas diretas do tipo *qual, quando, por que, quem* são uma parte vital de qualquer discussão de textos lidos e são importantes para os procedimentos de acessamento formais e informais. Segundo Neis *et alli* (1985: 59),

"Mais adequado parece ser um teste que, através de perguntas abertas, mas objetivas, exija respostas escritas dos sujeitos, através das quais se possa avaliar sua compreensão dos diferentes itens propostos na definição da variável dependente."

Acreditamos que este tipo de esquema também permitirá ao sujeito de nossa pesquisa estabelecer relações entre seu conhecimento prévio e a

¹² Widdowson (1991:137) diz que as perguntas interrogativas abertas usadas "*como meio de praticar a composição desvia a atenção do aprendiz da leitura enquanto capacidade comunicativa: a sua habilidade em compor a frase desejada não está ligada a sua capacidade de entender o texto.*" Segundo o autor, as perguntas devem ser formuladas não apenas para testar a compreensão da leitura, mas antes para desenvolver, no aprendiz, a sua competência de reflexão.

pergunta para chegar, como diz Erlich, às possíveis respostas, integrando, assim, novas informações ao seu conhecimento. De outro lado, o exercício escrito dissertativo *“seria um recurso a mais a levar o aluno a refletir, retomar o texto, a elaborar o pensamento.”* (Neis *et alli*, 1985:57)

Pensamos também que, a partir das perguntas diretas e abertas, poderíamos iniciar um processo de interação da leitura que desencadeasse, por meio do diálogo, uma discussão dos pontos relevantes do texto em uma prática comunicativa entre o pesquisador e os sujeitos-leitores da pesquisa, com o principal objetivo de analisar em que medida as informações consideradas previsíveis e imprevisíveis estariam influenciando a compreensão.

Para respaldar nosso argumento, apoiamo-nos em Kleiman (1996: 24) que diz: *“durante a conversa muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão”*.

3. RESULTADOS GLOBAIS DAS ANÁLISES

Iniciamos nosso estudo partindo da consideração de que as informações previsíveis podem facilitar a compreensão do texto. Julgamos que se o leitor conhece as informações não terá problemas para compreendê-las. Se as desconhece, ele pode chegar a compreendê-las por meio de inferências ancoradas em algum tipo de conhecimento de mundo e/ou nas informações presentes no texto.

Por outro lado, consideramos principalmente a hipótese de que as informações imprevisíveis, ou seja, as que rompem o conhecimento de mundo do leitor influenciam a compreensão do texto, dificultando o processamento das informações. Acreditamos também que os procedimentos usados no ensino-aprendizagem da leitura podem contribuir para a compreensão dos textos.

Pudemos verificar, entretanto, por meio de respostas escritas e orais, que, independente do tipo do texto, é difícil de se estabelecer para o leitor o que seja informação previsível e imprevisível. Às vezes, a informação que consideramos imprevisível não o é para todos os leitores; por outro lado, a que consideramos previsível, mostra-se imprevisível para a maioria dos alunos.

Mas, os resultados das análises confirmaram, principalmente, a nossa hipótese de que informações imprevisíveis podem dificultar a compreensão de algumas partes do texto.

Isto aconteceu, por exemplo, no processamento das informações de T1 – perguntas 3, 4 e 5, em que a maioria dos alunos apresentaram dificuldade de compreensão do fato de o preconceito racial no Brasil ser mais grave do que nos Estados Unidos, bem como tiveram dificuldade de compreender que o preconceito racial tratado no texto estava se referindo também a outras raças, como ao índio e às classes menos favorecidas.

Os dados das análises também mostraram situações em que a informação foi imprevisível apenas para um aluno. Isto ocorreu na leitura de T4 em que os alunos deveriam responder sobre o porquê das galinhas não voarem se tinham asas. A informação de que galinhas não possuem forma anatômica e fisiológica para voar como as aves em geral foi conflitante para um aluno, a ponto dele não conseguir processar a informação no texto.

Por outro lado, notamos que determinadas informações que romperam a expectativa do mundo real foram compreendidas pela maioria dos alunos. Isto pode ser observado, principalmente, por meio das respostas às perguntas de T2 em que os alunos compreenderam a informação de que os pais se separaram para satisfazer a vontade dos filhos, bem como em T5 em que os alunos compreenderam a informação de que um coronel se faz de cauteloso, ao não enfrentar o lobisomem, para esconder sua covardia.

