

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

KELLEN FABIANE CHAVES FERREIRA

**UMA ANÁLISE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS
EM MATERIAL DIDÁTICO**

Porto Alegre

2010

KELLEN FABIANE CHAVES FERREIRA

**UMA ANÁLISE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS
EM MATERIAL DIDÁTICO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção do
grau de licenciado em Letras pela Faculdade de
Letras da Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr. Jane Rita Caetano da Silveira

Porto Alegre
2010

KELLEN FABIANE CHAVES FERREIRA

**UMA ANÁLISE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS
EM MATERIAL DIDÁTICO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para a obtenção do
grau de licenciado em Letras pela Faculdade de
Letras da Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr. Jane Rita Caetano da Silveira – PUCRS

Prof^a Dr. Ana Maria Tramunt Ibaños – PUCRS

Prof^a Dr. Jocelyne da Cunha Bocchese – PUCRS

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por fazer
desse sonho realidade;

À minha filha Eduarda, meu maior estímulo ostensivo;

Aos meus pais Lauro e Dione, pelo amor e cuidados com
a minha filha enquanto estive ausente;

Ao meu irmão Roger por ser parte relevante da minha
vida;

Ao meu marido Mauricio, pelo amor, compreensão e
incentivo dedicados ao longo desse percurso.

AGRADECIMENTOS

Em especial, ao meu esposo, por estar sempre comigo nos momentos em que mais precisei no decorrer do curso.

À professora Dr. Jane Rita Caetano da Silveira, pelas lições de conhecimento e sabedoria, pelas palavras de incentivo e, sobretudo pela paciência demonstrada na produção deste trabalho.

Às colegas Michele Macedo e Larissa Hubner, pela ajuda prestada durante boa parte do curso.

Aos demais familiares e amigos por estarem sempre por perto, mesmo na ausência necessária neste momento.

Apesar dos nossos defeitos, precisamos enxergar que somos pérolas únicas no teatro da vida e entender que não existem pessoas de sucesso e pessoas fracassadas. O que existem são pessoas que lutam pelos seus sonhos ou desistem deles.

Augusto Cury

O ensino é livresco, mas sem livros

A compreensão deve ser entendida como um modo de ser do homem no mundo, como um projeto de existência. Ou seja: o homem encontra significados para o seu existir à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Ao estabelecer um horizonte de compreensão iniciando um trajeto de busca, o homem tem (necessariamente) de iniciar um processo de interpretação, à luz de suas experiências prévias de mundo.

Ezequiel T. da Silva

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fazer um estudo sobre as atividades de compreensão leitora de textos com linguagem verbal e não-verbal que constam em livros didáticos de língua portuguesa utilizados no ensino médio. Com base na Teoria da Relevância (Sperber e Wilson, 1995), analisamos alguns exercícios propostos por esses manuais a fim de verificar sua importância na formação de um leitor proficiente, focalizando os processos inferenciais que atuam na interpretação textual. Mostramos as falhas verificadas nas atividades de caráter interpretativo que estão centradas, em sua maioria, na mera decodificação do texto ou na simples reprodução das palavras do autor, sem estimular os mecanismos inferenciais de raciocínio necessários para conseguir uma compreensão adequada. Conclui-se que a Teoria da Relevância pode ajudar na elaboração das questões interpretativas, ao favorecer a construção de inferências na mente do leitor, a fim de que o processo de leitura resulte eficaz.

Palavras-chave: Compreensão textual. Livros didáticos. Código lingüístico. Inferências.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es hacer un estudio sobre las actividades de comprensión lectora de textos con lenguaje verbal y no verbal que constan en libros didácticos en lengua portuguesa utilizados en el ciclo secundario. Con base en la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995), analizamos algunos ejercicios propuestos por esos manuales a fin de verificar su importancia en la formación de un lector proficiente, poniendo foco en los procesos inferenciales que actúan en la interpretación textual. Mostramos las fallas verificadas en las actividades de carácter interpretativo que están centradas, en su mayoría, en la mera decodificación del texto o en la simple reproducción de las palabras del autor, sin estimular los mecanismos inferenciales de razonamiento necesarios para lograr una comprensión adecuada. Se concluye que la Teoría de la Relevancia puede ayudar en la elaboración de las cuestiones interpretativas, al favorecer la construcción de inferencias en la mente del lector, a fin de que el proceso de lectura resulte eficaz.

Palabras-clave: Compresión textual. Livros didácticos. Código lingüístico. Inferencias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A COMPREENSÃO HUMANA E A TEORIA DA RELEVÂNCIA.....	11
1.1 MODELOS DE CÓDIGO E MODELOS INFERENCIAIS.....	11
1.2 RELEVÂNCIA, OSTENSÃO E INFERÊNCIA.....	13
1.3 PREMISSAS E CONCLUSÕES IMPLICADAS	16
1.4 EFEITOS COGNITIVO-CONTEXTUAIS E ESFORÇO DE PROCESSAMENTO.....	21
2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E A LEITURA	28
2.1 CONTEXTUALIZANDO A LEITURA	28
2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA.....	33
2.3 O ENSINO DA LEITURA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	35
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	45
3.1 A SELEÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE.....	45
3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS.....	46
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS.....	64
CONCLUSÃO	67
REFERÊNCIAS.....	69

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar as atividades interpretativas, de textos verbais e não verbais, apresentadas em livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Para tal, utilizaremos a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995), a fim de detectarmos falhas nesses exercícios no que se refere à interpretação textual e mostrar a ineficiência dessas atividades, por serem baseadas, geralmente, no código ou na transcrição de ideias.

A Teoria da Relevância (TR) é uma teoria cognitiva e inferencial, que procura mostrar como acontece a compreensão na mente dos leitores/ouvintes, ou seja, para a TR a compreensão se dá através de inferências com a confirmação ou não de hipóteses formuladas na mente dos indivíduos. A TR parte de dois princípios gerais: o *Princípio Cognitivo da Relevância* - “A comunicação humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância” - (S-W, 1995, p.11) e o *Princípio Comunicativo de Relevância* - “Todo o ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção da sua própria relevância ótima.” (S-W, 1995, p.11)

Assim, a Teoria da Relevância é capaz de explicar como os indivíduos se comunicam e, também, como essa comunicação é compreendida. Dessa maneira, a TR servirá de referencial teórico para esta pesquisa.

Este trabalho, então, foi motivado pela possibilidade de enfatizar que não existe leitura sem interpretação e que interpretar não é, simplesmente, decodificar palavras, frases e enunciados, mas compreender o que é dito e o que vai além do dito. O aperfeiçoamento do nível de leitura pelos estudantes é o precursor do desenvolvimento das habilidades de escrever e falar, assim como a competência de organizar o raciocínio e a expressão desses alunos.

Além disso, é importante salientar que a escola é a principal responsável pelo ensino da leitura; no entanto, o que se observa, de um modo geral, é que a escola não aperfeiçoa seus métodos de ensino, não se organiza e não se planeja para trabalhar a leitura, tornando o ato de ler mecânico e estático. O aluno de hoje também não é mais aquele aluno depositário dos conhecimentos do professor (tabula rasa); os estudantes de hoje contestam, argumentam e protestam. Por isso, se faz necessário que a escola mude, sendo que essa mudança poderia começar pelo modo como os textos são tratados dentro do âmbito escolar, isto é, a escola deve ser capaz de

fazer com que os estudantes deem sentido a um texto escrito e não façam dele, apenas, um material de repulsa.

Outro fator que chama muito a atenção é que grande maioria dos alunos que terminam o ensino médio não compreende o que lê. Por este motivo, há um crescente aumento no número de pesquisas enfocando a leitura e o ensino, que buscam apontar e/ou solucionar as deficiências encontradas, sobretudo aquelas atreladas à compreensão.

Essa falha é vista com maior precisão quando se trata de questões interpretativas retiradas dos livros didáticos. Na maioria das vezes, essas atividades são superficiais, de respostas fechadas e escolhas simples, promovidas, quase sempre, por fichas de leitura, o que faz do texto um simples pretexto para estudos aleatórios ou exploração da gramática.

