

# Arrisque-se... faça seu jogo

Vera Wannmacher Pereira\*

---

Todas as pessoas fazem previsões –  
incluindo as crianças – todo o tempo.  
(Smith, 1989, p. 32)

## 1 Para início de conversa

Usualmente são considerados maus leitores aqueles que não seguem a seqüência linear da escrita – palavra após palavra, linha após linha, página após página. Eles costumam “saltar” trechos, ir adiante e voltar, antecipar a leitura do final, sendo por isso intitulados de “preguiçosos”, “pouco sérios”, “pouco interessados”, “avessos à leitura”.

Na escola, tais leitores sempre constituem-se em objeto de espanto dos colegas, pois terminam a leitura rapidamente e muitas vezes têm maior êxito, na hora da avaliação, do que os que fazem uma leitura paciente e penosa. De modo geral, quando isso acontece, os leitores “disciplinados” consideram errados e injustos os critérios de avaliação do professor. Aos colegas “indisciplinados”, dirigem sentimentos confusos de perplexidade, admiração e repúdio, com grau máximo aos “leitores de orelha”, que têm eternamente um lugar garantido.

Essa concepção de leitura que põe a linearidade como condição de qualidade de compreensão vem sendo revista através dos estudos desenvolvidos pela Psicolingüística, no que se refere especificamente ao processamento da leitura. Tais estudos vêm trazendo para discussão um novo conceito – o de preditibilidade, que estimula a associação da leitura a um jogo de risco automonitorado em que o leitor faz suas apostas, controla-as e assim chega ao êxito.

A análise desse conceito – preditibilidade – favorece a democratização dos modos de ler e abre espaço para novos procedimentos pedagógicos. Por isso constitui-se em eixo do presente artigo,

---

\* Doutora em Letras/PUCRS.

que se caracteriza por uma abordagem que recusa rupturas e busca interações – as que associam teoria e prática, pesquisa e ensino, academia e escola.

## 2 Pondo a escola na roda

As dificuldades de escrita dos alunos de todos os níveis de escolaridade acentuam-se a cada dia, aprofundando as preocupações da escola, da academia e da sociedade em geral com o fato.

Inúmeras causas são apontadas pelo senso comum, estando entre elas a baixa frequência da leitura, atribuída a fatores culturais, sociais e econômicos. Quanto aos fatores pedagógicos, ficam obscurecidos pelos já referidos, parecendo menos responsáveis. Afinal, os professores estão em contínua experimentação de novos caminhos constantemente oferecidos pelos manuais didáticos. A verdade, porém, é que tais caminhos raramente estão alicerçados em estudos aprofundados, em pesquisas avançadas, do que decorre uma ação pedagógica criativa, mas apenas intuitiva e espontânea.

Estudos lingüísticos vêm dedicando-se a examinar essas concepções e começam a estabelecer cada vez mais precisamente as hipóteses de que o processamento da leitura se sobrepõe em relevância ao conteúdo da leitura, se a busca é a de formação de um leitor eficiente. Do mesmo modo, o domínio de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura favorece o domínio das estratégias de produção escrita a elas correlacionadas. Isso significa que trabalhar em favor da leitura traz resultados positivos não só para a leitura mas também para a escrita.

As pesquisas que vêm possibilitando a formulação dessas afirmações apontam também para o fato de que é nos primeiros anos da vida escolar que os benefícios desse trabalho podem ser maiores, uma vez que o estabelecimento de caminhos cognitivos eficientes para o processamento da leitura está vinculado à plasticidade cerebral. Assim, os alunos de séries iniciais devem constituir-se em interesse especial dos pesquisadores da leitura e dos estudiosos preocupados com a didática do ensino da língua materna.

