

COMPREENSÃO DE NARRATIVAS: INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS



Maria Cristina Sampaio e
Alina G. Sprillo
Pesquisadoras do Centro Josué de Castro

INTRODUÇÃO

A compreensão de textos escolares tem despertado o interesse de educadores, psicólogos e lingüistas. No entanto, observa-se que a compreensão de narrativas muitas vezes é desenvolvida apenas como mera atividade lúdico-ilustrativa sem que se atente para a sua importância como um instrumento de desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno, numa perspectiva que lhe permita ir além do sentido estrito do texto, isto é, dos seus aspectos intraproposicionais aos extraproposicionais, numa compreensão mais ampla de sua realidade.

Tanto nas escolas particulares como nas escolas públicas a compreensão de narrativas vem sendo realizada como uma atividade que requer habilidades mais relacionadas a processos mnemônicos do que elaborativos, com forte ênfase nos aspectos intraproposicionais (estrutura e conteúdo) em detrimento dos extraproposicionais, relacionados à dimensão social da linguagem. Além de meramente quantitativos (acerto-erro), os critérios de avaliação adotados pela escola baseiam-se nos aspectos intraproposicionais do texto. Assim, o que é esperado da criança que interpreta narrativas é que ela seja capaz de memorizar e reproduzir todas as informações contidas no texto.

Com relação aos conteúdos dos textos trabalhados tanto numa escola como noutra, observamos que estes não apresentam variações significativas, uma vez que versam sobre temas representativos das classes média-alta.

Quanto à variedade lingüística usada nos textos escolares, observa-se que as narrativas são escritas na língua padrão, a despeito das diversas variedades lingüísticas faladas em diferentes camadas sociais.

A abordagem das variedades lingüísticas relacionadas às classes sociais pode ser enfocada à luz de duas grandes teorias: a Teoria do Déficit e a Teoria da Diferença Lingüística.

A teoria do Déficit, postulada por Bernstein (1972) classifica a criança, de acordo com a sua classe social, como falante do código restrito ou do elaborado. As crianças de classes sociais mais baixas seriam consideradas falantes do código restrito, apresentando uma linguagem sem imaginação e inadequada para abstrações, classificações e outras funções da linguagem. Em contrapartida, as crianças de classes sociais favorecidas seriam falantes do código elaborado, apresentando, por conseguinte, maiores chances de aprender diferentes papéis sociais, que permitiriam uma maior elaboração intelectual.

A Teoria da Diferença Lingüística, postulada por Labov e por sociolingüistas, surgiu como reação à Teoria do Déficit. Segundo esta teoria (LABOV, 1972a:202), "o mito do déficit verbal é particularmente perigoso porque des-

via a atenção dos defeitos reais de nosso sistema educacional para defeitos imaginários da criança." Na realidade, o defeito não estaria na criança, mas sim na escola e no próprio sistema educacional que não tem a abertura necessária para aceitar a variante não padrão. Para os estudiosos que corroboram com esta visão, a Teoria do Déficit conduziria a um determinismo sócio-cultural que culminaria considerando os indivíduos de classe baixa como inerentemente inferiores e à hipótese falaciosa de que à manifestação lingüística deficiente corresponde uma capacidade cognitiva deficiente.

É necessário, portanto, considerar que a escola pública atende a uma clientela oriunda das classes populares, com características sócio-lingüísticas-culturais próprias e que o seu modelo educacional é o mesmo adotado pela escola particular que atende às classes média-alta, com características bem diferenciadas. Os reflexos produzidos por esse descompasso se fazem sentir pelo crescimento alarmante dos índices de reprovação e evasão registrados nas 1^{as} séries ao longo dos anos (vide dados do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, 1982).

Além disso, para as crianças das classes populares a atividade da leitura só vem a concretizar-se na escola e, ainda assim, com uma série de distorções. Parte delas deve-se ao desconhecimento do professor (1) do perfil psicossocial e lingüístico (léxico, estruturas da língua oral, estruturas das relações com o mundo, comportamento social, cultura, interesses, etc.) da clientela com a qual trabalha, bem como (2) das implicações psico-cognitivas, lingüísticas, pragmáticas e culturais envolvidas no processo de compreensão de textos. Lamentavelmente, tais conhecimentos não têm sido incluídos como matéria de estudo nos currículos de cursos de formação de professores de 1^o grau. Em conseqüência disso, a escola vem trabalhando a compreensão de textos de uma forma estanque, baseada tão-somente no seu sentido literal, quando, como lembra Spiro (1980), apesar do texto permanecer como ponto de partida para a sua compreensão, ele só se torna uma unidade de sentido na interação com o leitor.