Portanto, a interpretação de textos realizada na escola deve preocupar-se com a formação integral do indivíduo, tornando-o capaz de ser atuante na sociedade. Em virtude disso, os exercícios apresentados por esses manuais deverão privilegiar o raciocínio lógico e cognitivo dos estudantes, além de prover um posicionamento crítico diante da realidade.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro apresentará pressupostos básicos e conceitos da Teoria da Relevância (S-W, 1995). O segundo descreverá o significado de ler e compreender segundo alguns teóricos, proporrá também uma reflexão sobre os rumos da interpretação de textos nas escolas, e posteriormente será apresentada a leitura vista pelos PCNs (2000). Ao final desse capítulo, apresentaremos nosso objeto de análise, que vem a ser atividades interpretativas de textos verbais e não verbais retirados de livros didáticos. Já o terceiro e último capítulo abordará a análise e a interpretação dos dados levantados nos materiais didáticos. Essa análise será realizada à luz da Teoria da Relevância.

Por fim, as considerações finais nos possibilitarão uma discussão sobre as constatações percebidas ao longo da pesquisa. Essa discussão visará revelar como se apresenta a exploração dos textos nos livros didáticos, a análise das questões propostas por esses manuais e, por conseguinte, a contribuição e a validade desses exercícios para o ensino.

1 A COMPREENSÃO HUMANA E A TEORIA DA RELEVÂNCIA

O crescimento de pesquisas na área da compreensão humana nos conduz a uma série de questionamentos, dentre eles, possivelmente, o que tenha maior notoriedade seja a maneira pela qual as informações são processadas na mente dos indivíduos. Talvez esses questionamentos surjam devido às inúmeras formas como tais informações chegam à mente humana, ou seja, pelos mais diversos estímulos sensório-perceptuais, visuais ou auditivos.

Em vista da importância que a compreensão tem para os indivíduos e no intuito de elucidar a questão anteriormente proposta é que este trabalho ganha maior relevância. Pois compreender os textos desenvolvidos em sala de aula transcende os bancos escolares e insere-se no contexto social, à medida que cresce a necessidade de pessoas que saibam interpretar corretamente, partindo do pressuposto de que o ato de ler vai além do dito ou visualizado.

Por isso, enfatizamos a relevância do desenvolvimento de raciocínios inferenciais no que tange às atividades textuais interpretativas. Sendo assim, a leitura significativa que explora as habilidades lógicas e cognitivas é explicada pelo modelo de comunicação ostensivo inferencial de Sperber e Wilson (1995).

1.1 MODELOS DE CÓDIGO E MODELOS INFERENCIAIS

As ciências da linguagem, como a semântica, a semiótica e a pragmática, procuram de certa forma elucidar fenômenos linguísticos e cognitivos envolvidos na compreensão humana.

Entre os diversos estudos da linguagem, muitos têm sido desenvolvidos a partir de modelos semióticos, baseados na codificação e na decodificação de mensagens, sem privilegiar o papel do contexto na comunicação.

Todavia, o modelo inferencial desenvolvido pelo filósofo Paul Grice surgiu como uma nova alternativa a tais modelos, partindo da diferença entre significado da sentença e significado do falante, com ênfase nas noções de intencionalidade e de contexto.

Buscando responder como se dá a comunicação humana e ressaltando as competências cognitivo-interpretativas envolvidas, este modelo teve seu apogeu com a publicação do artigo *Logic and Conversation*, pela Universidade de Harvard, em 1967. Conhecido como Teoria das Implicaturas, o modelo Griceano procura descrever e explicar como se estabelecem as relações de sentido que vão além do dito. Para isso, “busca uma lógica que se adapte à língua natural, respeitando as inferências e argumentos que nela ocorrem e que são reconhecidamente válidos” (Veloso, 2003, p.11).

Grice acredita que a comunicação entre falante e ouvinte é subordinada a um *Princípio Cooperativo*, que é dividido em categorias representadas por *Máximas* – de *Qualidade*, *Quantidade*, *Relação* e *Modo* (respectivamente responsáveis pela veracidade, informatividade, relevância e clareza da informação). A violação ou não dessas máximas pode levar à construção de implicaturas, permitindo, assim, ao ouvinte/leitor ir além do significado linguisticamente codificado.

Neste sentido, o autor faz a distinção entre o *dito* (o que é linguisticamente decodificado - significado literal da palavra) e o *implicado* (inferência sobre aquilo que foi informado a partir de evidências da intenção do falante e de um acordo tácito de cooperação entre os interlocutores, no contexto da conversação). Segundo Silveira e Feltes (2002), através desse processo seria possível esclarecer os conteúdos explícitos e implícitos das elocuições, por meio de um raciocínio lógico e objetivo.

Partindo de Grice, Sperber e Wilson (S-W, 1995), desenvolvem um novo modelo comunicacional, a Teoria da Relevância (TR), concebida como uma abordagem pragmático-cognitiva que busca explicar o processamento inferencial da informação na compreensão humana, levando em conta o código e o contexto na construção de inferências. Os autores fundamentam o seu modelo teórico em pressupostos da psicologia cognitiva e da lógica, como será visto a seguir.

Antes, porém, de introduzirmos a Teoria da Relevância, ressaltamos que, para S-W, assim como para muitos filósofos da linguagem, psicolinguistas e pragmaticistas, não há uma incompatibilidade entre modelos de código e inferenciais, pois na comunicação verbal estão envolvidas tanto a codificação e decodificação de mensagens quanto as inferências no processo de compreensão. Também não seria adequado supor que uma das teorias é a mais completa, pois

ambas enfocam a comunicação sob aspectos diferentes. Sobre isso, os autores acrescentam:

O modelo semiótico e o modelo inferencial representam, cada um deles, um meio adequado a um modelo de comunicação diverso; por isso seria um erro elevarmos qualquer um deles ao status de uma teoria geral da comunicação. Tanto a comunicação codificada como a comunicação inferencial estão sujeitas a restrições gerais que se aplicam a todas as formas de processamento de informações, mas são também demasiado gerais para poderem constituir uma teoria da comunicação (S-W, 1995, p.28).

Nesse sentido, tendo em vista o nosso propósito de analisar questões interpretativas em materiais escolares e de evidenciar que interpretar é antes de tudo compreender o que é dito e/ou lido, indo além da simples decodificação da mensagem, justifica-se o modelo de S-W como referencial teórico deste trabalho, uma vez que o modelo semiótico torna-se inconsistente para explicar a compreensão inferencial humana como um todo. Segundo Silveira (2005), os modelos de código são insuficientes, pois, embora descrevam o processo comunicativo, não conseguem explicar a compreensão que vai além do significado literal das palavras, e também não possibilitam a interpretação de enunciados em diferentes contextos.

1.2 RELEVÂNCIA, OSTENSÃO E INFERÊNCIA

Neste subcapítulo, apresentamos alguns pressupostos básicos da teoria de S-W (1995), os quais servirão de base para a análise de questões interpretativas no capítulo 3.

Os autores desenvolvem a sua teoria a partir de uma reinterpretação cognitiva da Teoria das Implicaturas de Grice, sem deixar de reconhecer o seu mérito. Sobre o modelo Griceano, afirmam:

A originalidade maior de Grice não foi a de sugerir que faz parte da comunicação humana o reconhecimento de intenções. Até aqui, tal como já foi apontado, é de senso comum. Foi a de sugerir que essa caracterização é suficiente: desde que exista algum modo de reconhecer as intenções da pessoa que comunica, então é possível a comunicação. O reconhecimento das intenções é um empenho cognitivo humano vulgar. Se, de fato, Grice

tem razão, as capacidades inferenciais que os seres humanos utilizam vulgarmente na atribuição uns aos outros de intenções deveriam tornar a comunicação possível mesmo com a falta de um código. E, de fato, é possível (S-W, 1995, p. 59).

Para corroborar a questão de que é possível a comunicação mesmo na ausência de um código, apresentamos o seguinte exemplo:

João pergunta à Sara:

(1) Vamos dançar hoje à noite?

Sara responde mostrando um frasco de sal de frutas. O fato de Sara ter mostrado um frasco de sal de frutas serve de evidência para João inferir que ela não está se sentindo bem e que não sairá para dançar. Basta, então, que João reconheça a intenção de Sara para que a comunicação seja estabelecida.

No entanto, mesmo reconhecendo a valiosa contribuição que Grice deixou com a sua descrição de um modelo inferencial da comunicação, esta não foi suficientemente desenvolvida. “Grice não explica, por exemplo, como são processadas as inferências na mente humana, e também não explica como uma informação contextual particular é selecionada para a compreensão de um enunciado” (Silveira, 1999, p.1). Portanto, foi procurando aprimorar algumas questões não satisfatoriamente explicadas, numa tentativa de dar respostas a elas, que S-W iniciaram os estudos da TR.