Isto nos leva a lançar as seguintes hipóteses: a) pode ter sido inadequado julgar imprevisível tais informações; b) o texto literário pode propiciar a possibilidade de construção de um mundo textual diferente do mundo real. O trabalho, na escola, com o texto literário pode criar, no leitor, a expectativa de se aceitar fatos diferentes do mundo real. Na leitura de textos literários, a fonte de expectativa do leitor não fica cerceada pelo mundo real. Por isso, talvez, a melhor interação com a informação imprevisível.

Os dados também mostraram que foram imprevisíveis para o aluno as informações que, mesmo sem romper as fontes de expectativas do mundo real, não encontram ancoragem no conhecimento de mundo. Isto pode ser observado, principalmente, em T1 em que o desconhecimento de palavras-chave, como *DOPS*, *subversão/subversivo*, *carcereiro*, e também o desconhecimento do vocábulo *alienação*, em T3, dificultou o processamento das informações, tornando-as imprevisíveis para o leitor. Em T1, por exemplo, o conhecimento do significado de *subversivo* ajudaria na realização da inferência de que Joel Rufino dos Santos estaria no DOPS porque poderia ser um subversivo. E assim desencadearia a compreensão de informações como o fato de ser raro um carcereiro chorar devido a sua função no DOPS. Diante disso, verificamos que o nível de informatividade de um texto depende também do campo lexical de que faz parte a rede conceitual do texto.

Segundo Kleiman (1996:67), *a inferência do léxico (...) é um dos processos cognitivos envolvidos na compreensão (...)*. O número de vocábulos desconhecidos, ainda que na própria língua, influencia a compreensão do texto. A autora ressalta principalmente a situação em que o léxico é elemento-chave e deve mobilizar o sentido de outras palavras dentro da mesma rede conceitual. Com base nisto, podemos afirmar que a falta de conhecimento dos elementos-chaves das informações que consideramos previsíveis para os alunos – como os anteriormente citados – dificultou a inferência de outros sentidos para as palavras que pertencem ao contexto.

Para nós, os conhecimentos de mundo do conteúdo informacional, do assunto e do léxico, não partilhados pelo menos parcialmente com o

texto, dificultaram a compreensão das informações. Mediante as respostas escritas e orais da maioria dos alunos, podemos dizer que, conforme Koch e Travaglia (1991), a dificuldade apresentada pelos alunos de estabelecer a coerência das informações foi, principalmente, por falta de conhecimento de mundo do assunto e do léxico.

A metodologia usada em T4 – *Aves programadas para não voar: Por que as galinhas não voam se elas têm asas?* - em que houve discussão prévia do texto, parece ter contribuído para melhor interação dos alunos com o texto. Observamos que a familiaridade com o assunto e com o vocabulário geral contribuíram para a compreensão das informações desconhecidas. Notamos, também, que os vocábulos desconhecidos – *anatômica, fisiológica, metabólica e aeróbica* - não dificultaram a compreensão.

Isto tem relação com o que Kleiman (1996) diz a respeito da capacidade de o leitor perceber o contexto de uso do vocábulo. Segundo a autora, “o significado aproximado da palavra é suficiente para compreender a leitura” (Id.p.69). Entendemos que a maioria dos alunos foi capaz de contextualizar – em T4 - as palavras desconhecidas sem prejuízo para a compreensão das informações. Os alunos perceberam que os vocábulos desconhecidos pertencem a mesma rede conceitual.

Outro aspecto facilitador da compreensão do texto pode ter sido o procedimento da interação prévia, como o levantamento de hipóteses a partir do título e a discussão das informações antes da leitura do texto.

Já em T5, em que usamos o procedimento do uso do dicionário, por acreditarmos que esse recurso facilitaria a compreensão das informações, verificamos que esse procedimento não foi suficiente para ajudar o aluno a reconhecer o efeito de sentido criado pelas formas nominais.

Retomando Kleiman (1996), o uso do dicionário pode ser um bom método para se buscar o significado da palavra chave que é repetida várias vezes no texto ou quando o significado exato de um item lexical – elemento-chave ou não – é essencial para a compreensão do texto. Acreditamos que o reconhecimento do efeito de sentido das formas nominais não depende de um significado exato do léxico, o que é um procedimento pouco trabalhado no ensino da leitura.