É nessa perspectiva que o Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem – CELIN, da Faculdade de Letras da PUCRS, vem realizando um projeto (“O Jogo da Preditibilidade: desenvolvendo estratégias de leitura nas séries iniciais”) que repousa seu olhar sobre esse grupo de alunos que se encontram nas séries iniciais de sua vida escolar e sobre seus professores e dirige sua atenção para o processamento da leitura, investigando-o, construindo procedimentos didáticos pertinentes e socializando com os do-

centes os resultados obtidos, através de oficinas continuadas e de publicação de textos lingüístico-pedagógicos, como este. O recorte metodológico do projeto é de natureza associativa e integradora, podendo ser considerado tão relevante como o tema, pois possibilita aos acadêmicos, futuros docentes, a vivência de alternativas de solução de problemas relativos ao desenvolvimento da compreensão leitora que em breve estarão definitivamente em suas mãos. Realizado ao longo de 2001, envolveu (e continua envolvendo) dezoito escolas – seis particulares, seis públicas estaduais e seis públicas municipais, acolhendo especialmente, em cada escola, um professor e um aluno de 3ª série e um professor e um aluno de 4ª série. Informações sobre as percepções desses professores e desses alunos sobre trabalho com leitura foram coletadas, permitindo a construção de um banco de materiais lingüístico-pedagógicos e sua socialização através de oficinas de leitura integrando todos os participantes – os das escolas e os da Universidade. Todo o trabalho de pesquisa, ensino e extensão esteve (e continua) voltado para o processo de leitura do funcionamento lingüístico do texto, tópico desenvolvido a seguir.

## 3 Descobrimo o funcionamento do texto

A convicção teórico-metodológica da década de 70 da escrita como ato de desinibição, isto é, de que aprender a escrever depende do exercício de escrever vem sendo revisada a partir do desenvolvimento dos estudos psicolingüísticos. As novas convicções situam a leitura como o caminho para a escrita, entendendo leitura não apenas como apreensão temática, mas como desvelamento do funcionamento lingüístico do texto (Orlandi, 1983). Essas convicções são sustentadas pelo entendimento de que o leitor é um escritor do texto do autor, isto é, de que aquele que lê também escreve, pois faz uma busca de reconstituição do caminho lingüístico do autor e, portanto, dos sentidos produzidos (Smith, 1996 e 1999). Desse modo, a leitura beneficia a própria leitura e, por decorrência, a escrita. Daí a sua dupla importância.

É essa convicção que norteia o presente estudo. As atividades desenvolvidas pelos alunos caracterizam-se como de leitura, ou melhor, como de processo de leitura, traduzido-o, lingüisticamente, como manejo dos elementos constitutivos da língua. A escrita (produção textual) ocorre como desdobramento do trabalho de leitura. A convicção aqui subjacente encontra defesa nas pesquisas que constatam que o domínio de regras de coerência e coesão na leitura favorece o domínio dessas mesmas regras na escrita (Poersch e Amaral, 1989; Schneider, 1993).

#### 4 Eliminando rupturas

Em decorrência de uma concepção privilegiadora das partes em detrimento do todo, o ensino, ao espelhar a sociedade, apresenta-se também em estratos que têm suas fronteiras fortemente delimitadas e seus espaços dificilmente transpostos.

Nessa concepção, o tempo é compreendido linearmente, sendo a seqüência um ponto forte. No ensino assim percebido há máximas de difícil transposição: a teoria independe da prática; a pesquisa está afastada do ensino; o professor é formado na academia para posteriormente atuar na escola; a Universidade e a comunidade desenvolvem-se separadamente.

A compreensão atual de que o conhecimento é construído iterativamente abre caminho para a diferença, para o compromisso mútuo, para o crescimento cooperativo. Essa compreensão, que é a do projeto descrito no item anterior, está aqui subjacente, pois defende como relevantes algumas aproximações indispensáveis: entre a Universidade e a comunidade, de modo que os acadêmicos tenham consciência de que se preparam para uma atuação comunitária; entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, de modo a propiciar ao acadêmico a reconstrução dos conhecimentos sobre leitura e escrita, desenvolvidos em sala de aula, em conhecimentos didaticamente pertinentes a serem apropriados pelos escolares, e a propiciar a estes a transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos (Vygotsky, 1989); entre teoria e prática, de modo a oportunizar ao aluno de séries iniciais e ao acadêmico a construção de conhecimentos lingüísticos na direção prática/teoria/prática, isto é, ação leitora/reflexão sobre a ação/(re)ação leitora (Widdowson, 1991); entre pesquisa e ensino, de modo a propiciar ao acadêmico condições de preparar a ação pedagógica (pesquisa bibliográfica), desenvolver a ação pedagógica (ensino) e avaliar a ação desenvolvida (pesquisa de campo associada à pesquisa básica).