A preocupação maior da TR é de explicar como os seres humanos se comunicam uns com os outros; por esse motivo, a teoria procura detalhar os mecanismos subjacentes, arraigados à psicologia humana, que colaboram para esse processo.

A máxima Griceana “seja relevante”, que deu origem ao nome da teoria de S-W, não é entendida a partir do significado comum da palavra ‘relevância’, mas “trata-se de conceito teórico-cognitivo útil, centrado na relação de equilíbrio entre efeitos cognitivos e esforço de processamento” (Silveira e Feltes 2002, p.38). Ou seja, a noção de relevância está ligada a uma analogia com custo mental e benefícios cognitivos (interpretativos) alcançados no processamento de uma informação.

O modelo comunicacional desenvolvido por S-W é basicamente explicado através de um sistema dedutivo, no qual a conclusão é derivada de premissas construídas durante o processo interpretativo, e toda a comunicação é feita de inferências como forma de conjecturas na mente do ouvinte/leitor. Em outras

palavras, a comunicação verbal acontece quando o ouvinte/leitor infere logicamente o significado daquilo que o falante/autor pretendeu dizer e não apenas quando reconhece o significado linguístico do enunciado.

Dois eixos fundamentam essa teoria: o *lógico* e o *cognitivo*, sendo a lógica formal e a psicologia cognitiva pressupostos “para explicar a natureza subjacente ao funcionamento das inferências mentais espontâneas na compreensão de fenômenos comunicacionais” (Silveira, 1997, p.13). A TR é vista como uma nova abordagem pragmática que procura atribuir respostas tanto de essência filosófica como psicológica, ambas relacionadas ao modo como é desenvolvido o processo de compreensão pelo ouvinte/leitor.

Os autores partem da premissa de que toda a comunicação é determinada pela relevância, e destacam dois princípios gerais: o *Princípio Cognitivo da Relevância* - “A comunicação humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância” (S-W, 1995, p.11), e o *Princípio Comunicativo de Relevância* - “Todo o ato de comunicação ostensiva comunica uma presunção da sua própria relevância ótima” (S-W, 1995, p.11), sendo a relevância, neste contexto, no que se refere à assimilação das informações, associada à eficiência e à economia no processamento de informações.

Nessa perspectiva, a TR é considerada um modelo ostensivo-inferencial da comunicação. Ostensivo, porque os seres humanos prestam atenção somente àquilo que lhes parece relevante, e por isso quem deve ser ostensivo é o comunicador, que tem a intenção de chamar a atenção do interlocutor, e inferencial, por parte do receptor/ouvinte, que tem a tarefa de compreender o que está sendo dito, com a construção de suposições e inferências que lhes pareçam as mais adequadas à interação comunicativa. Para S-W (1995), as inferências são processos cognitivos conceituais pelos quais uma suposição é processada, de acordo com a força de evidências que se tornam disponíveis no processo interpretativo.

Tal modelo ostensivo-inferencial é voltado para a intenção informativa do falante, a qual deve se elevar à intenção comunicativa na compreensão de enunciados. Para os autores, todo o ato comunicativo busca automaticamente um nível mais eficiente do processamento das informações e possui como meta geral a maximização da relevância.

Esse comportamento ostensivo-inferencial é uma característica inata da cognição humana. Assim, todos os seres humanos, quando produzem um enunciado, visam merecer a atenção do seu interlocutor, mas também pretendem que suas intenções sejam reveladas, intuindo, é claro, que o estímulo ostensivo usado é suficientemente relevante para que valha a pena ser processado pelo ouvinte. Da mesma forma, a pessoa que interage nessa comunicação deve esperar que a elocução proposta seja, no mínimo, relevante para que a sua atenção seja focada em quem comunica, desencadeando um processo inferencial de compreensão.

Desse modo, “comunicar por ostensão é produzir um certo estímulo com o objetivo de realizar uma intenção informativa [...]” (S-W, 1995, p.108-109). Porém, como já mencionado, para que esse estímulo ostensivo seja aceito pelo ouvinte como forma de intenção informativa, deve-se ter, além disso, a intenção comunicativa, ou seja, é mister “tornar mutuamente manifesto¹ ao receptor e à pessoa que comunica que a pessoa que comunica tem a intenção informativa” (S-W, 1995, p.109).

Dessa maneira, “os estímulos ostensivos² despertam as expectativas definidas de relevância que é alcançada uma vez que a intenção informativa da pessoa que comunica seja reconhecida” (S-W, 1995, p.238).

Passamos, então, à noção de inferências, desenvolvida pela TR, que difere da noção de implicatura apresentada por Grice.

1.3 PREMISSAS E CONCLUSÕES IMPLICADAS

Para S-W, as implicaturas são as chamadas suposições contextuais, com intenção de serem mutuamente manifestas, além de calculáveis, ou seja, recuperáveis em um processo inferencial. “As implicaturas desdobram-se em premissas e conclusões implicadas que não necessariamente partem do dito, mas que devem ser vistas juntamente com o efeito do contexto durante o processo interpretativo” (S-W, 1995, p.174).

¹ Este conceito de manifestabilidade mútua, segundo o qual os fatos tornam-se manifestos (disponíveis) para o comunicador e o receptor, será explicado mais adiante.

² Ressalta-se, aqui, que tais estímulos, na comunicação não-verbal, podem ser de natureza sensorio-perceptual (audição, visão, paladar, tato, olfato). Neste caso, por exemplo, a imagem constitui um estímulo na comunicação visual.

Além da noção de implicatura, ampliada pela TR, temos também a de explicatura. Para S-W, a explicatura está num nível de representação mental entre a decodificação linguística e a implicação contextual. Para explicitar melhor esse conceito utilizaremos um exemplo retirado de Silveira e Feltes (2002, p. 54):

(2) A: Como é o primo da Ana?

B: Ele parece um gorila.

O enunciado metafórico **B** dispõe de significados relevantes na comparação do *primo de Ana* a *um gorila*, ou seja, o termo gorila significa, segundo o dicionário: *macaco antropomorfo, africano, membrudo e muito feroz, e de estatura igual à do homem*. Entretanto, quando comparado a homem passa a atribuir outro significado que não o literal. Pode-se perceber, então, que para a compreensão de enunciados metafóricos se faz necessário não só o significado literal da palavra, mas também o conhecimento de mundo do ouvinte/leitor. Conforme Silveira e Feltes (2002, p.55), “[...] no nível de explicatura, além do reconhecimento da metáfora, o contexto físico observável e o conhecimento enciclopédico são necessários para a interpretação pragmática dos traços relevantes.”

S-W, buscando elucidar os processos mentais envolvidos na compreensão humana, organizam um construto teórico capaz de explicar como se realiza a compreensão espontânea dos enunciados utilizados pelos seres humanos, processo esse chamado de *mecanismo dedutivo*. O mecanismo dedutivo criado por S-W é de natureza não-trivial e inferencial não-demonstrativo, o que quer dizer que o cálculo dedutivo não parte essencialmente de premissas pré-estabelecidas para chegar à conclusão. Além disso, esse cálculo só poderá ser confirmado de acordo com as evidências acessíveis ao leitor/ ouvinte. Desse modo, o cálculo inferencial pode ser dividido em: formação de hipóteses - que abarca raciocínio criativo, analógico, e associativo - e confirmação de hipóteses - advindas de crenças ou conceitos internalizados. Para S-W (1995), os conceitos estão em um nível abstrato, são informações armazenadas na memória que podem ser resgatadas sempre que necessárias.

As informações processadas pelos indivíduos em uma comunicação verbal podem ser explicadas através de entradas *lógicas, enciclopédicas e lexicais*. A esse respeito S-W (1995, p.144), afirmam:

A entrada lógica para um conceito é constituída por um conjunto de regras de dedução que se aplicam às formas lógicas das quais esse conceito é um constituinte. A entrada enciclopédica contém informações sobre a extensão e/ou denotação do conceito: isto é, sobre os objetos, acontecimentos e/ou propriedades que o representam. A entrada lexical contém informações sobre a parte correspondente ao conceito na linguagem natural que o exprime.