De modo geral, o nosso estudo nos possibilitou observar que:

- o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado são fatores determinantes para o estabelecimento da coerência, influenciam a compreensão de informações e contribuem para o estabelecimento do grau de previsibilidade de um texto;
- T1 e T3 apresentaram baixo grau de previsibilidade porque os sujeitos de nosso estudo não possuíam, em sua fonte de expectativas do mundo real, conhecimento de mundo para ancorar as informações presentes em algumas passagens dos textos;

- informação imprevisível não é só o que rompe ou contradiz os conhecimentos de fatos e crenças, mas também o que não encontra ancoragem no conhecimento do leitor;
- as informações previsíveis, embora não estivessem contradizendo conhecimentos do mundo real, não foram processadas porque não existiam no modelo cognitivo da fonte de expectativas dos fatos e crenças do leitor;
- o desconhecimento de elementos-chaves pode dificultar a realização de inferência para o sentido de outras informações da mesma rede conceitual, tornando, pois, a informação imprevisível a ponto de dificultar a compreensão do texto;
- os procedimentos usados no ensino-aprendizado da leitura podem contribuir para a formação de um leitor participativo e reflexivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de compreensão em leitura de determinadas informações presentes em textos escritos, apresentadas por alunos ao final do Ensino Fundamental, foi o motivo que nos levou a realizar o presente estudo. Seu principal objetivo foi verificar, em exercícios de leitura com alunos do referido Ensino, em que medida a informatividade – como fator de textualidade – influencia a compreensão do texto.

Considerando como informações imprevisíveis aquelas que *contradizem ou rompem o senso comum ou o sistema de valores dominantes do leitor*, partimos da hipótese de que tais informações podem influenciar a compreensão do texto.

Usando diferentes gêneros textuais, três textos foram aplicados sem interação prévia e dois com interação prévia. Para confirmar ou refutar nossa hipótese, os textos e as respostas escritas dos alunos foram discutidos com o grupo, pois pretendíamos investigar, também, se os procedimentos usados no ensino-aprendizagem da leitura influenciavam a compreensão do texto.

As análises realizadas das respostas escritas e das conversas orais evidenciaram que é difícil estabelecer, a priori, o que é informação previsível e imprevisível para um leitor, dada a dificuldade, por parte da professora-pesquisadora, de conhecer todo o repertório cultural do leitor sujeito do nosso trabalho.

Pudemos também observar que informação imprevisível não é apenas a que rompe o conhecimento do leitor, mas também a que não encontra ancoragem na sua fonte de expectativa do mundo real dos fatos e das crenças. Foram imprevisíveis, para a maioria dos alunos, o assunto e o vocabulário que não puderam ser inferidos por meio das informações constantes nos textos e do conhecimento de mundo do leitor.

Acreditamos, também, que a não familiaridade com algumas formas de perguntas, principalmente as que levavam os alunos a realizarem determinadas inferências ou a estabelecerem relações com o sentido global do texto pode ter dificultado a compreensão da pergunta, inviabilizando o processamento das informações questionadas.

Os procedimentos empregados no ensino-aprendizagem da leitura foi outro aspecto investigado. A interação prévia antes da leitura do T4 – “*Aves Programadas para não Voar – Por que as galinhas têm asas e não voam*” – contribuiu para um entendimento melhor das informações. Poderíamos aventar a hipótese de que as características do texto (a vulgarização científica e a extensão) poderiam ter, também, possibilitado uma melhor compreensão das informações.

Por outro lado, notamos que o uso do dicionário não ajudou na compreensão de T5 – “*O Coronel e o Lobisomem*” - pois, a nosso ver, os alunos ainda o usam para buscar apenas o sentido exato do léxico - o que é pertinente para determinado contexto, como esclarece Kleiman (1996) - . Neste caso, verificamos que os alunos ainda demonstram dificuldade de construir um sentido para o vocábulo, de acordo com o contexto de seu uso. Para a pergunta 1 de T5, acreditamos que a pouca familiaridade dos alunos com o tipo de exercício, isto é, reconhecer o efeito de sentido das formas nominais usadas em determinadas situações, dificultou a compreensão do efeito de sentido estabelecido por tais formas.

Os resultados das análises também comprovaram a nossa hipótese de que a conversa sobre as respostas e o texto foi um procedimento didático-pedagógico que ajudou o aluno a compreender melhor as informações por ele desconhecidas. Além disso, a construção coletiva do significado do texto propiciou ao aluno aprender que as palavras são usadas para criar efeitos de sentidos de acordo com a intenção do autor. Possibilitar isto ao aprendiz é mostrar a ele, como diz Pereira (1987), a condição de “parceria” do ato comunicativo, condição para a existência da interação leitor-autor.