#### 5 Traçando contornos

Entre os diversos conceitos, o de *leitura como processo cognitivo* é o aqui assumido. Nessa acepção, ler significa lançar e testar hipóteses sobre o conteúdo, isto é, fazer antecipações sobre esse conteúdo. No caso de o leitor confirmar suas predições, ele segue o caminho iniciado. No caso de não confirmá-las, ele modifica o seu caminho (Kato, 1987).

Segundo esse ponto de vista teórico, o processo cognitivo de leitura se altera, a partir de algumas variáveis: objetivo da leitura, conhecimento prévio do conteúdo e das condições de produção do texto, tipo de texto e estilo cognitivo do leitor. Tais variáveis estabelecem os contornos do processo de leitura – predominantemente ascendente ou predominantemente descendente (Goodman, 1991).

O processamento cognitivo da leitura ocorre através de dois grupos básicos de estratégias – cognitivas e metacognitivas (Leffa, 1996). As estratégias cognitivas de leitura – ECL caracterizam-se pelos traços intuitivo e inconsciente, enquanto as estratégias metacognitivas de leitura – EMCL caracterizam-se pela consciência, pela intenção do leitor de automonitoramento durante o processo em realização. Constituem-se em exemplos de ECL pressuposições intuitivas do leitor, tais como a de que o texto é a priori coerente, a de que determinadas ordenações são impossíveis, a de que a escrita, em nossa cultura, ocorre da esquerda para a direita. Constituem-se em exemplos de EMCL situações de monitoramento, tais como a realização de comparações intencionais de elementos lingüísticos, de julgamentos lingüísticos, de autocorreções. O exame dessas EL expõe os elementos que internamente as constituem e tecem a rede lingüística do texto – fônicos, mórficos, sintáticos, semânticos e pragmáticos.

#### 6 Conhecendo o jogo

A *preditibilidade* pode ser caracterizada como um jogo lingüístico que ocorre durante o processo de leitura. Esse jogo situa-se no âmbito da interação do leitor com o texto, realizando-se através de jogadas que implicam apostas com diferentes graus de risco. O jogo assim estabelecido é um instrumento que o leitor utiliza para antecipação do conteúdo do texto. Faz o seu lance, isto é, prediz o que os seus olhos ainda não leram, tentando adivinhar o jogo do próprio texto. Nesse momento, corre riscos cuja intensidade está associada à possibilidade de confirmação da predição realizada. Por sua vez, a dimensão da possibilidade de êxito depende de uma correlação entre as condições do leitor (universo de conhecimentos e crenças) e as pistas oferecidas pelo texto.

Desse modo, na visão psicolingüística, o processo de antecipação de conteúdos textuais com base em pistas formais realiza-se através de estratégias metacognitivas de leitura, cabendo ao leitor selecioná-las, dimensioná-las, conforme o conjunto de condições em que estiver mergulhado: seu objetivo de leitura (ler para apenas tomar conhecimento, ler para desenvolver uma situação de

aplicação, ler para ocupar o tempo, ler para fruir um prazer, ler para realizar uma exposição, ler para fazer uma crítica, ler para realizar provas de avaliação); seu conhecimento lingüístico (língua em que está escrito o texto – L1 ou L2 do leitor, correspondência entre o vocabulário do texto e o vocabulário do leitor, nível de complexidade da sintaxe do texto, domínio dos esquemas de construção do texto); seu conhecimento prévio do conteúdo (familiaridade com as informações do texto); o tipo de texto em leitura (relação entre os esquemas textuais e os esquemas cognitivos para sua leitura); os esquemas cognitivos desenvolvidos pelo leitor (camínhos cognitivos construídos culturalmente).