Partindo do pressuposto que a compreensão de um texto envolve uma série de atividades cognitivas, bem como elaborações semânticas, lógicas, culturais e que depende ainda de uma série de fatores lingüísticos e extra-lingüísticos, levantamos a seguinte questão: podemos limitar o aluno leitor a modelos inferenciais que supostamente dariam conta da compreensão de um texto?

Com relação à proposição de tais modelos, remetemos à revisão feita por Marcuschi (1985) no seu artigo "Leitura como um Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo". Suas críticas com relação a alguns modelos, como o de Clark (1977) e de Warren et al. (1979) baseiam-se nos argumentos que o primeiro aplica-se a textos muito pequenos, adotando uma semântica unidimensional, onde as regras conversacionais desempenham uma função pouco clara e o segundo atém-se ao sentido explícito do texto, buscando somente relações objetivas e intratextuais.

A partir dessa revisão o autor propõe um modelo que dê conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento, etc.), identificando o processo inferencial seguido. O que nos chamou a atenção, no modelo proposto, foi a inclusão de um tipo de inferência a qual denominou de pragmático-cultural, baseada nos conhecimentos pessoais, nas crenças, ideologias e axiologias dos indivíduos. Segundo ele (1985), o texto atua como um estímulo intermediário entre autor e leitor, cada qual com conhecimentos de mundo e sistemas referenciais próprios. Esses conhecimentos individuais pré-existentes desencadeiam no decor-

rer da leitura determinados esquemas (Van DIJK, 1980), frames (MINSKY, 1975), ou scripts (SCHANK/ABELSON, 1977) que determinam nos leitores compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto.

O EXPERIMENTO

Definição operacional das variáveis:

1. Variáveis independentes

- 1.1 Amostra de alunos: (A) Escola Experimental
(B) Escola Controle

subdividida em

- 1.1.1 Novatos – sem experiência escolar
1.1.2 Pré-escolares
1.1.3 Repetentes

1.2 Textos

1.2.1 TEXTO 1 – Narrativa produzida por uma criança de classe média (na variedade padrão), versando sobre sua rotina do dia-a-dia.

1.2.3 TEXTO 2 – Narrativa produzida por uma criança da classe baixa (na variedade subpadrão), versando sobre os problemas de sobrevivência de uma criança pobre.

2. Variável dependente

Compreensão da leitura como um processo inferencial, isto é, que permite ao leitor, através de operações cognitivas, construir novas proposições a partir de outras dadas no texto.

O modelo inferencial adotado foi o de Warren et al. (1979):

A – Inferências lógicas

Baseadas, sobretudo, nas relações lógicas, respondem a perguntas objetivas, tais como **por quê?** e **como?**

B – Inferências informacionais: pronominais, referenciais e espaço-temporais

Possibilitam ao ouvinte entender quem está fazendo o que a quem, com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo e lugar. Respondem às perguntas **onde?**, **O que?**, **quando?**, **quanto?**

C – Inferências avaliativas

Provêm dos conhecimentos gerais do leitor.

METODOLOGIA

Universo da Amostra

O universo do presente experimento é constituído de alunos de 14 série de duas escolas públicas municipais localizadas num bairro de periferia do município de Olinda, PE. Selecionou-se uma amostra de 23 alunos de cada escola (experimental e controle), adotando-se como critérios: (a) a condição pré-escolar ou não dos alunos: novatos – sem experiência escolar anterior (7); pré-escola-

res (8); repetentes (8); (b) freqüência às aulas, uma vez que se pretende acompanhar a mesma amostra até o final do ano letivo. Com relação às classes, foram incluídas na amostra as três turmas de 1ª série que participam do projeto "Por uma nova concepção de alfabetização" (SAMPAIO e cols., 1984) na escola experimental e três turmas de 1ª série da escola controle, tendo-se selecionado aquelas cujos alunos enquadram-se no critério de amostra mencionado anteriormente.

INSTRUMENTO

O instrumento constitui-se da leitura de dois textos aos sujeitos da amostra. A compreensão foi medida através do número de acertos a seis questões objetivas para cada texto. As entrevistas foram individuais e não tinham limite de tempo. As respostas dos sujeitos foram transcritas literalmente pelos entrevistadores.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a verificação da existência de relações entre o desempenho das crianças, na compreensão da leitura, em função das variáveis escolas (experimental e controle), amostra de alunos (grupos de sujeitos: novatos, pré-escolares e repetentes), bem como dos textos (1 e 2), foram elaboradas as tabelas 1 e 2 abaixo.