As entradas lógicas são o próprio raciocínio de compreensão do enunciado que se dá através do mecanismo dedutivo. Por sua vez, as entradas enciclopédicas são as que se encontram armazenadas na memória, e que estão localizadas em uma espécie de endereço conceitual. E por último, mas não menos importante, as entradas lexicais que correspondem ao enunciado. Segundo Silveira e Feltes (2002), na construção do conteúdo de um enunciado estão envolvidas tanto a identificação das palavras que o constituem (entradas lexicais), como a recuperação de conceitos associados a eles (entradas enciclopédicas) e também a aplicação de regras das entradas lógicas desse raciocínio dedutivo. Para melhor elucidarmos esses conceitos, nos valeremos do seguinte exemplo³:

(3) **B** brasileira, conta para **A** que viu numa loja de roupas caras o vestido dos seus sonhos e lamenta muito por não tê-lo comprado:

A: E por que você não o comprou?

B: Sou professora do Estado.

O enunciado *Sou professora do Estado*, no contexto brasileiro, corresponde às entradas lexicais, acionando suposições que o ouvinte possui na memória, como por exemplo, que *professor do Estado ganha pouco*, e que o vestido era muito caro para o salário de uma professora do Estado, chamadas de entradas enciclopédicas. Essas informações novas (entradas lexicais), processadas no contexto de informações velhas (entradas enciclopédicas), são as premissas implicadas, que derivam as conclusões implicadas, constituindo as entradas lógicas. Entre as conclusões implicadas, teríamos:

C1: **B** não comprou o vestido (*conclusão implicada*).

C2: **B** não comprou o vestido porque ganha pouco (*conclusão implicada*).

No processo de compreensão, portanto, estão envolvidos tanto mecanismos gramaticais – utilizados no processo de significação – quanto pragmáticos – que são

³ Extraído de conteúdos da disciplina: **Linguagem, cognição e comunicação**, ministrada pela Professora Dr. Jane Rita Caetano da Silveira, no curso de Letras da PUCRS.

utilizados nos processos interpretativos através das representações semânticas e do contexto.

Nesta perspectiva, é necessário lembrar, também, que S-W defendem a tese de que as únicas regras de dedução válidas para utilização no processamento espontâneo das informações são as de eliminação “e” e *modus ponens*, devido ao fato de que ambas são de caráter interpretativo, indo além das suposições formais. Ilustraremos essas regras, servindo-nos dos seguintes exemplos de Silveira e Feltes, (2002, p.33):

(4) Regra	Exemplo em Língua Natural
(A) Input: P & Q	Maria é vegetariana, e ela faz ioga.
Output: P	Maria é vegetariana.
(B) Input: (i) $P \rightarrow Q$	Se Maria correr, chegará a tempo.
(ii) P	Maria correu.
Output: Q	Maria chegará a tempo.

No exemplo acima $\{P\}$ *input* representa o conjunto de premissas e Q *output* o conjunto de teses finais. Assim, (A) apresenta a regra de eliminação do “e”, entre duas proposições verdadeiras, já em (B) a primeira implicação é afirmada, logo a segunda também é verdadeira.

Convém ressaltar que a lógica formal, descrita para a representação de enunciados, não pode ser considerada por si só um modelo plausível suficientemente capaz de descrever o processo de interpretação de enunciados, uma vez que a lógica padrão sempre parte de premissas pré-fixadas, que independem de contexto e conteúdo, valendo-se apenas da forma. Para S-W (1995, p.125), “[...] uma forma lógica é uma fórmula bem formada, um conjunto estruturado de constituintes que passa pelas operações lógicas formais determinadas pela sua estrutura.” Em outras palavras, nem sempre uma operação formal passa por operações lógicas, mas para que isso aconteça essa representação deve ser capaz de ser verdadeira ou falsa e de estar semanticamente completa.

Para os autores, porém, são as formas lógicas incompletas ou não proposicionais que desempenham um papel importante na cognição e na comunicação humana, pelo fato de elas poderem ser completadas –interpretando e contextualizando o conteúdo das premissas- ao longo dos processos interpretativos. Tais argumentos são reforçados por Silveira (1997, p.42):

Assim sendo, as operações realizadas pelo mecanismo dedutivo humano são inferências lógicas, no sentido de serem preservadoras da verdade, ou seja, as proposições às quais se aplicam as regras de inferência, não triviais e essencialmente interpretativas, são representações armazenadas na memória como suposições factuais, o que significa dizer que o conteúdo das suposições e o contexto fazem parte do raciocínio interpretativo humano na compreensão de enunciados. [...]

No exemplo abaixo, retirado de Silveira e Feltes (2002, p.19):

(5) A Mãe, à espera do filho que deveria acompanhá-la a um compromisso, ao vê-lo deitado diante da televisão, diz:

-Você não vai se mexer?

Uma das interpretações possíveis do enunciado é de que a mãe está pedindo ao filho que faça a ação de se mexer, ou seja, a mãe espera que o filho se levante e a acompanhe. Como podemos observar, se o exemplo fosse plausível de interpretação somente pela lógica formal, então seria impossível inferir que a mãe deseja que o filho a acompanhe, mas sim que ela deseja simplesmente que o filho faça movimentos com o corpo. Logo, a lógica canônica é inadequada para explicar a compreensão de enunciados, ficando restrita à dependência do código.

Nessa perspectiva, o modo como as informações são acessadas na memória do ouvinte/leitor na interpretação dos enunciados se dá através de um sistema dedutivo aliado a conceitos; esses, por sua vez, se associam a entradas lógicas, enciclopédicas e lexicais, através de regras dedutivas de eliminação (Silveira, 1997, p.40).

Nesse ponto, é necessário abordarmos o conceito de *contexto* apresentado por S-W (1995, p.208):

[...] o contexto utilizado no processamento das suposições novas é essencialmente um subconjunto das suposições antigas do indivíduo, com as quais se combinam as suposições novas para darem como resultado uma variedade de efeitos contextuais.

O contexto passa a ser, então, definido como um constructo psicológico consistindo num conjunto de premissas, que são informações mentalmente representadas (Silveira e Feltes, 2002).

Na comunicação inferencial, o contexto é construído e acionado pela suposição manifestada explicitamente, isto é, mutuamente manifesta. Esse conceito

de *manifestabilidade* adotado por S-W refere-se aos fatos manifestos que estão disponíveis para a construção de suposições. S-W (1995, p.79), esclarecem que:

Um fato é manifesto a um indivíduo em dada altura se, e apenas se, ele for capaz nessa altura de o representar mentalmente e de aceitar a sua representação como verdadeira ou provavelmente verdadeira.

Para S-W a manifestabilidade, está presente na noção de *ambiente cognitivo*, o que quer dizer que é possível aos interlocutores de um ato comunicativo partilharem de um mesmo ambiente físico e cognitivo, podendo ou não derivar suposições. Isso significa que potencialmente temos as mesmas condições cognitivas de formar suposições – representações mentais possíveis; no entanto, só haverá modificação no ambiente cognitivo do indivíduo se o fato se tornar mutuamente manifesto e se o receptor for capaz de focalizar a sua atenção no que é comunicado, construindo suposições para a compreensão, num processo inferencial.

Deste modo, as ideias de *conhecimento mútuo* e de *informação partilhada* abordadas por filósofos da linguagem ficam vagas, devido ao fato de que os seres humanos possuem capacidades perceptuais e inferenciais diferenciadas, e são capazes de prover inúmeras interpretações para o mesmo fato ou fenômeno. Vivemos em um mesmo mundo físico, todavia as múltiplas formas de interpretação são devidas a capacidades cognitivas e habilidades perceptuais de cada pessoa.

A seguir, passamos a tratar dos efeitos contextuais e do esforço mental dispendido no processo comunicativo inferencial.

1.4 EFEITOS COGNITIVO-CONTEXTUAIS E ESFORÇO DE PROCESSAMENTO

O contexto, nessa abordagem teórica da Relevância, pode ser formado através do ambiente físico (via percepção), das suposições armazenadas na memória de curto prazo e na memória de longo prazo. A seleção adequada, entretanto, de um contexto é sempre guiada pela busca da relevância.

Nas inferências espontâneas, o contexto nunca é dado *a priori*, isto é, não é determinado previamente, mas sim formado no decorrer do processo inferencial,

através de estímulos intencionalmente ostensivos e relevantes, a fim de tornar a intenção informativa do autor/falante reconhecida como comunicativa (Silveira, 1997).

Tendo em vista as considerações feitas sobre o contexto e, sobretudo como essas informações tornam-se acessíveis ao ouvinte/leitor, utilizamos o exemplo que segue, apresentado em Matsui⁴ (apud Silveira, 1997):

(6) A: Onde foste hoje de manhã cedo?