As análises nos possibilitaram, ainda, verificar que os sujeitos leitores de nosso estudo estão em estágios diferentes de leitura. Alguns ainda estão no processo de decodificação e apresentam dificuldade em usar o seu conhecimento para realizar inferências. Outros já processam as informações por meio de inferências e estabelecem, com mais habilidade, relações entre as informações do texto e o seu conhecimento de mundo, para compreender o texto.

O professor que tem conhecimento das dificuldades de compreensão de texto dos aprendizes terá condições de criar estratégias de ensino que o levem a superar tais dificuldades e também a ajudá-lo a ser um leitor reflexivo e crítico.

Acreditamos que o nosso estudo tenha contribuído para os estudos lingüísticos ao mostrar, por meio das análises feitas, os seguintes aspectos:

1º) informações imprevisíveis não são apenas aquelas que violam

ou contradizem o senso comum ou o sistema de valores do mundo real, primeira fonte de expectativas, (Beaugrande & Dressler -1981), mas também aquelas que não encontram ancoragem no mundo real do leitor. Em outras palavras, quando as informações do texto não têm ancoragem no modelo cognitivo do leitor a informação torna-se também imprevisível ou até inadmissível para ele.

2º) na 3ª fonte de expectativa, proposta por Beaugrande & Dressler (1981), que trata da organização do texto, consideramos ser preciso levar em conta também o vocabulário do texto. A quantidade de vocábulos desconhecidos pode influenciar o estabelecimento da coerência, principalmente se estes atuarem como elemento-chave da informação.

A partir disso, poderíamos reafirmar que o estabelecimento da coerência depende da reciprocidade de conhecimentos partilhados entre os interlocutores da comunicação e também da habilidade do leitor de usar os conhecimentos de mundo que possui para chegar à interação com o seu interlocutor. Assim, quanto mais conhecimentos de mundo forem partilhados entre os interlocutores, maior será o entendimento entre eles e melhor será a interação.

Por tudo que foi dito anteriormente, acreditamos que o nosso estudo contribui para o ensino-aprendizagem da leitura, porque possibilita aos professores de diferentes áreas do conhecimento, principalmente do Ensino Fundamental e Médio, refletir sobre:

- a importância de se selecionar diferentes textos, a serem trabalhados com os alunos, para serem usados em diferentes situações de comunicação;
- o conhecimento do interesse de leitura do aprendiz, principalmente do Ensino Fundamental, bem como das estruturas lógico-semânticas que ele já domina e que poderão ajudar os professores a selecionarem textos e criarem exercícios de leitura que ampliem o conhecimento de mundo do leitor, seja do conteúdo ou das formas lingüísticas, ajudando-o a melhorar seu desempenho na leitura e na escrita;
- os procedimentos didático-pedagógicos usados no ensino da leitura, como a elaboração das perguntas de verificação da compreensão do texto que levam o aluno a integrar informações ao seu conhecimento, a fazer inferências e a estabelecer relações e que podem exercer um papel importante no desempenho da compreensão do texto, bem como contribuir para a obtenção do sucesso do ensino da leitura;
- a discussão do texto e das respostas dos alunos para os exercícios de verificação de compreensão que podem ajudar a compreender melhor o texto e permitir ao aprendiz a tornar-se sujeito-participativo do ato comunicativo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUGRANDE, R. E DRESSLER, W. V. *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Logman, 1981.

BLOOM, B. S. e outros. Compreensão. In: *Taxonomia de Objetivos Educacionais – 1 domínio cognitivo*, Porto Alegre: Globo, 77 – 100, 1976.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto - Secretaria de Ed. Fundamental - MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Ensino de Primeira a Quarta Série*, Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto – Secretaria de Ed. Fundamental – MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Ensino de Quinta a Oitava séries*, Brasília, 1998.

BRAGA, M. L. e SILVA, G. M. de O. Novas considerações a respeito de um dado velho: a taxonomia novo/velho. In: E. R. J. Guimarães (org.) *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba: Faculdade Integrada de Uberaba, 1984.

ERLICH, K. Discurso Escolar. Diálogo? *Cadernos de Estudos Linguísticos XXI*, 155-172, 1986.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. *Linguística Textual: Introdução*, São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAS DE JESUS, O. Leitura e Pensamento. *Letras & Letras 13(1)* 127 – 141, 1997.

GRIGOLETTO, M. A Influência da Previsibilidade sobre as Estratégias da Compreensão na Leitura em Língua Materna e Língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada (15)*, 25-47, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. e HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HERINGER, H. J. Criteria for understanding and understandability. In: Richheit & Bock (eds.) *Psycholinguistic studies in language processing*. Berlim: de Gruyter, 259- 265, 1983.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*, São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*, São Paulo: Ática, 1987.

- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, São Paulo: Pontes, 1995.
- _____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, I. V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- KOCH, I. V. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. V. TRAVAGLIA, L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. V. TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- NEIS, I. A. *et alli*. A Leitura de Textos no 1º Grau: Nova Alternativa de Ensino/Aprendizagem. *Letras de Hoje*, 18 (2) 41-61, 1985.
- PEREIRA, M. das G. D. Reflexões sobre a Teoria da Leitura. *Letras & Letras* 3 (1): 47- 62, 1987.
- PEARSON, P. DAVID E JOHNSON, D. D. Questions. In: *Teaching reading comprehension*. London: New York, Holt: Rinehart, capítulo VIII, 154 –177, 1978.
- PRINCE, E.F. Toward a Taxonomy of Given-New Information. In: P. Cole (ed.) *Radical Pragmatics*, New York: Academic Press, 223-255, 1981.
- SANFORD, A. J. & GARROD, S. C. The role of background knowledge in psychological accounts of text comprehension. In: *Foregrounding background, 1st. Open meeting selected papers*. Oct Gothenburg, Sweden: Doxa, 223 – 233, 1980.
- SCOTT, M. Lendo nas Entrelinhas. *Cadernos Puc – Lingüística (Leitura)* (16): 101-23, 1983.
- TAYLOR, T. J. Você entende? Critérios da Compreensão na interação verbal. *Language & Communication*. Vol 6. nº 3., 171-180. Printed In Great Britain, 1986.
- TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 16, 115-125, 1990.

_____. *A Construção da Leitura*, Campinas: Pontes, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Ensino de Língua Materna – Gramática e Texto: Alguma Diferença? *Letras & Letras 14* (1) 171– 179, 1998.

VAN DIJK, T.A. E KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova York: Academic Press, 1983.

VAN DIJK, T.A. *Cognição, Discurso e Interação* (Organização e apresentação de Ingedore V. Koch), São Paulo: Contexto, 1992.

VAL, M. da G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para comunicação*. Campinas: Pontes Editores. (original publicado em 1978), 1991.

Textos usados neste estudo

Texto 1: NEGUINHO SEM-VERGONHA QUER SER SÉRGIO CHAPELIN QUANDO CRESCER

Temática: racismo

Recentemente assisti a um espetáculo raro: um carcereiro do DOPS chorar. M. era um preto alto e forte, que trabalhava sempre à noite. Aquela vez confidenciou que o filho queria ser “locutor de televisão”, quando crescesse: “Igual ao Sérgio Chapelin”, explicou. Desejei boa sorte ao garoto, mas ele recusou: “Você acha que um neguinho sem-vergonha, como o meu, pode chegar a Sérgio Chapelin?!” Vi que M. estava meio bêbado quando começou a fazer cara de choro: “Esse moleque é a razão de minha vida. E quer ser o Sérgio Chapelin...” Concordei que era mesmo impossível a um pretinho suburbano, filho de tira, chegar a astro da Rede Globo. Bastou concordar para M. me olhar profissionalmente e dar a sua sentença: “Mas você está dizendo isso porque é subversivo”. “Estou dizendo o mesmo que você”, ponderei. E ele: “No Brasil não tem dessa não, ô cara.”

Além de acreditar na sua “democracia racial”, o brasileiro acha que falar do problema é subversão. Que conclusão extrair daí? O mito da democracia racial é uma forma brasileira, bastante eficaz, de controle social. O que espanta os estrangeiros que nos visitam não é esta democracia racial __ em que só nós acreditamos __, é a nossa ingenuidade em acreditar nela. Quando o senador norte-americano Bob Kennedy visitou a Pontifícia Universidade Católica, do Rio (1967 creio), um grupo de estudantes entendeu de agredi-lo mencionando o ódio racial no seu país. Ele se defendeu com uma pergunta que ficou no ar, pesada e sem resposta: “E os negros brasileiros, por que não estou vendo nenhum aqui entre vocês?” A mim, pessoalmente, me agrada muito uma velha alegoria para explicar a diferença da questão racial lá e aqui. Nos Estados Unidos o negro tem uma pistola apontada para a sua cabeça; no Brasil ela está apontada para as suas costas. Para quem segura a pistola, a segunda situação é, sem dúvida, mais cômoda.