TAB. 1 – PERCENTAGEM DE ACERTOS EM AMBOS OS TEXTOS (P-1 E SP-2) EM FUNÇÃO DAS ESCOLAS (EXP. E CONTR.) E DO GRUPO DE CRIANÇAS (NOV-PRÉ-REP).

| ESCOLAS/ GRUPOS | EXPERIMENTAL | | | CONTROLE | | |
|--------------------|--------------|------|------|----------|------|------|
| | NOV | PRE | REP | NOV | PRE | REP |
| TEXTOS | % | % | % | % | % | % |
| 1 | 68.7 | 64.2 | 81.2 | 66.6 | 71.4 | 70.8 |
| 2 | 68.7 | 71.4 | 83.3 | 68.7 | 69 | 60.4 |
| | 68.7 | 67.8 | 82.2 | 67.7 | 70.2 | 65.6 |
| TOTAL | 73.1 | | | 67.7 | | |

Na escola experimental observa-se um melhor desempenho nos textos 1 e 2, do grupo de repetentes (81.2 e 83.3) em relação ao grupo do pré (64.2 e 71.4) e o grupo de novatos (68.7 e 68.7).

Na escola controle observa-se um melhor desempenho, nos textos 1 e 2, do grupo do pré (71.4 e 69), em relação ao grupo de repetentes (70.8 e 60.4) e do grupo de novatos (66.6 e 68.7).

Não há diferença significativa quanto ao desempenho dos sujeitos em função das escolas (experimental = 73.1 e controle = 67.7).

TAB. 2 – PERCENTAGEM DE ACERTOS EM AMBOS OS TEXTOS (P-1 E SP-2) EM AMBAS AS ESCOLAS.

| ESCOLAS TEXTOS | EXPERIMENTAL | CONTROLE | TOTAL |
|-------------------|--------------|-------------|-------|
| | % | % | |
| 1 | 71.7 | 70.2 | 70.6 |
| 2 | 74.6 | 65.9 | 70.2 |
| TOTAL | 73.1 | 67.7 | |

Não há diferenças significativas entre o desempenho da amostra de sujeitos da escola experimental em função dos textos (1 = 71.7 e 2 = 74.6), o mesmo ocorrendo com a escola controle (1 = 70.2 e 2 = 65.9). Não há diferença quanto ao desempenho da amostra de sujeitos das duas escolas, em ambos os textos (1 = 70.6 e 2 = 70.2).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2 observa-se que o desempenho das crianças quanto à compreensão de textos não varia em função da maior ou menor identidade entre a experiência lingüística-cultural da criança e as características dos textos (conteúdo e variedade lingüística), o que demonstra que as crianças de baixa renda não apresentam dificuldades quanto à compreensão de narrativas, estejam elas na variedade padrão (Texto 1) ou na subpadrão (Texto 2), o que refuta a hipótese inicial quanto a uma possível diferença nos desempenhos das crianças em função dos textos.

Na avaliação da compreensão, realizada segundo o modelo inferencial de Warren et al (1979), tendo-se utilizado como parâmetro "acertos" e "erros" sem uma análise qualitativa dos mesmos, não se verificou, portanto, variação no desempenho dos sujeitos da amostra, em ambos os textos, nas duas escolas.

Todavia, numa análise mais cuidadosa dos tipos de respostas dadas pelos sujeitos – entre "acertos" e "erros", verificou-se que estes elaboram inferências que extrapolam o modelo inferencial utilizado. Isto pode ser melhor compreendido se analisarmos algumas ocorrências de respostas dadas pelos sujeitos à luz das inferências pragmático-culturais propostas por Marcuschi (1985), as quais foram divididas em dois subtipos: (a) inferências pragmático-culturais parciais (computadas como "acertos") e (b) inferências pragmático-culturais totais (computadas como "erros"). As do tipo "a" caracterizam-se por serem respostas mistas, isto é, nas quais encontramos uma ou mais inferências intratextuais, essas últimas decorrentes das experiências de vida dos sujeitos; as do tipo "b" caracterizam-se por serem respostas inferenciais pragmático-culturais totais, decorrentes exclusivamente das experiências de vida dos sujeitos.

Vejamos alguns exemplos do tipo A — Texto 1:

Pergunta: O que Selma levava para fazer ginástica na escola?

Resposta esperada: Levava meia e uma malha.

a¹: Uma meia, um short.

a²: Um calção, daquele marron e alparcata e a meia e a blusa.

Pergunta: O que os meninos estavam catando?

Resposta esperada: Estavam catando comida.

a³: Cumê prá eles vendê, prá eles arranjá uma coisinha. . .

a⁴: Catando cumê, pedindo pão pá mulé, café. . .