B: Fui caminhar. O parque estava ensolarado e lindo.

Apesar de não ter sido explicitamente dito (através do *input* linguístico) onde **B** foi, se **A** tivesse disponível na memória do seu mecanismo dedutivo, a partir da resposta dada, um contexto inicial constituído das suposições:

- (a) **B** gosta de fazer longas caminhadas.
- (b) Um parque é um lugar onde as pessoas geralmente caminham.
- (c) Se **B** foi caminhar, então foi caminhar no parque. a informação nova dada por **B**, quando processada (através do sistema dedutivo) no contexto de tais suposições, levaria **A** a concluir que
- (d) **B** foi caminhar no parque de manhã cedo.

Com esse exemplo, podemos observar que o acesso às suposições armazenadas na memória, a seleção do contexto e o processamento dessas informações, ocorrem através de quatro fontes de informação – decodificação linguística; estímulos sensório-perceptuais; informações armazenadas na memória e dedução. No caso desse exemplo, os estímulos sensório-perceptuais foram dados através do código linguístico; no entanto, **A** não ficaria impedido de fazer novas suposições sobre o conceito de caminhada e poderia, então, supor que **B** é uma pessoa gorda, suposição essa obtida através de *input* visual.

Em vista das considerações feitas até agora, para uma informação ser relevante ela deve ser processada num contexto apropriado, além de fornecer algum tipo de efeito contextual. “Desse modo, a comunicação é alcançada não pela codificação e decodificação de mensagens, mas pelo fornecimento de evidências contextuais para construir a inferência pretendida sobre as intenções do comunicador” (Silveira, 1998, p.3).

⁴ MATSUI, Tomoko. Bridging reference and the notions de 'topic' and 'focus'. *Lingua*, n. 90, p. 91-110, 1993.

Para S-W, a informação contextual e os princípios pragmáticos estão ao mesmo tempo envolvidos na recuperação de implicaturas e também na recuperação do conteúdo explícito. Por esse motivo, podemos entender porque muitas vezes somente o código linguístico não é suficiente para estabelecer a comunicação, já que a seleção do contexto é de suma importância para as suposições serem processadas adequadamente, como se pode observar no diálogo entre Eduarda e Emilly:

(7) Eduarda: Vais viajar conosco este fim de semana?

Emilly: A viagem é para a praia.

Nesse exemplo, se Eduarda conhece bem Emilly e pode supor que ela adora ir à praia, então, sua resposta significa um “sim”. Mas se Eduarda sabe que Emilly detesta praia, a resposta é um “não”.

Em síntese, a comunicação pode ser estabelecida muitas vezes sem a presença de um código, como citado no exemplo (1)⁵, mas também pode haver casos em que há o código, como no exemplo (7), e ser insuficiente para que haja uma relevante compreensão. Enfatizamos, segundo Silveira (1998), que para uma adequada compreensão pragmática, é necessário a presença do contexto e de processos inferenciais, não podendo ficar restrita somente ao código.

S-W apresentam a noção de *Relevância Máxima* como a relação entre o melhor contexto possível e uma suposição a ser processada otimamente, gerando efeitos contextuais. Entretanto, ressaltam que, num ato comunicativo, uma suposição não é relevante em si mesma; a relevância só será atingida se o fato for manifesto para o indivíduo, o que varia muito de situação para situação, o que os leva a definir:

Relevância para um indivíduo

Condição de grau 1: uma suposição é relevante para um indivíduo quando, depois de ser processada otimamente, são em grande número os efeitos contextuais conseguidos.

Condição de grau 2: uma suposição é relevante para um indivíduo quando é requerido um esforço pequeno para processar otimamente (S-W, 1995, p.225).

⁵ O fato de Sara apresentar a João um frasco de sal de frutas como resposta negativa a um convite para sair e para dançar.

Sendo assim, de acordo com Silveira (1997, p.124), “uma suposição é relevante numa situação de comunicação particular, em que estão envolvidos indivíduos particulares, podendo diferir de pessoa para pessoa e de circunstância a circunstância,” na busca da relevância máxima.

Assim, para que um fato seja relevante para um indivíduo, e este seja capaz de processá-lo otimamente, a fim de alcançar a relevância máxima, é necessário que o fato ou fenômeno seja manifesto, alterando seu ambiente cognitivo, que os efeitos contextuais sejam amplos.

Com essa definição, os autores esclarecem, ainda que a relevância pode ser medida em graus, em que prevalece a relação *custo–benefício* nos efeitos alcançados, em uma relação de equilíbrio com o esforço mental despendido. Segundo Silveira (1998), quanto maiores os efeitos alcançados, com custos mínimos, conseqüentemente maior será o grau de relevância atingida. Isso explicaria, também, o porquê das diferentes interpretações de um mesmo fato, considerando-se a acessibilidade das informações e do contexto para o indivíduo.

A TR, portanto, procura demonstrar que todo ato de comunicação tem como intenção alcançar efeitos cognitivo-contextuais com o menor esforço de processamento justificável. Tais efeitos, explicados através do mecanismo dedutivo, nessa abordagem teórica, como já mencionado, são alcançados quando uma informação nova é processada num contexto que o leitor/ouvinte já possui sobre o mundo, resultando numa alteração de crenças e suposições já existentes. Isso quer dizer que os efeitos contextuais alteram e intensificam a representação de mundo dos indivíduos e podem ocorrer de três maneiras:

- (a) por implicação contextual,
- (b) pelo fortalecimento (ou enfraquecimento) de suposições e
- (c) pela eliminação de suposições contraditórias. (Silveira e Feltes, 2002, p.40)

Para entendermos melhor como os efeitos contextuais são processados, citamos um exemplo de Silveira (1998, p. 6):

- (8) (a) Pedro: Você gostaria de comprar um Mercedes?
- (b) Maria: Eu não compraria qualquer carro caro.

Segundo a autora, para compreender (b) é preciso acessar a informação enciclopédica sobre carros caros, se ela estiver disponível, a fim de construir a

premissa: 'Um Mercedes é um carro caro.' Se Pedro, ao processar a resposta de Maria num contexto que inclui essa suposição, então, a resposta de Maria viria a implicar contextualmente a seguinte suposição:

(c) Maria não compraria um Mercedes.

Observa-se, então, no exemplo, a implicação contextual. O segundo tipo de efeito consiste em fornecer mais evidências para o *fortalecimento* ou o *enfraquecimento* das suposições. Assim, as informações são apenas alteradas, não há necessariamente a obtenção de uma informação nova.

No exemplo em (8), se Pedro apenas imagina que *Um Mercedes é um carro caro*, não tendo certeza disso, então a resposta de Maria somente viria a fortalecer as suas suposições.

A contradição, que é o terceiro tipo de efeito contextual, ocorre quando, entre duas suposições contraditórias, resulta a eliminação da suposição para as quais se tem menos evidências. Desse modo, uma contradição é o choque de informações novas com as antigas, e, na procura de mais evidências que possam ir a favor ou contra as novas suposições, eliminam-se as suposições mais fracas. Se Pedro não dispusesse da informação de que *Um Mercedes é um carro caro*, ou seja, pensasse que fosse um caro mais barato, então, a resposta de Maria viria a se contrapor à suposição já existente na mente dele. A suposição antiga seria apagada e substituída pela nova, caso ele acreditasse em Maria.

Compreende-se, então, que os efeitos contextuais são alcançados quando uma informação nova é assimilada a uma informação velha, partindo do contexto em que estão inseridas. Neste caso, o contexto é construído ao longo da comunicação no processamento das informações e da interpretação, e, ao ser construído com o máximo de efeitos contextuais e o mínimo de gasto de energia, resultará na relevância ótima.

Consequentemente, a produção de efeitos contextuais é de essencial importância para a relevância; no entanto, dizer que uma suposição não é relevante é dizer que essa suposição não serve para determinado contexto, por não estar relacionada com ele de alguma forma, mas não quer dizer que essa suposição não seja relevante em outro contexto (S-W, 1995).

Sendo assim, a relevância é um exercício de efeito e esforço, uma propriedade não representacional, ou seja, não pode ser quantitativamente calculada e nem ser provada. A relevância é vista como propriedade psicológica e

só pode ser representada em forma de juízos nos processos mentais, aplicando-se a qualquer ato de comunicação (S-W, 1995).