Esta tática de esconder conflitos, para diminuí-los, é tão brasileira quanto o peixe de coco __ pode ser que façam igual em outra parte do mundo, melhor não. As rebeliões indígenas, por exemplo, pontilharam nossa história colonial, só que os manuais didáticos não falam delas, preferem exaltar bandeirantes genocidas (assassinaram 1 milhão de índios em 50 anos), e a “gloriosa epopéia das bandeiras”, etc. Outro exemplo: a escravidão chegou ao apogeu durante o Império, quando 4/5 da população trabalhavam à força,

sob torturas; pois bem: as palavras escravidão e tortura não podiam, oficialmente, ser proferidas no Parlamento. E, por fim, um exemplo recente: no governo Médici (1969 - 1974) nenhum jornal, grande ou pequeno, podia publicar nada sobre índios, esquadrão da morte, movimento negro e guerrilha __ era como se, por decreto, tais problemas não existissem.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que Racismo**, 6ª edição, SP. IN: CUNHA, M. A . A . *Ler e Redigir*, pp.28- 29

Texto 2: Lar Desfeito

Temática: Separação dos pais

José e Maria estavam casados há 20 anos e eram muito felizes um com o outro. Tão felizes que um dia, na mesa, a filha mais velha reclamou: __ Vocês nunca brigaram?

José e Maria se entreolharam. José respondeu:

__ Não, minha filha. Sua mãe e eu não brigamos.

__ Nunca brigaram? __ quis saber Vitor, o filho do meio.

__ Claro que já brigamos. Mas sempre fizemos as pazes.

__ Na verdade, brigas, mesmo, nunca tivemos. Desentendimentos, como todo mundo. Mas sempre nos demos muito bem...

__ Coisa mais chata __ disse Venancinho, o menor.

Vera, a filha mais velha, tinha uma amiga, Nora, que a deixava fascinada com suas histórias de casa. Os pais de Nora viviam brigando. Era um drama. Nora contava tudo para Vera. Às vezes chorava. Vera consolava a amiga. Mas no fundo tinha uma certa inveja. Nora era infeliz. Devia ser bacana ser infeliz assim. O sonho de Vera era ter um problema em casa para poder ser revoltada como Nora. Ter olheiras como Nora.

Vitor, o filho do meio, freqüentava muito a casa de Sérgio, seu melhor amigo. Os pais de Sérgio estavam separados. O pai de Sérgio tinha um dia certo para sair com ele. Domingo. Iam ao parque de diversões, ao cinema, ao futebol. O pai de Sérgio namorava uma moça do teatro. E a mãe de Sérgio recebia visitas de um senhor muito camarada que sempre trazia presentes para Sérgio. O sonho de Vitor era ser irmão do Sérgio.

Venancinho, o filho menor, também tinha amigos com problemas em casa. A mãe do Haroldo, por exemplo, tinha se divorciado do pai do Haroldo e casado com um cara divorciado. O padrasto de Haroldo tinha uma filha de 11 anos que podia tocar Danúbio Azul espremendo uma mão na axila, o que deixava a mãe de Haroldo louca. A mãe do Haroldo gritava muito com o marido.

Bacana.

___ *Eu não agüento mais esta situação* ___ disse Vera, na mesa, dramática.

___ *Que situação, minha filha?*

___ *Essa felicidade de vocês!*

___ *Vocês pelo menos deviam ter o cuidado de não fazer isso na nossa frente* ___ disse Vitor.

___ *Mas nós não fazemos nada!*

___ *Exatamente.*

Venancinho batia com o talher na mesa e reivindicava:

___ *Briga. Briga. Briga.*

José e Maria concordavam que aquilo não podia continuar. Precisavam pensar nas crianças. Antes de mais nada, nas crianças. Manteriam uma fachada de desacordo, ódio e desconfiança na frente deles, para esconder a harmonia. Não seria fácil. Inventariam coisas. Trocariam acusações fictícias e insultos.

Tudo para não traumatizar os filhos.

___ *Víbora, não!* ___ *gritou Maria, começando a erguer-se do seu lugar na mesa com a faca serrilhada na mão.*

José também ergue-se e empunhou a cadeira.

___ *Víbora, sim! Vem que eu te arrebento.*

Maria avançou. Vera agarrou-se ao seu braço.

___ *Mamãe. Não!*

Vitor segurou o pai. Venancinho, que estava de boca aberta e olhos arregalados desde o começo da discussão ___ a pior até então ___, achou melhor pular da cadeira e procurar um canto neutro da sala de jantar.