Os exemplos dos textos 1 e 2 mostram que as experiências de vida dos sujeitos influenciaram nas suas elaborações inferenciais. Com relação ao primeiro, a meia não é um adereço tão incomum às crianças quanto o é a malha — destinada à ginástica de solo — segundo o texto. Muito embora o uniforme de educação física não seja obrigatório na escola, o tipo encontrado comumente é o calção convencional de listras, de cor marrom ou azul. Todavia, a maioria das crianças usa um short comum, alparcata e blusa. Com relação ao segundo, observa-se que o problema da fome — especificação de tipos de alimentos, não referidos no texto — bem como a menção de uma forma de sobrevivência — também não referida no texto, são duas preocupações constantes na vida das crianças das classes populares.

Exemplos do tipo B — Texto 1:

Pergunta: Onde é que o ônibus apanha Selma para ir para a escola?

Resposta esperada: Na casa dela.

b¹: É lá no meio da pista.

b²: É alí no Saugadinho aonde pára o ônibus (terminal de ônibus de Olinda.).

Pergunta: Quem levou os meninos para casa?

Resposta esperada: A velhinha.

b³: Foi a mãe dele.

Pergunta: O que os meninos estavam catando?

Resposta esperada: Estavam catando comida.

b⁴: Tava catando lata.

Os exemplos dos textos 1 e 2 parecem evidenciar que as experiências de vida dos sujeitos influenciaram na elaboração das inferências. Como podemos observar em b¹ e b², o ônibus escolar foge totalmente do contexto social das crianças das classes populares — o que é ilustrado pelas respostas dadas. Com relação a b³, esta inferência foi provavelmente elaborada a partir da experiência de algumas crianças as quais costumam ser levadas e buscadas na escola pelas mães; b⁴ evidencia o problema constante da vida das crianças: o da sobrevivência, muitas vezes tentada através de pequenos biscoitos — como é o caso de muitas crianças da escola experimental que se dedicam à atividade de “catadores de entulhos” como forma de ajudar na renda familiar.

Para a verificação da ocorrência de inferências pragmático-culturais, parciais e totais, foi elaborada a tabela 3.

TAB. 3 – PERCENTAGEM DE INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS: PARCIAIS (A) E TOTAIS (B), POR TEXTO (1 E 2), EM AMBAS AS ESCOLAS (EXP./CONTR.), POR GRUPO DE CRIANÇAS (NOVATOS-PRÉ-REPETENTES).

| ESCOLAS/ GRUPOS | | EXPERIMENTAL | | | CONTROLE | | |
|--------------------|---|--------------|------|-----|----------|-----|------|
| | | NOV | PRE | REP | NOV | PRE | REP |
| | | % | % | % | % | % | % |
| 1 | A | 14.5 | 2.3 | 8.3 | 4.1 | 4.7 | 10.4 |
| | B | 12.5 | 33.3 | 6.2 | 8.3 | 4.7 | 4.1 |
| 2 | A | 2.0 | 2.0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | B | 4.1 | 2.2 | 0 | 2.2 | 0 | 2.2 |
| TOTAL | | 16.6 | 20.2 | 7.2 | 7.2 | 4.7 | 8.3 |
| | | 41.6 | | | 19.7 | | |

Observa-se que na escola experimental ocorre uma percentagem de IPC mais alta (41.6) do que na escola controle (19.7). Tal diferença pode ser explicada pelo fato de que na escola experimental adotou-se, ao longo do período preparatório, uma prática pedagógica que considera a experiência de vida da criança. Tal metodologia centra-se basicamente em trabalhar o conhecimento a partir das experiências das crianças, com o professor atuando como um mediador e um sistematizador dessas experiências. A escola controle não adota a mesma metodologia. Isso talvez possa explicar o índice significativamente mais alto da ocorrência de IPC na escola experimental do que na escola controle. A metodologia, portanto, parece ser a variável que interferiu na frequência das IPC.

TAB. 4 – FREQUÊNCIA DE INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS EM AMBAS AS ESCOLAS (EXP. E CONTROLE) EM FUNÇÃO DO TEXTO.

| TEXTOS | EXPERIMENTAL | CONTROLE | TOTAL |
|--------|--------------|----------|-------|
| 1 | 35 | 17 | 52 |
| 2 | 5 | 2 | 7 |
| TOTAL | 40 | 19 | 59 |

Observa-se que no texto 1 (na variedade padrão) há uma frequência mais alta de IPC que no texto 2 (na variedade subpadrão). Uma provável explicação parece ser que o texto 1 é representativo da fala da variedade padrão e envolve a cultura (hábitos de rotina) da classe média, enquanto que o texto 2 é representativo da fala da variedade subpadrão e envolve a cultura e problemas sociais da classe de baixa renda. Tais diferenças em ambos os textos (1 = 52 e 2 = 7) parecem ser explicativas do porquê das diferenças significativas quanto à frequência das inferências pragmático-culturais.