Nesse sentido, o princípio de relevância aplica-se a todo ato de comunicação ostensiva e comunica sempre a presunção de relevância ótima, através dos mecanismos dedutivos inferenciais propostos por S-W, que são capazes de demonstrar como se processa a informação na mente do ouvinte/leitor.

A TR, portanto, pode explicar tanto a comunicação explícita como a implícita, assim como dá conta de explicar o maior número de fenômenos comunicacionais. Em seu artigo sobre Cognição, Relevância e Textualidade, Silveira (2008, p.19), enfatiza:

[...] ao contrário de outras pragmáticas que centram seus estudos e suas explicações nas suposições fortemente comunicadas, a teoria de S-W fornece uma descrição e uma explanação satisfatórias dos mais diversos efeitos de comunicação, tornando potencialmente possível explicar tanto a indeterminância ou a vaguidade das suposições quanto o sucesso de atos comunicativos.

Em suma, a TR trouxe grandes contribuições para os estudos da linguagem, comunicação e da cognição, uma vez que é voltada para a compreensão inferencial de enunciados e de fenômenos em geral, além de explicar como ocorrem as construções cognitivas que interagem com as estruturas linguístico-textuais para alcançar a compreensão mais adequada.

A TR, portanto, neste trabalho, permite explicar como ocorrem os processos inferenciais de interpretação de textos na mente dos leitores, em comunicações verbais e/ou não verbais. Consequentemente, contribui para desmistificar a idéia de que ler e interpretar é uma simples atividade mecânica de decodificação; muito pelo contrário, leitura e interpretação vão além do significado linguisticamente ou visualmente codificado. Além disso, o pressuposto básico da TR segundo o qual os seres humanos prestam atenção apenas no que lhes parece relevante, àquilo que de alguma forma venha ao encontro de seus interesses, tem uma relação estreita e significativa com a seleção de textos e com as atividades de compreensão, objeto de nosso trabalho, tendo em vista o conhecimento de mundo do leitor.

Assim, com base nessa teoria, poderemos analisar e possivelmente avaliar a eficácia de questões interpretativas apresentadas em material didático do ensino

médio, como um recurso para desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos, e, conseqüentemente, sugerir um aprimoramento dessas questões de modo que possam colaborar com os estudos sobre atividades de compreensão textual que visem ao processamento inferencial da informação.

2 A TEORIA DA RELEVÂNCIA E A LEITURA

2.1 CONTEXTUALIZANDO A LEITURA

Indubitavelmente, o surgimento da escrita teve contribuição inegável para o aperfeiçoamento da leitura, pois trouxe uma nova roupagem ao processo de ler, ainda que de maneira precária, tendo em vista que haveria uma modificação no processo de leitura, em que as pessoas passariam de ouvintes a leitores.

Para Silva (1985, p.63), “[...] com o advento da escrita, favorecendo a difusão e o alcance do discurso, o homem passa de ouvinte a leitor.” Assim, com a leitura pode-se dizer que o homem deixou o mundo da oralidade e ingressou de vez no mundo das letras, caracterizado pela escrita, e, por conseguinte, traduzido pela leitura.

A descoberta desse novo mundo, possivelmente, não teve a devida repercussão, contudo sua relevância para a evolução de nossa sociedade é imensurável, tanto que, quatro milênios após a leitura dar seus primeiros passos, ainda hoje enaltecemos seu surgimento e reconhecemos sua importância.

No entanto, não basta apenas salientarmos o surgimento da leitura se não olharmos para o presente e percebermos que aprender a ler passou a ser uma das coisas mais importantes no mundo contemporâneo - ler para obter cultura, ler para ser independente, ler para arrumar um bom emprego ou até mesmo para não ser enganado. Com base nos motivos apresentados, já se pode justificar o valor que é atribuído à leitura. Possivelmente, esses são alguns dos propósitos pelos quais os pais colocam seus filhos nas escolas com a intenção de protegê-los da penumbra que ronda aqueles que não têm a oportunidade de sentir o fascínio pela leitura. Yunes (2005, p.35) enfatiza:

A leitura, bem como a escrita, são produções da experiência humana que a história social promoveu e, do ponto de vista da aprendizagem, correspondem a práticas valorizadas na transmissão cultural: ser analfabeto é estigma grave em nossa sociedade. [...]

Embora esteja explícita a parcela de contribuição da leitura para a subsistência do homem em sociedade, e se saiba que as relações do homem com o

mundo são construídas pela linguagem em uma interação social, ainda existem pessoas à margem da ignorância que não sabem o real significado do que vem a ser ler.

Portanto, o que concebemos por ler vai muito além do juntar sílabas, pois este ato está atrelado ao valor que cada indivíduo atribui à leitura - apesar de imaginarmos que ela possa ser universal cada indivíduo a faz de forma diferenciada, de acordo com suas faculdades e o modo de perceber o mundo.

Além do mais, o ato de ler envolve mecanismos lógicos e cognitivos. Entre os pressupostos lógicos, destacamos o raciocínio dedutivo desenvolvido durante a compreensão e, dentre os cognitivos, ressaltamos as suposições operadas na mente do leitor, além da atenção, da intenção, do contexto e da memória. Portanto, ler passa a ser um enriquecimento inferencial da forma lógica. Silveira e Feltes (2002, p. 64) enfatizam a posição teórica de Sperber e Wilson (S-W, 1995):

[...] a estrutura linguística da sentença apenas subdetermina o que é comunicado, como ao ressaltar o papel crucial do contexto na interpretação do discurso, uma vez que a tarefa do ouvinte-leitor é interpretar a intenção do falante-autor através de estratégias inferenciais durante o processo de compreensão verbal.

Para S-W, a função do ouvinte/leitor é de suma importância devido ao fato de que o autor/comunicador limita-se às expectativas de relevância do leitor/ouvinte. Assim, como S-W, outros estudiosos ressaltam a leitura associada à compreensão humana como um fator de interação autor/leitor.

Para Silva (1985, p.42), “[...] o ato de ler envolve conhecer e compreender as realizações humanas registradas através da escrita”. Isto é, ler ultrapassa o significado linguístico das palavras; ler, para o autor, é como se fosse desvendar os desejos, os sentimentos, as frustrações de quem escreve, seria como se entendêssemos a mente do autor.

Silva (1985, p.44), ainda acrescenta que “[...] nesse sentido, não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.” O ato de ler transcende o próprio texto, pois leva ao mundo da imaginação e da subjetividade, revelando o mundo intrínseco das palavras. O leitor se apropria das pistas linguísticas deixadas pelo autor, constrói e reconstrói os sentidos possíveis.

Para Yunes (2005, p.16), “[...] ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada. Quem não sabe pensar mal fala, nada escreve e pouco lê.” Logo, ler é tão importante quanto pensar, haja vista que quem não tem o hábito da leitura possui grandes dificuldades em expressar-se e também demonstra dificuldade em escrever; e tudo isso porque não consegue organizar as ideias de forma coerente.

Para Foucambert (1994, p.8), “[...] a leitura é uma atribuição de significados ao texto escrito, sendo 20% de informações visuais, provenientes do próprio texto e, 80% de informações que provém do leitor. [...]” O autor refere-se, nesse sentido, ao fato de que quase toda a interpretação – atribuir significado ao escrito - do que é lido vêm do leitor, da experiência de vida, do conhecimento de mundo de cada indivíduo, tornando o ato de ler uma atividade reflexiva.

Heller e Flores (2008, p.146), abordam a leitura como forma de preenchimento dos espaços em branco de um texto:

Completar os espaços em branco parte da ideia de que, primeiramente, ler não se reduz à decifração dos símbolos escritos e seus conjuntos organizados (sílabas, palavras, frases); segundo, as informações não estão todas explicitadas em um texto, cabe ao leitor completá-las, fazer inferências, dar um sentido possível ao texto em mãos.

Percebe-se aqui, novamente, que todo processo de leitura é feito através da combinação de informações contextuais – provenientes do próprio enunciado e do contexto – e inferências – que são a confirmação, ou não, de hipóteses na mente do ouvinte/leitor. “Ou seja, as informações devem ser contextualizadas como premissas de um raciocínio interpretativo para que se atinja um processo de comunicação bem sucedida” (Silveira, 2005, p. 2).