No processo de predição, estabelecidas as variáveis (entre as acima descritas), o leitor, durante a leitura, seleciona as pistas formais (que se realizam através das regras de funcionamento lingüístico do texto) e, com base nelas, lança suas hipóteses. Continua, então, seu trabalho de navegação no texto. Caso suas hipóteses se confirmem, ele, consciente de que está sobre base firme, prossegue navegando. Caso, no entanto, não se confirmem, consciente de que está em base movediça, interrompe sua viagem, pára e retorna ao ponto anterior, redefinindo as pistas que o conduziram ao equívoco.

## 7 Fazendo as apostas

Os procedimentos de predição realizam-se através da manipulação de elementos lingüísticos de todos os níveis de constituição da linguagem. Dependendo da natureza do texto e do foco de predição, pode haver o predomínio de um desses níveis, embora isso não ocorra de modo isolado, pois a interação dos mesmos é que constitui o texto.

Com o objetivo de explicitar os procedimentos de predição, são apresentadas a seguir atividades pedagógicas para cuja realização o leitor deve manipular especialmente determinados níveis de análise lingüística e fazer suas apostas.

### 7.1 Os fonemas têm lugar especial

Os fonemas ocupam lugar importante na leitura da rede lingüística, na medida em que o leitor faz antecipações baseadas em expectativas fônicas. Diante da seqüência " mala, bala, fala, sala", a expectativa provavelmente se situará em nova troca da consoante inicial. Desse modo, será aceito pelo leitor "vala", mas certamente não será aceito "sola", uma vez que não corresponderá à hipótese formulada por ele. Da mesma forma, a consciência

das regras /z/ → z e /s/ → s pode levar às predições "caza" e "estra". Assim, atividades pedagógicas de completamento de palavras em que faltam letras, sendo para isso necessário recorrer ao que antecede e ao que segue, especialmente em relação a combinações sonoras, exigem da parte do leitor a realização de predições fônicas e/ou gráficas.

Completar o poema "Velocidade", apresentado a seguir, é uma atividade que exige do leitor o uso do processo de predição com base na manipulação predominantemente de elementos gráficos e fônicos. Além disso, exige dele consciência metalingüística sobre as correlações entre os níveis fônico, semântico e pragmático. Essa é uma condição para que perceba as relações entre parte (fonema) e totalidade (texto), sendo que, provavelmente, quanto mais ele tiver conhecimento dos modos de funcionamento de poemas, especialmente desse período literário, desse autor, fará mais predições de confirmação, dando conta mais rapidamente do desafio.

#### VELOCIDADE

V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	E
V	V	V	V	V	V	...	...	...	E	L
V	V	V	V	V	...	...	...	...	...	O
...	V	V	V	...	...	...	...	...	...	C
V	V	V	V	V	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	E	L	O	C	I	D
V	V	V	E	L	O	C	I	D	A	...
V	...	E	...	O	...	I	...	A	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

(Ronaldo Azevedo, *Poetas do Modernismo*.  
Brasília: INL, 1972.)

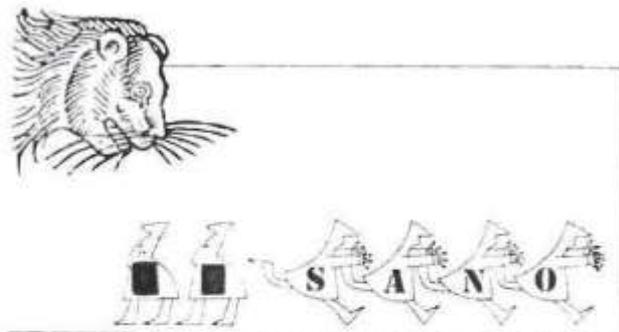
Do mesmo modo, o completamento da tira "Ao mar!", logo a seguir apresentada, supõe a manipulação de elementos fônicos que contribuem para a compreensão semântica e pragmática. É preciso que o leitor estabeleça relações entre os movimentos de ir e vir dos vikings, evidenciados nas imagens, e use conhecimentos prévios sobre a relação entre "bebida" e "frio" e sobre os procedimentos culturais desse povo. Só assim realizará as predições que o farão chegar às relações "mar / bar".