Isto sugere que quando o conteúdo do texto não é representativo da fala, cultura e experiências das crianças, estas elaboram um número mais elevado de IPC numa tentativa de, talvez, dar significado ao texto, aproximando-o mais de sua realidade, interpretando-o à luz de suas experiências de vida. Tal aspecto, entretanto, não poderia ter sido detectado caso o critério de análise do desempenho das crianças se restringisse aos aspectos puramente quantitativos (acerto-erro) e intraproposicionais (modelo inferencial de Warren).

TAB. 5 – FREQUÊNCIA DE INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS EM AMBOS OS TIPOS (PARCIAIS E TOTAIS) EM AMBAS AS ESCOLAS (EXP/CONTR).

| INF.PRAG-CUL. | EXPERIMENTAL | CONTROLE | TOTAL |
|---------------|--------------|----------|-------|
| A | 14 | 9 | 23 |
| B | 26 | 10 | 36 |
| TOTAL | 40 | 19 | 59 |

Observa-se que, quanto aos dois tipos de inferências pragmático-culturais encontrados (A – parcial e B – total), os do tipo B são mais freqüentes que os do tipo A, em ambas as escolas. As crianças tendem a incluir suas experiências de vida na compreensão de narrativas. Quanto à metodologia adotada em sala de aula estimula esta inclusão – como no caso da escola experimental – registra-se uma frequência mais alta de inferências pragmático-culturais. Quando, ao contrário, a metodologia não estimula, registra-se uma diminuição na frequência de inferências pragmático-culturais, embora não desapareçam do repertório da criança.

Se considerarmos como “acertos” as IPCT, teremos, na escola experimental, uma percentagem de 16.6 de acertos a mais no texto 1 e de 2.1 no texto 2; com relação à escola controle, a percentagem cai para 5.7 de acertos a mais no texto 1 e de 1.4 no texto 2. A percentagem total de acertos em ambas as escolas, com relação aos textos 1 e 2 é de 81.8 e 72.5, respectivamente. A escola experimental indica uma percentagem de 82.0 com relação ao total de acertos em ambos os textos, contra 71.0 da escola controle. Portanto, uma diferença percentual de 11.0 no total de acertos.

TAB. 6 – PERCENTAGEM DO TOTAL DE ACERTOS MAIS A PERCENTAGEM DE INFERÊNCIAS PCT EM AMBOS OS TEXTOS, EM AMBAS AS ESCOLAS.

| TEXTOS | EXPERIMENTAL | CONTROLE | TOTAL |
|--------|---------------------|--------------------|-------------|
| 1 | 77.7 (16.6) 88.4 | 70.2 (5.7) 75.3 | 70.6 (81.8) |
| 2 | 74.6 (2.1) 76.8 | 65.9 (1.4) 67.3 | 70.2 (72.1) |
| TOTAL | 82.0 | 71.0 | 76.5 |

CONCLUSÕES

A análise dos resultados acima descritos sugere as seguintes conclusões:

1. As crianças de baixa renda mostraram-se capazes de compreender e interpretar adequadamente tanto um texto narrativo relacionado a seu contexto lingüístico-cultural (Texto 1) como um texto narrativo que não apresente esta relação (Texto 2), conforme demonstrado na tabela 2, onde o percentual de acertos é o mesmo para ambos os textos e em ambas as escolas; ou conforme demonstrado na tabela 6, superior com relação ao desempenho dos sujeitos em ambas as escolas no Texto 1, bem como no desempenho da escola experimental em relação a controle, considerando-se as IPCT. Tal conclusão refuta a Teoria do Déficit segundo a qual à manifestação lingüística deficiente (crianças que dominassem apenas o código restrito) corresponderia uma capacidade cognitiva deficiente.
2. As crianças de baixa renda, entretanto, tendem a ativar determinados modelos elaborativos com base em seus conhecimentos e experiências individuais na interpretação de narrativas, acentuadamente naquelas que não dizem respeito ao seu contexto lingüístico-cultural.
3. A elaboração de inferências pragmático-culturais surge como uma estratégia que a criança utiliza para dar significado ao texto, aproximando-o de sua realidade. Através dessa inferência a criança procura construir uma "ponte" entre o texto e suas experiências de vida para compreendê-lo e interpretá-lo.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As conclusões acima têm sérias implicações pedagógicas e educacionais.