Para os autores da Teoria da Relevância (TR), essas informações contextuais disponíveis ao leitor/ouvinte se dividem em dois sistemas gerais:

Por um lado, existem os sistemas de entrada de dados (input) que processam as informações visuais, auditivas, linguísticas, e outras informações perceptuais. Por outro lado, existem os sistemas centrais que fazem a integração das informações derivadas dos vários sistemas de entrada de dados e da memória, e que desempenham as tarefas inferenciais (S-W, 1995, p.124).

Sendo assim, ler envolve também a capacidade de inferir o que não está explicitado linguisticamente em um texto, ou seja, “[...] utiliza-se o código linguístico não como produto acabado, mas como processo na criação ou adaptação de novas palavras a partir da chegada de novas realidades e necessidades comunicativas.” (Silveira, 2006, p.4).

Embora várias sejam as concepções e justificativas para o que chamamos de ler, em um ponto todos esses teóricos concordam: ler não é simplesmente decodificar palavras, frases e enunciados. A leitura vai além da simples atividade mecânica de juntar palavras, pois rompe barreiras e expande o conhecimento e o ato de ler passa a ser um diálogo sem vozes entre autor e leitor.

Nessa perspectiva, ler é uma atividade extremamente rica e complexa que ultrapassa os limites do que está escrito, pois além de envolver conhecimentos fonéticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, contribui de sobremaneira para a modificação do ser. Além do mais, a leitura envolve uma série de mecanismos e pode ser considerada uma atividade cognitiva através do enriquecimento do raciocínio lógico e crítico.

Segundo Pennac⁶ (apud Flores, 2008, p.20), “[...] o verbo ler não suporta imperativo”. Portanto, para o autor, o verbo ler expressa também sentimentos, ficando impossibilitado de ser imposto: ou se gosta de ler, ou não. No entanto, esse gosto pela leitura pode ser adquirido ao longo de nossa existência, através do contato com bons textos e livros.

Nesse caso, os textos e livros disponíveis ao leitor servem de estímulos ostensivos para atrair a atenção do leitor/ouvinte e, conseqüentemente, desencadear algum tipo de relevância no receptor sobre o fato lido ou comunicado, a fim de produzir um processo inferencial para a compreensão. Isto quer dizer que, quanto mais os textos e livros se aproximarem dos indivíduos, tornando o ato de ler uma identificação com o público-alvo, maior será o significado atribuído a essa leitura.

Sobre isso, S -W⁷ (apud Silveira 2008, p. 9 -10) acrescentam:

⁶ PENNAC, D. **Como um romance**. Traduzido por Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

⁷ WILSON, Deirdre e SPERBER, Dan. Relevance theory. In: HORN, L. e WARD, G. (eds) **The handbook of Pragmatics**. Londres: Blackwell, 2004.

A tendência cognitiva universal para maximizar a relevância torna possível (em alguma medida) prever e manipular estados mentais dos outros. Conhecendo sua tendência em escolher os inputs mais relevantes e processá-los de modo a maximizar a relevância, é possível produzir um estímulo que provavelmente atraia sua atenção, ative um apropriado conjunto de suposições contextuais e aponte na direção de uma conclusão pretendida.

Nesse sentido, o hábito da leitura e a formação de um leitor crítico devem ser internalizados pela criança desde sua alfabetização e letramento. Por conseguinte, surge a necessidade de diferentes mecanismos e estratégias que visem chamar a atenção desses leitores. Aliás, para muitas crianças é na escola que ocorre o primeiro contato com livros, fato esse que tem gerado vários debates, a fim de repensar o conceito tradicional de leitura, sobretudo aquele atrelado à escolarização.

A alfabetização e o letramento, para muitos estudiosos das ciências da linguagem, são processos complementares, sendo a alfabetização a aquisição de habilidades básicas como ler e escrever e o letramento o resultado dessa ação. No entanto, apesar de ambos estarem intimamente relacionados, é o termo letramento que tem ganhado destaque no âmbito da educação e das ciências linguísticas, pois envolve práticas sociais de leitura e escrita, como a de interpretar, criticar e produzir conhecimento. Sobre esse assunto, Soares (2004, p.2) argumenta:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Sendo assim, toda a criança que tem contato com livros desde cedo e que presencia práticas de leitura, possui grandes possibilidades de ter um nível de letramento maior do que o daquela criança que não testemunhou tais atividades. Entretanto, isso não quer dizer que a criança letrada terá o gosto pela leitura e o hábito de ler, mas, com certeza, terá mais chances de desenvolvê-los.

Portanto, um leitor, adequadamente, alfabetizado e letrado terá alterações nos coeficientes linguísticos e cognitivos, além de ser capaz de compreender o que lê e, também, fazer uso de práticas sociais de leitura, ou seja, espera-se de um leitor competente que ele tenha a habilidade de ler além das palavras, que ele consiga

interagir com o texto, interpretar e reinterpretar conforme o contexto e suas vivências.

2.2 COMPREENSÃO DA LEITURA

Chegamos agora num ponto crucial e, possivelmente, o mais importante da leitura: a compreensão⁸. Se ler é ir além de um simples decifrar de códigos e símbolos, quando vamos além das palavras podemos deduzir que entramos no âmbito da compreensão da leitura. Então, ler, neste contexto, significa fundamentalmente compreender o que está sendo dito, indo além deste, pois envolve processos cognitivos, conhecimentos, experiências e leituras anteriores.

A esse respeito, Silveira e Martins (apud Silveira, 2005, p. 4) ressaltam:

Saber ler é compreender, além do que o texto diz, o que ele não diz, mas quer significar. O que está escrito por trás da letra (a intenção do autor construída por meio de um processo inferencial) e não “ao pé da letra” (tradicionalmente chamado de significado literal), é o que realmente importa para alcançar adequadamente a interpretação pretendida.

A compreensão do que se lê no mundo moderno tornou-se um imperativo, e tem sido alvo de inúmeras pesquisas na área da Linguística, da Comunicação e da Educação. Além do mais, seria prudente levar em conta que o Brasil ocupa hoje o terceiro lugar mundial, no que se refere ao número de analfabetos funcionais, ou seja, indivíduos que, aparentemente, sabem ler e escrever, mas que são incapazes de compreender textos. “Dados recentes de pesquisas em âmbito nacional, amplamente divulgadas pela mídia impressa e eletrônica⁹ apontam que 67% da população brasileira não entende o que lê” (Silveira, 2005, p.1).

Com base nesses dados, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) buscam, em suas questões, mensurar, não essencialmente o nível de conhecimento, mas a capacidade de interpretação das questões pelos candidatos. Logo, o importante não é somente ler, mas entender o que se lê. Entretanto, a maioria dos estudantes de

⁸ Os termos interpretação e compreensão serão, neste trabalho, considerados sinônimos.

⁹ Edição de 9 de Setembro de 2003 do jornal Zero Hora (Porto Alegre / RS), que apresenta dados de pesquisa de uma organização não-governamental, ligada ao Ibope.

nível fundamental, médio e superior fica simplesmente no nível superficial das palavras, ou seja, não leem nas entrelinhas do texto.

Portanto, a interpretação é, sem dúvida, uma das necessidades humanas essenciais à sobrevivência, uma vez que estamos sempre interpretando tudo a nossa volta. Um bom exemplo é quando um professor diz algo que não entendemos e surge a necessidade de perguntar o que ele quis dizer ou, simplesmente, fazer o que interpretamos, mesmo à sombra da dúvida. Porém, esse não é o único exemplo: um médico interpreta diagnósticos, um cozinheiro interpreta receitas, um jornalista interpreta notícias, enfim podemos citar vários outros exemplos que envolvam interpretação diária.

Então, já que a interpretação de enunciados faz parte de nosso cotidiano, surge a necessidade de uma teoria que focalize os processos subjacentes à compreensão humana. Dessa maneira, a TR passa a ser a teoria mais adequada e, talvez, a mais indicada para explicar como esses mecanismos se desenvolvem na mente dos indivíduos.