## 7.2 Os morfemas também têm seu lugar

Os morfemas, unidades lingüísticas mínimas significativas, compõem as palavras – tanto lexicais como gramaticais. É precisamente a consciência a esse respeito que permite a compreensão de palavras ainda não conhecidas. Do mesmo modo é essa consciência que faz com que uma criança, em processo de aquisição da fala, use "di" no lugar de "dei". É também essa consciência que pode induzir ao erro de "ingleza" por comparação a "beleza". É ainda essa consciência que faz com que o leitor, diante da frase "Esqueci meus livros.", interrompa sua leitura, ao ler equivocadamente, por exemplo: "Esqueci meu livros." ou "Esqueci meus livres". Ocorre nesse momento uma incoerência entre a predição e a realização, pois a aposta feita pelo leitor não encontra confirmação.

O humor produzido na charge de "Caulos", apresentada a seguir, resulta da manipulação de elementos mórficos associados à imagem. Para a compreensão do texto, o leitor deve descobrir duas letras que estão cobertas. Trata-se de uma situação de preditibilidade que exige uma decomposição morfológica (prefixo in + radical sano) e a associação entre os sentidos de negação presentes na imagem e o sentido de negação próprio do prefixo in.



A predição de "cheguei" da tira da "Mafalda" depende de que o leitor realize duas segmentações – cheg+ei e cheg+ou, que supõem um desempenho da consciência morfológica no que se refere aos morfemas lexicais e gramaticais que constituem o verbo. Depende também de que o leitor estabeleça uma correlação entre infância e velhice e tenha uma consciência metalingüística sobre a estrutura sintática sujeito + predicado. É o conjunto dessas predições que levará o leitor ao êxito.



O poema "Eternidade Amor" consiste, lingüisticamente, num jogo de segmentação morfológica de efeitos sintáticos e semânticos. Desse modo, para que o leitor faça as antecipações (predições) exigidas para o completamento das lacunas, é preciso que acione sua consciência morfológica, que permite a segmentação da palavra em seus elementos mórficos, e a coloque em interação com a consciência semântica, indispensável para a delimitação lexical, e com a consciência sintática, necessária para a realização das combinações lexicais. Chegará, então, à compreensão do texto.

## ETERNIDADE AMOR

Eterna idade .....  
É terna ..... de amor  
É ter ..... idade, amor  
..... ida de amor  
Éter na idade: amor  
É ter na ..... de Amor  
..... ida de A-mór  
Eternidade .....

(Artur da Távola)

### 7.3 A sintaxe faz a rede

A constituição da rede lingüística do texto recebe a contribuição da sintaxe através das relações que esta promove entre as palavras, entre as orações, entre as frases, entre os parágrafos. Essas relações são promovidas pelas marcas flexionais das palavras, pela ordem em que se apresentam, pelos processos de retomadas lingüísticas. Componentes sintáticos como as conjunções, por exemplo, contribuem para a construção da rede textual, promovendo relações de adição, tempo, causa, oposição, continuação.

A tira apresentada a seguir, de "Charles Schultz", traz um espaço a ser preenchido por uma conjunção. Para antecipar a conjunção, o leitor deve primeiramente estabelecer vínculos semânticos entre a demora do ônibus num dia frio e a construção do caráter através de vicissitudes. Após, deve estabelecer relações pragmáticas entre a situação enfocada e o nível de satisfação dos personagens. A antecipação sintática da conjunção "de modo que" exige que o leitor movimente diversos planos de funcionamento da linguagem, associando-os a seus conhecimentos prévios.