Depois daquela cena, nada mais havia a fazer. O casal teria que se separar. Os advogados cuidariam de tudo. Eles não podiam mais nem se enxergar.

Agora era Nora que consolava Vera. Os pais eram assim mesmo. Ela tinha experiência. A família era uma instituição podre. Sozinha, na frente do espelho, Vera imitava a boca de desdém de Nora.

___ *Podre. Tudo podre.*

E esfregava os olhos, para que ficassem vermelhos. Ainda não tinha olheiras, mas elas viriam com o tempo. Ela seria amarga e agressiva. A pálida filha de um lar desfeito. Um pouco de pó-de-arroz talvez ajudasse.

Vitor e Venancinho saíam aos domingos com o pai. Uma vez foram ao Maracanã junto com Sérgio, o pai do Sérgio e a namorada do pai do Sérgio, a moça do teatro. O pai do Sérgio perguntou se José não gostaria de conhecer uma amiga da sua namorada. Assim poderiam fazer mais programas juntos. José disse que achava que não. Precisava de tempo para se acostumar com sua nova situação. Sabe como é.

Maria não tinha namorado. Mas no mínimo duas vezes por semana desaparecia de casa, depois voltava menos nervosa. Os filhos tinham certeza de que ela ia se encontrar com um homem.

___ Eles desconfiam de alguma coisa? ___ perguntou José.

___ Acho que não ___ respondeu Maria.

Estavam os dois no motel onde se encontravam, no mínimo duas vezes por semana, escondidos.

___ Será que fizemos o certo?

___ Acho que sim. As crianças agora não se sentem mais deslocadas no meio dos amigos. Fizemos o que tinha que ser feito.

___ Será que algum dia vamos poder viver juntos outra vez?

___ Quando as crianças saírem de casa. Aí então estaremos livres das convenções sociais. Não precisaremos mais manter as aparências. Me beija.

Luís Veríssimo. Outras do analista de Bagé. Porto Alegre, L&PM, 1982.

Texto 3: Sob o Signo da Alienação e do Automatismo

Temática: a influência do idioma estrangeiro e da evolução tecnológica no comportamento da juventude brasileira.

A exigência da prova de redação ___ antiga dissertação ___ no vestibular unificado é um bom começo, sem dúvida, para a reabilitação do ensino no Brasil. A ojeriza nacional pelo idioma já estava ultrapassando os limites de alienação toleráveis. Dos menus sofisticados dos restaurantes cinco estrelas os estrangeirismos passaram à lanchonetes e, ultimamente, até os supermercados, onde agora se oferece, às donas-de-casa do subúrbio, pelo menos minimum price system, o jabá e o jerimum.

Para a geração cocota, que se alimenta de hot-dog, hamburger e cheeseburger, a invasão lingüística é tão natural como a onda de surf e descontraída como o blue jeans. Quem não capta os anglicismos é craudionor. Entre o beautiful people das colunas sociais ou nos meios integracionistas do unisex, onde predomina o corte de cabelo afro-oxigenado, aceita-se sem tugar os franchises to the customers. Para dialogar com essa gente é preciso perguntar antes:

___ Do you speak Portuguese?

Não, não speak. Está todo mundo entorpecido pelo abuso do banapple gas.

Mas não é só da falta de convívio com a língua de Camões que se ressentem a nossa juventude. Ao lado da dissertação, deveria restaurar-se também o prestígio da tabuada. Menino de hoje não conhece as quatro operações (conhece a Operação França no original French Connection, que é o título do filme que melhor abordou o tráfico de entorpecentes).

Neste particular, temos de reconhecer que os processos da ciência e da tecnologia têm sido nefastos para a nossa mentalidade de potência emergente. A minicalculadora de bolso, pela mágica eletrônica, sentenciou a morte da tabuada, que já vinha sendo considerada obsoleta pelos que só sabem contar mesmo a última do papagaio.

*Na literatura, o gravador agora substitui o estilo. Subitamente, a partir da experiência bem sucedida de Truman Capote no irrepreensível *A Sangue Frio*, nossos escritores filiaram-se ao naturalismo, ao mais contundente ultra-realismo. O método é simples: basta ligar o microfone do minicassete e deixar o personagem deitar falação. Temos aí, reproduzido com alta fidelidade, com a máxima naturalidade, o diálogo que espelha exatamente o linguajar do povo.*

A revolução do transistor, ao mesmo tempo que consolidou o poder do rádio ante a ameaça da televisão, serviu para dar um toque de modernidade a manifestações coletivas de cunho tradicional. Não foram somente as escolas de samba que adotaram o radinho de pilha a fim de evitar que os seus componentes atravessassem o samba no dia do desfile; nas procissões religiosas, as freiras também recorrem ao receptor portátil, sem perder o bom tom, para louvar a Deus.