Uma primeira reflexão, com relação ao ensino da leitura, leva-nos a questionar a incompreensão da escola pública com relação ao ensino da língua portuguesa como "língua materna". Entendemos como "língua materna" não apenas a língua que identifica os indivíduos entre si num macro ou microespaço geográ-

fico, como países e regiões, mas também na diversidade de universos sócio-culturais. A língua materna de cada indivíduo, portanto, engloba uma totalidade de traços que transcendem as fronteiras geográficas a diferentes universos sócio-culturais. Partindo desse pressuposto, chegamos à conclusão que a língua portuguesa ensinada na escola pública não corresponde, a rigor, à língua materna de sua clientela escolar, compreendida pelas classes populares. De fato, a escola pública tem privilegiado apenas uma variedade lingüística da língua portuguesa, representativa das classes média-alta, considerando-a como a norma padrão e ignorando outras variedades inseridas em outros universos sócio-culturais. Os textos escolares, tanto nas escolas públicas como particulares, apresentam-se na variedade padrão que é considerada como a única "certa" e "boa", como o modelo lingüístico correto a ser adotado; entretanto, a variedade subpadrão é considerada de segunda categoria, como um código a ser superado. Isso não significa, todavia, que o ensino da variedade padrão não seja desejável. Pelo contrário. Às classes populares não deve ser negado o direito de conhecer um dos instrumentos de sua condição de dominados. Conhecendo a variedade lingüística das classes privilegiadas fica menos difícil compreender e enfrentar, no plano dialético, o seu discurso. A escola, portanto, ao invés de funcionar como um agente de segregação deveria atuar como um agente de socialização, propiciando o acesso ao aprendizado de diferentes variedades lingüísticas, tomando como ponto de referência o universo sociolingüístico-cultural conhecido pelos alunos para chegar a uma ampliação de sua visão de mundo.

Uma segunda reflexão relaciona-se ao ato de ler que geralmente é definido como uma decodificação de sinais, uma reprodução mecânica de informações e como respostas convergentes a estímulos pré-elaborados, concepção esta que, segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1982) continua presente na maioria das escolas brasileiras, onde a leitura ainda se encontra afastada da compreensão e da recriação do significado, dicotomizando a leitura da palavra da leitura do mundo.

Em termos de prática pedagógica, isso equivale a dizer que precisamos reinventar a escola, o que é ensinado, como é ensinado e, finalmente, a forma de avaliação do que é ensinado.

Especialmente no que se refere ao ensino da leitura é surpreendente que, a nível de 1ª. série, não exista uma definição de conteúdo curricular. Observa-se, tanto nas escolas públicas como particulares, a baixa frequência com que as crianças são expostas ao texto. O contato com a língua escrita é restrito, sobretudo nas 1ªs. e 2ªs. séries do Primeiro Grau, sendo feito através de cartilhas e de frases previamente estabelecidas pelo professor que não estão ligadas às experiências das crianças e nem sequer apresentam um significado social. Nas escolas públicas este contato é ainda mais restrito, visto que a exposição à língua escrita, de modo geral, se faz através de cartilhas (quando existem), da lição do livro didático e do que é ditado ou escrito nos limites do quadro-negro. A inexistência de bibliotecas é também um fator responsável por essa limitação.

Cabe lembrar que o material escrito encontrado nas cartilhas não constitui propriamente um texto, assim como o concebemos, como uma unidade semântico-sintática ou, como bem caracteriza L.C.M. Leite (1982:38), "um trabalho da linguagem, trazendo na própria trama o processo da escrita e o processo da leitura, atravessados de e atravessando a História". O texto pressupõe sempre uma tensão dialética entre autor — leitor, uma reflexão e troca de experiências.

Este texto que acabamos de descrever não é encontrado nas cartilhas que apresentam apenas sentenças sem conexão lógica. É necessário, portanto, que o alfabetizador se conscientize da importância e necessidade de aumentar o contacto da criança com a língua escrita, introduzindo textos significativos aos seus alunos. O importante é que os alunos desde cedo entrem em contacto com a maior diversidade de textos possíveis: desde textos não literários, como jornais, revistas, cartas, bilhetes, receitas, bulas, propagandas até textos literários — como narrativas lineares e dinâmicas, com início, meio e fim — poesias e pequenos diálogos. Logo o aluno estará apto a reconhecer os diferentes estilos que cada um destes textos encerram.

Com relação ao conteúdo, é importante lembrar que o texto deve cumprir o papel de integração do sujeito ao meio e levá-lo a refletir sobre a realidade, posicionando-se frente a ela. A esse respeito, observa-se uma igualdade de temas tratados nos textos das escolas públicas e particulares pois versam sobre as experiências, padrões e valores da classe média-alta. Os conteúdos dos textos escolares proporcionam às crianças de ambas as escolas um contacto com um tipo de realidade que é considerada a única; no caso das crianças de baixa renda essa realidade nem sequer é a sua. Tal fato impede ao aluno-leitor um conhecimento mais profundo da realidade e um posicionamento crítico frente a ela. Uma alternativa seria proporcionar um contacto com conteúdos diversos relativos tanto às experiências de vida da classe média-alta como das classes populares que, conseqüentemente, introduzisse a criança tanto à realidade distante dela como propiciasse igualmente uma reflexão sobre a sua própria.