A compreensão do texto "O camaleão e a lagartixa" exige do leitor um trabalho de predição que envolve conhecimentos sintáticos relativos às relações de coesão entre as palavras, no que se refere especialmente aos verbos. Cabe a ele estar atento aos traços flexionais do verbo e à relação com os demais elementos lingüísticos, de modo a perceber o lugar adequado das palavras em *itálico*. Além disso, deve associar, à consciência sintática, a consciência semântica, de modo a perceber as inconsistências internas do texto e a reconstituí-las, recolocando os verbos nos lugares pertinentes.

## MOÇAMBIQUE

### O CAMALEÃO E A LAGARTIXA

Quando Deus *chegou* o mundo, *demorou* o camaleão dizer a tudo e a toda a gente que as pessoas e os animais, quando um dia *corresse*, *tinha* de ressuscitar.

Perto *era* a lagartixa, que tudo ouviu e que, como *morressem* mais do que o camaleão, foi na frente a dizer a tudo e a todos que quando se morre é de uma vez para sempre. Quando o camaleão *criou* com o recado de Deus, todos começaram a dizer que *estava* mentira, pois que já *haviã*m chegado notícia muito diferente.

Dizem que, quando se morre de uma vez para sempre, foi porque o camaleão se *mandou* no caminho...

(Folha de São Paulo, 01.08.92. Folhinha.)

Em "Classificado Urgente", o leitor, ao ver-se diante do terceiro verso, não conseguirá prosseguir no processo de compreensão do texto, uma vez que a ordem das palavras é inaceitável, impedindo a compreensão. Provavelmente, retornará ao início do texto, fará a releitura da parte inicial e a leitura da parte final. Procurará, então, adivinhar o conteúdo do terceiro verso, usando, para isso, sua consciência sintática. Desse modo, a compreensão do texto exige do leitor um trabalho de predição que envolve conhecimentos sintáticos relativos às relações de coesão entre as palavras, no que se refere especialmente aos nomes. Cabe ao leitor estar atento aos traços flexionais do substantivo e à sua relação com o adjetivo, de modo a perceber o lugar adequado das palavras em *itálico*.

### CLASSIFICADO URGENTE

Este é o anúncio do urso,  
do urso esfregando a pele  
vermelhas de cheia marcas.

"Urso  
procura mel  
que não tenha abelhas."

(MURALHA, Sidonio. *A dança dos pica-paus*.  
Rio de Janeiro: Nórdica, 1976. p. 24.)



Bill Watterson. "Calvin", em *O Estado de S. Paulo*, 4 abr. 1993.

#### 7.4 Sem sentido não faz sentido

A predição semântica desenvolvida por um leitor para compreensão de um texto ocorre através de sucessivos questionamentos que possivelmente ele próprio se faça, com o objetivo de garantir o fio significativo tecido gradativamente. Tais questionamentos configuram-se como hipóteses que o leitor formula e testa. No caso de confirmação, segue sua leitura; no caso de não confirmação, retorna no caminho textual que vem desenvolvendo, avalia tais hipóteses e possivelmente reformula-as.

Na leitura da rede lingüística, a consciência semântica assume papel importante, na medida em que faz antecipações baseadas em expectativas de sentido. Se, por exemplo, durante a leitura de um texto sobre "gatos", o leitor se depara com "cato" ou "pato", é provável que neste momento exato ou pouco mais adiante ele interrompa a leitura, supondo que ou não fez a leitura correta, ou que há um erro ortográfico no texto, ou ainda que está fazendo inferências incorretas, ou, por último talvez, que o texto apresenta uma incoerência interna. A interrupção da leitura decorre do monitoramento realizado pelo próprio leitor baseado na predição de "gatos", em decorrência de apostas feitas já talvez a partir do título do texto.

Diante da tira de "Calvin", para antecipar o final, o leitor deve deduzir que a palavra que falta é "funda". Para isso, ele deve observar a seqüência dos adjetivos que a antecedem, observar as imagens e estabelecer correlações semânticas. Além disso, precisa acionar seus conhecimentos de mundo (pragmáticos) para tecer conclusões sobre a cena familiar apresentada, no que se refere à vida real e às demais tiras de Calvin já lidas.