Mas se o transistor tem-se mostrado benéfico, tanto no samba-enredo como na ladainha, o mesmo não se pode dizer de outros engenhos que estão marginalizando o homem em seu próprio habitat, a ponto de transformar em excedentes braços válidos para o trabalho. A máquina, além de tomar o lugar do homem, ainda o corrompe. A minicalculadora, dispensando o estudante de fazer cálculos, atrofia o raciocínio, estimula o ócio e garante a ignorância.

E que dizer dos computadores? O simples fato de só nos darem respostas quando estão previamente programados é sintoma de mau caráter. Todo computador é faccioso. Intoxicados de dogmas sectários, não lhes resta outro horizonte senão o da crítica, que é uma atitude quase sempre estática, conforme denunciava Rilke.

Podem me chamar de reacionário. Mas no dia em que qualquer computador, sem discriminação de geração, produzir uma obra criativa como muitas que existem em língua portuguesa, fabricadas no Brasil ou Portugal, mas jamais lidas pela nossa juventude, aí então podem contar comigo para aplaudir a máquina. Da maneira como a estamos utilizando, entretanto, queiram desculpar, o progresso resulta negativo.

Lago Burnett. IN: *Textos – Compreensão, Interpretação e Produção*, V. 4, p.

Texto 4

Aves programadas para não voar

Por que as galinhas não voam se elas têm asas?

Temática: vulgarização científica sobre as galinhas

Os galináceos, de forma geral, são aves que têm vôo de curta duração, usado principalmente para fugir dos predadores. As galinhas domésticas descendem da forma selvagem da espécie Gallus gallus, originária da Ásia, que passou por um processo de domesticação durante séculos, resultando nas diferentes espécies atualmente conhecidas. Esse processo consistiu na seleção de algumas características consideradas úteis aos seres humanos, como o aumento da massa corpórea e o longo período de postura dos ovos. As formas selecionadas, embora com asas, não possuem características anatômicas e fisiológicas adequadas à sustentação no ar. Além disso, as aves que são capazes de sustentar o vôo têm músculos no peito que movimentam as asas com alta capacidade metabólica aeróbica, sendo muito bem irrigados, o que não ocorre com as galinhas domésticas.

Wilson Mello da Silva, Globo Ciência, agosto de 1997, R. de Janeiro

Texto 5

Temática: Briga entre um coronel e um lobisomem

O Coronel e o Lobisomem

Num repente, lembrei estar em noite de lobisomem, era Sexta-feira...

Já um estirão era andado quando, numa roça de mandioca, adveio aquele figurão de cachorro, uma peça de vinte palmos de pêlo e raiva...

Dei um pulo de cabrito e preparado estava para a guerra do lobisomem.

Por descargo de consciência, do que nem carecia, chamei os santos de que sou devacioneiro:

___ São Jorge, Santo Onofre, São José!

Em presença de tal apelação, mais brabento apareceu a peste. Ciscava o chão de soltar terra e macega no longe de dez braças ou mais. Era trabalho de gelar qualquer cristão que não levasse o nome de Ponciano de Azeredo Furtado. Dos olhos do lobisomem pingava labareda, em risco de contaminar de fogo o verdal adjacente. Tanta chispa largava o penitente que o caçador de poça estando em distância de bom respeito, cuidou que o mato estivesse ardendo. Já nessa altura eu tinha pegado a segurança de

uma figueira e lá de cima, do galho mais firme aguardava a deliberação do lobisomem. Garrucha engatilhada, só pedia que o assombrado desse franquia de tiro. Sabidão, cheio de voltas e negaças, deu ele de executar macaquice que nunca cuidei que um lobisomem pudesse fazer. Aquele par de brasas espiava aqui e lá na esperança de que eu pensasse ser uma súcia deles e não uma pessoa sozinha. O que o galhofista queria é que eu, coronel de ânimo desenfreado, fosse para o barro denegrir a farda e deslustrar a patente. Sujeito especial em lobisomem com eu não ia cair em armadilha de pouco pau.

No alto da figueira estava, no alto da figueira fiquei.

CARVALHO Cândido de. *O Coronel e o Lobisomem*. TERRA, Ernani & NICOLA. José de. *Redação para o 2º grau*. São Paulo, Scipione, p.69, 1996.