Do ponto de vista lingüístico, seria desejável que o texto estivesse de acordo com a capacidade cognitiva infantil — com estruturas sintáticas simples, períodos curtos, poucas frases subordinadas, utilização mínima da voz passiva e do discurso indireto bem como de compostos nominais mais complexos e que contrastasse as diferentes variedades lingüísticas existentes. Por exemplo, num diálogo entre um matuto e um indivíduo citadino, seriam preservadas as falas originais de um e outro, fazendo com que o aluno tenha a oportunidade de observar a oposição entre a variedade padrão e subpadrão, bem como o contexto em que ocorrem.

Uma vez selecionados textos adequados à clientela escolar à qual se destinam, o professor se defrontará com a questão de como trabalhar o texto. É necessário analisarmos, em primeiro lugar, os critérios tradicionalmente adotados pela escola na avaliação da compreensão de narrativas. Tais critérios estão mais relacionados a processos mnemônicos e reprodutivos do que a processos elaborativos que permitem à criança relacionar suas experiências individuais ao conteúdo do texto. Ressalte-se, ainda, a forte ênfase dada aos aspectos intraproposicionais relacionados ao aumento de vocabulário, memorização de normas gramaticais e identificação de estilemas literários. Além disso é esperado dos leitores uma interpretação única do texto, sendo que o professor ou o livro didático possui a chave da interpretação, eliminando, assim, a etapa reflexiva da leitura. A avaliação acerca da compreensão é realizada com base em critérios puramente quantitativos — através de acertos e erros — a partir de respostas fechadas contidas no livro didático. Qual é, então, o trabalho do leitor? Em função do que lhe é solicitado, podemos observar que ao aluno não é dada a chance de propor outras interpretações possíveis, visto que é considerado um consumidor passivo de mensagens. O espaço à crítica e reflexão, por parte do leitor, é substituído pela memorização e reprodução, e o ato de ler

deixa de ser um instrumento de desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno que lhe permita compreender a realidade. O ato de ler torna-se um empreendimento mecânico ao invés de envolver atividades cognitivas inferenciais.

Faz-se necessário, portanto, reavaliar esses critérios que se baseiam apenas no texto, isto é, nos seus aspectos intraproposicionais, quando outros tipos de interpretação podem ser feitos pelas crianças, baseados em aspectos extraproposicionais ligados a fatores pragmático-culturais que extrapolam as informações contidas no texto, sendo relevante incluir as inferências pragmático-culturais aos modelos inferenciais que limitam a compreensão de narrativas, permitindo ao aluno-leitor perceber as relações entre o texto e o contexto, numa compreensão mais ampla da realidade. Uma abordagem mais crítica e reflexiva da realidade no ensino da leitura modificaria, por conseguinte, os critérios de avaliação adotados na escola. Ao mesmo tempo, uma metodologia que enfatizasse menos a memória e considerasse mais a diversidade de atividades cognitivas, elaborações semânticas, pragmáticas e culturais envolvidos na compreensão certamente dariam espaço a outros tipos de elaborações inferenciais baseadas em aspectos extraproposicionais, como um prolongamento do texto à experiência de vida dos alunos.

ANEXO I

Texto 1

Era uma vez uma família que tinha uma menina chamada Selma. Ela era muito alegre e gostava de ir para a escola. Todo o dia de manhã ela tomava café com pão, ovo, banana e suco de limão para não ficar resfriada. Depois enxugava a boca no guardanapo e ouvia o motorista do ônibus da escola buzinar e entrava depressa no ônibus.

Ela levava a malha e a meia para fazer ginástica de solo na escola. Na escola ela estudava e brincava com as colegas. Depois entrava novamente no ônibus e ia para casa.

Quando chegava da escola Selma tomava banho, almoçava e ia se vestir: às vezes via televisão e às vezes brincava de encaixe. Quando anoitecia tomava outro banho, colocava o pijama e escovava os dentes para não ficarem cariados.

Nos fins-de-semana o pai e a mãe de Selma a levam para o Parque da Jaqueira, para o Shopping Center e para o Teatro. Eles se divertem muito e são muito felizes.

Texto 2

Era uma vez dois meninos que era pobrezinho. Aí andava por aí para caratar cumida prá eles e não achava cumida. Um dia eles fizeram uma casinha e nessa casa era cheio de mato. Eles nun tinha enxada.