O poema "O pirata" apresenta algumas lacunas. Seu preenchimento depende de que o leitor acione sua consciência semântica no que se refere ao modo como se constituem as redes significativas de um texto. Depende também de seus conhecimentos prévios a respeito de histórias de pirataria. Essas correlações permitirão que ele antecipe associações por contigüidade e assim constitua campos semânticos em torno da palavra-chave "pirata" (espada, roupa, mares, tesouro, navio, oceano).

### O PIRATA

O menino brinca de pirata:  
sua..... é de ouro  
e sua..... de prata.  
Atravessa os sete.....  
em busca do grande.....

Seu..... tem sete velas de pano  
e é o terror do.....  
Mas o tempo passa e ele se cansa  
de ser pirata.  
E vira outra vez menino.

(Murray, Roseana. *No mundo da lua*.  
Belo Horizonte: Miguilim, 1987.)

#### 7.5 O uso faz a linguagem

A consciência pragmática permite ao leitor fazer conexões entre o texto e a situação de uso, que envolve quem enuncia, para quem enuncia, o objetivo, o momento e o local de enunciação. No caso de o leitor ter acesso a essas informações, suas possibilidades de compreensão aumentam. Daí a importância de a escola trabalhar

sempre com o texto em situação enunciativa definida. Isso significa que trabalhar com atividades em que o aluno seja estimulado a prever a situação enunciativa do texto contribui para o desenvolvimento de sua consciência pragmática.

Diante do segmento a seguir, para chegar a sua compreensão, o leitor precisa reconstituí-lo em sua totalidade, definindo o tipo de texto que está diante de si, o que lhe exigirá observar a progressão das seqüências na direção horizontal e na direção vertical. De posse desses dados buscará conexões com seus conhecimentos prévios, o que lhe permitirá chegar ao calendário.

18	19	20
25	26	27

A lista a seguir constitui-se em segmento de um portador de texto. Sua identificação exige do leitor fazer correlações entre as palavras e entre as palavras e o título. Exige, ainda, uma busca em seus conhecimentos prévios. Só então chegará ao cardápio.

LANCHES
Cachorro-quente
Sanduíche
Torrada simples
Torrada com ovo

A atividade que encerra este item (7.5) exige do aluno jogar com elementos enunciativos, devendo "adivinhar" a quem se dirige o texto. Para isso, cabe a ele observar o léxico, o autor, a data, o horário, o conteúdo do texto, o tipo de texto. Ao associar essas informações, concluirá tratar-se de um bilhete que uma criança dirige a alguém da sua casa a quem costuma informar o que faz, possivelmente sua mãe.

-----
Fui na casa da Aninha terminar um trabalho da escola. Não demoro.
Luisa
15/10
16h 35min

## 8 Fechando a conversa

É entendimento de Frank Smith (1989) que fazer antecipações é próprio do homem, de sua vida cotidiana, uma vez que sua ausência significa ausência de expectativa, portanto ausência de possibilidade de vida. O homem antecipa, prediz por três razões básicas, segundo ele: as continuadas mudanças no mundo, fazendo com que sua posição se altere; as imensas ambigüidades existentes no mundo, gerando muitas possibilidades de compreensão; o número elevado de alternativas, ampliando as dificuldades de compreensão.

No caso do processo de leitura, aqui objeto de estudo, a predição consiste em seu eixo, em alavanca que o desencadeia e sustenta, facilitando o trabalho do leitor, uma vez que reduz as ambigüidades, as alternativas, o que contribui para que esse leitor seleccione produtivamente as pistas presentes no texto e assim chegue à sua compreensão.

Trazer o trabalho de preditibilidade para dentro da escola supõe assumir como objetivo pedagógico o desenvolvimento do processo cognitivo de leitura, o que exige dar um lugar especial ao funcionamento lingüístico do texto. Nessa dimensão, a compreensão leitora realiza-se através da consciência do leitor sobre os níveis constitutivos da linguagem – fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Estabelecido e assumido esse objetivo, introduzi-lo no ensino exige construir uma convergência multidisciplinar de conhecimentos oriundos de diferentes áreas dos estudos da Linguagem, especialmente da Psicolingüística, da Lingüística do Texto e da Lingüística do Discurso.

Alcançada tal interação de conhecimentos, supõe também promover recortes lingüísticos que associem fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, recusando as usuais segmentações dissociadoras.

Construído esse recorte, cabe, ainda, assumir conscientemente o ponto de vista da heterogeneidade – teórica, no que se refere à ciência, e metodológica, no que se refere à ação pedagógica com olhar dirigido à aprendizagem, entendida esta como ação cognitiva do leitor de construção da compreensão leitora. Quanto à organização das atividades, é importante o uso de textos e portadores de texto de tipos diversificados, em situações comunicativas, associando o ponto de vista de leitura como processo e o ponto de vista de construção de conhecimento em rede. Colocando ênfase nas relações entre linguagem, interação e cognição (Djik, 1992), essas

atividades constituem-se em desafios de compreensão leitora que exigem da parte do leitor o manejo de processos ascendentes e descendentes e de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, especificamente de jogos de preditibilidade (Kleiman, 1989).

Apropriado e instituído esse conjunto de concepções, especialmente a de que o processo cognitivo de compreensão leitora não se realiza linearmente mas em rede, ganha nitidez sua natureza de jogo. O risco por ele gerado, no entanto, não se caracteriza como "adivinhação inconsequente, nem envolve apostar ao acaso qualquer coisa quanto ao resultado mais provável" (Smith, 1989, p. 34). O jogo, as apostas, tudo é fortemente controlado pelo leitor, através do entrelaçamento de sua consciência metalingüística e de sua teoria de mundo, daí decorrendo o acuramento das previsões.

Um bom modo de fechar esta conversa, pois já é hora, é voltar a seu ponto inicial – à epígrafe que faz sua abertura, pois lá talvez encontrem-se subsídios para entender melhor essa impulsão humana para a predição.

*Todas as pessoas fazem previsões – incluindo as crianças – todo o tempo. Nossas vidas seriam impossíveis, relutaríamos até mesmo a sair de nossas camas pela manhã, se não tivéssemos qualquer expectativa sobre o que o dia trará. Nunca poderíamos passar da porta, se não tivéssemos alguma idéia do que pode estar do outro lado (Smith, 1989, p. 32).*

### Referências bibliográficas

- CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1989.
- CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de cohérence des textes. *Langue Française*, n. 38. Paris: Larousse, 1978.
- DIJK, T. A. Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni; OTONI, Paulo. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura – um modelo psicolingüístico transacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, EDIPUCRS, n. 86, p. 9-43, dez. 1991.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, n. 85, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

———. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

LETRAS DE HOJE. *Implicações da Psicolingüística nos processos de produção e recepção do código escrito*. Porto Alegre, EDIPUCRS, n. 86, dez. 1991.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Leitura e escrita nas séries iniciais: a luta da comunidade escolar contra a exclusão. *Paixão de Aprender*. Porto Alegre: SMED, n. 10, mar. 1997, p. 68-81.

———. *Passa, passará, que o de trás ficará... Ler e compreender o mundo: compromisso da escola cidadã*. Porto Alegre: SMED, 2000, p. 61-72.

———. *Abre-te, Sésamo!* v. 3. São Paulo: Brasil, 2000.

———. *Abre-te, Sésamo!* v. 4. Brasil: São Paulo, 2000.

———. *O grau dez da leitura: lendo como escritor e escrevendo como leitor*. Porto Alegre: WS Editor, 2000.

POERSCH, J. M.; AMARAL, M. P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. *Veritas*, n. 35, Porto Alegre: EDIPUCRS, 1989.

SCHNEIDER, Mirna. A correlação entre a compreensão das categorias de coesão textual e a produção de textos escritos coerentes. *Letras de Hoje*, n. 92, Porto Alegre, EDIPUCRS, jun. 1993.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

———. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino das línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.