Um dia passou uma velhinha e eles chorando, chorando: — me dê cumê, me dê cumê. E ela levou eles prá casa e deu cumê a eles. Eles pegaram, cumeram e voltaram prá casa.

Quando chegaram, os mato foram entrando, entrando na casa dele. Aí apareceu uma cobra e ele nun podia matá porque nun podia entrá dentro do mato. Tudo era cobra e mato. Aí um dia a cobra mordeu ele e ele foi pro uspitau.

Quando o menino ficou bom voltou prá casa e falou: — vou matá a cobra. Esperou ficar escuro e se escondeu atrás do pé de jaca. Quando a cobra apareceu, meteu a faca nela. E nunca mais nenhuma cobra viéro aperriá us minino.

ANEXO II

1. Compreensão da linguagem de dois textos versando sobre conteúdos diferentes e redigidos (1) na variante padrão e (2) na variante subpadrão.

Leitura do texto 1

Solicita-se à criança que responda às seguintes perguntas:

. Inferência lógica

- 1.1.1 Por que Selma escovava os dentes antes de dormir?

. Inferência informacional

- a) pronominal
- 1.1.2 Quem se diverte no teatro e no parque da Jaqueira?
 - b) referencial
- 1.1.3 O que Selma levava para fazer ginástica na escola?
 - c) espaço-temporal
- 1.1.4 Quando é que Selma tomava outro banho?
- 1.1.5 Onde é que o ônibus apanha Selma para ir para a escola?

Inferência de valor

- 1.1.6 Como os pais de Selma a tratavam?

Leitura do texto 2

Solicita-se à criança que responda às seguintes perguntas:

. Inferência lógica

- 1.1.1 Por que o menino não podia matar a cobra?

. Inferência informacional

- a) pronominal
- 1.1.2 Quem levou os meninos para casa?
 - b) referencial
- 1.1.3 O que os meninos estavam catando?
 - c) espaço-temporal
- 1.1.4 Quando foi que o menino matou a cobra?
- 1.1.5 Onde foi que ele se escondeu para matar a cobra?

d) Inferência de valor

- 1.1.6 Como a velhinha tratou os meninos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, B.A. A sociolinguistic approach to socialization; with some reference to educability. In GUMPERZ, J.J. & HIMES, D. (orgs.). *Directions in sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1972: 465-467.
- CLARK, H. H. Inferences in Comprehension. In P. N. Johnson-Laird & P.C. Wason, 1977: 243-263.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SÓCIO-ECONÔMICAS (IBASE). Dados da Realidade. Indicadores Sociais. Petrópolis, Ed. Vozes, 1982: 27, 64 pp.
- LABOV, W. The logic of nonstandard English. In GIGLIOLI, P.P. (org.). *Language and social context*. Harmondsworth, Penguin, 1972a: 179-215.
- LEITE, L.C.M. e MARQUES, R.M.H. Ao Pé do Texto na Sala de Aula. Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor (por) Vera Teixeira de Aguiar (e outros) Org. Regina Zilberman. Porto Alegre, Editora Ática, 1982: 37-49.
- MARCUSCHI, L.A. Leitura como um Processo Inferencial num Universo Cultural-Cognitivo. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, 1985:3-16.
- MINSKY, M.A. Framework for Representing Knowledge. In P.H. Winston (ed). *The Psychology of Computer Vision*. New York, Mc-Grow-Hill, 1975: 211-277.
- SAMPAIO, M.C.H., LIMA, M.E.M.F. e LIMA, N.C. Por uma Nova Concepção de Alfabetização. Projeto de Pesquisa do Centro Josué de Castro de Estudos e Pesquisas, Recife, PE e do Conselho Nacional de Pesquisa, Brasília, DF, 1984.
- SCHANK, R.C., ABELSON, R.P. Scripts, Plans, and Knowledge. In P.N. Johnson-Laird and P.C. Wason (eds.), 1977: 421-432.
- SILVA, E.T. da. Leitura da Palavra Escrita: Um Desafio aos Educadores. Anais do Seminário Aprendizagem da Língua Materna: Uma Abordagem Interdisciplinar. Brasília, INEP-MEC, 1982: 97-101.
- SPIRO, R.J. Prior Knowledge and Story Processing: Integration, Selection and Variation. *Poetics*, 1980: 313-327.
- WARREN, W.H. et al. Event Chains and Inferences in Understanding Narratives. In R.O. Freedle (ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N. J. Ablex, 1979: 23-51.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq que possibilitou a execução do projeto, bem como à colaboração da Secretaria de Educação de Olinda e à participação das professoras alfabetizadoras da Escola Monsenhor Fabrício.