A abordagem pragmático-cognitiva da compreensão, desenvolvida por S-W (1995), é um modelo comunicacional suficientemente capaz de esclarecer qualquer tipo de ato comunicativo, a partir da representação semântica de uma sentença, da desambiguação e da atribuição de referência, além de ser capaz de explicar indeterminâncias semânticas, como mostra a citação abaixo:

[...] dá conta também da resolução de indeterminâncias semânticas, dos graus de explicitude, do preenchimento de material elíptico no enunciado, da recuperação de conteúdo implícito, das interpretações figurativas, da força ilocucionária e dos efeitos estilísticos, enfim, dos mais variados fenômenos comunicacionais. (Silveira, 1999, p. 6-7)

Dentro dessa perspectiva, destacamos, portanto, que a compreensão no processo comunicacional pode ser explicada através das noções de relevância no processamento das informações. Sendo assim, a TR refuta a ideia de que o essencial para o processo comunicacional é apenas a decodificação linguística. Pois, durante o processo de compreensão em situações comunicativas, estão envolvidos raciocínio e conhecimento, uma vez que, além do código, há também a presença do contexto e de processos inferenciais.

Com isso, percebe-se que o ato de interpretar textos e enunciados vai além do código linguístico, e que compreender é, antes de tudo, inferir e contextualizar. Uma interpretação nunca poderá ser algo sem precedentes, sem ter sido antecedida por um contexto.

Além do mais, é importante salientar que para que esse processo lógico-cognitivo aconteça, faz-se necessário o prévio desencadeamento da atenção em quem comunica, haja vista que somente depois de focarmos nossa atenção naquilo que queremos compreender, é que de fato vamos elaborar suposições que vão se confirmando e transformando-se em interpretação ao longo da leitura.

Por outro lado, ressalta-se ainda que o aperfeiçoamento do processo de compreensão da leitura pode ser ampliado pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Esse desenvolvimento poderá ser adquirido através de atividades ostensivas, que visem a chamar a atenção desses alunos, relevantes o suficiente, a fim de serem processadas inferencialmente e capazes de desenvolver competências comunicativas nos alunos. A partir desta ótica, podemos dizer, então, que a escola tem um papel essencial, à medida que os estudantes precisam compreender para aprender.

Porém, essa dicotomia que envolve a compreensão e o aprendizado por parte dos alunos ainda é um grande problema enfrentado pelas escolas brasileiras. Principalmente, porque muitos professores insistem no dogmatismo das gramáticas normativas como forma única de linguagem, bem como em atividades de interpretação textual insuficientes para contemplar o raciocínio lógico e criativo. Estes fatores dificultam e, por que não dizer, impossibilitam o desenvolvimento de muitos intelectos.

Antes de voltarmos nossa atenção para as atividades de compreensão de textos desenvolvidas em escolas brasileiras, é oportuno expor como os PCNs orientam o trabalho com textos e interpretação que devem ser desenvolvidos no âmbito escolar.

2.3 O ENSINO DA LEITURA SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Centralizando o problema da qualidade do ensino, e diante do impasse em que vivem os professores de língua materna no ensino médio no Brasil, os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), fazem uma nova abordagem no que se refere às práticas docentes.

Primeiramente, os PCNs apresentam um breve histórico do ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas, considerando a descontextualização do ensino e a permanência da epistemologia empirista¹⁰ por parte dos professores. Já em um segundo momento, é proposto um novo perfil para o currículo, baseado na contextualização, na interdisciplinaridade, no desenvolvimento do raciocínio e na motivação do aluno em aprender.

Tais documentos buscam subsidiar o trabalho dos professores com os alunos no ensino de língua materna, assim como nortear as práticas metodológicas vigentes hoje nas escolas de ensino médio. Aos olhos de Rojo (2000, p. 27), essa reforma foi:

[...] um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.[...]

Segundo esses parâmetros, “o ensino médio fazendo parte da educação básica passa a ter um caráter de terminalidade, exigindo, então, que os conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental sejam aperfeiçoados no decorrer do ensino médio” (PCNs, 2000, p.9). Para tal, habilidades básicas deverão ser desenvolvidas. Os alunos, ao concluírem o ensino médio, estarão aptos para o trabalho e também para o exercício da cidadania. Tais habilidades são consideradas como:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, [...] do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.[...] (PCNs, 2000, p.11-12).

¹⁰ Na epistemologia empirista, o sujeito encontra-se, por sua própria natureza, vazio, como uma "tábua rasa", uma folha de papel em branco.

Nesse sentido, os PCNs reconhecem a importância do desenvolvimento dessas habilidades para a formação do indivíduo, com a participação ativa do professor mediador e da escola. O interesse pelo desenvolvimento do pensamento sistêmico precisa ser estimulado e despertado de maneira prazerosa, para que o aluno possa desenvolver sua capacidade de descobrir novos caminhos para a solução de um problema.

Contudo, se faz necessário ter em mente que uma das ferramentas mais importantes para o aperfeiçoamento dessas habilidades é a linguagem, à medida que passa a ser vista como atividade discursiva e cognitiva, transformando-se em uma prática sócio-cultural, viva e reflexiva.

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (PCNs, 2000, p.5).

A esse respeito, S-W (1995, p. 262) acrescentam (ainda):

Seria possível definir uma língua ainda mais restritivamente: como um conjunto de fórmulas bem formadas e semanticamente interpretadas utilizadas para a comunicação. Seria então verdade por definição que a linguagem e a comunicação estão inextricavelmente ligadas.

Com base nessas concepções, podemos dizer, então, que aparecem os conceitos de texto, leitura e interpretação, como algo basicamente comunicacional e pragmático, pois os sentidos do texto devem ser articulados com o contexto cultural. Nesse caso, a significação é vista como além dos aspectos formais, haja vista que toda a linguagem é cheia de experiências de vida e de visão de mundo, sendo o estudo apenas formal do texto um agravante na condição de expressão e interpretação por parte de aluno.

Os PCNs ressaltam, também, a importância da utilização de teorias que embasem as práticas docentes, organizando a transposição de conhecimentos. À essa concepção acrescentou-se, ainda, que antes mesmo de se iniciar conteúdos novos, deve ser feita, por parte dos professores, uma avaliação dos conhecimentos que o aluno já possui a respeito do tema tratado. Essas considerações buscam nortear o exercício de novos conteúdos, pois a mediação docente deve ser voltada para ampliar a competência lingüística e cognitiva do aluno.

Levando em conta os aspectos anteriormente expostos e para um adequado desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas, a exploração de linguagens verbais e não verbais se torna relevante. Porém, ressaltamos que o texto é peça primordial para a exploração da linguagem em sala de aula. Para Magalhães-Almeida (2000, p. 127), “[...] a unidade básica de significação e do processo de ensino-aprendizagem passa a ser o texto, em oposição a unidades menores da língua, como o fonema, a sílaba, a palavra ou a sentença.” Haja vista que a significação de um texto decorre da interação autor/leitor e da produção de inferências para a construção do conhecimento, pois o importante é a sua assimilação e não apenas seu registro.

No tocante à interpretação textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam a importância de estimular o estudante a interpretar discursos e enunciados e não apenas ter o domínio do código, pois é a interpretação que conduzirá o estudante à mensagem verossímil do que o autor gostaria de transmitir. Sendo assim, a compreensão de textos é indispensável para a formação crítica do estudante, pois aprimora o potencial de leitura.

Sobre tal conteúdo, recomendam-se a exploração de diferentes textos, que contemplem diversos sentidos e significados, além da aplicação de atividades que visem à contextualização e o resgate dos implícitos, pois “[...] as mesmas estruturas linguísticas assumem significados diferentes, dependendo das intenções dos interlocutores” e dos contextos inseridos (PCNs,2000, p.21). Para Abarca e Rico (2003,p. 139), “[...] a causa das dificuldades de compreensão não deve ser buscada no leitor ou no texto em separado, mas na inadequação entre o texto e o leitor e, mais concretamente, no processo que envolve inferências.”

Desta maneira, reforçamos a ideia de que a interpretação textual pode ser abordada via estratégias cognitivas e inferenciais. Para Silveira (2008, p.1), as “relações de Relevância, baseadas no equilíbrio entre efeitos cognitivo-contextuais obtidos inferencialmente e esforço de processamento mental para alcançá-los, estão subjacentes a julgamentos de boa formação textual”.

Portanto, não resta dúvida de que o aluno precisa aprender a interpretar de forma sistemática e consciente, fazendo previsões e escolhas, para não limitar-se ao código. Além de que, surge a importância de uma ótica mais severa para se ter uma opinião própria da mensagem textual, “bem como olhar para o texto de forma crítica, ampliando os significados para além da palavra escrita” (PCNs, 2000, p.22).

2.4 A LEITURA E A INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA

As propostas pedagógico-curriculares orientadas pelos PCNs apontam a escola como principal instrumentador para o domínio social da língua. A escola deve promover a formação de sujeitos participantes, ativos e críticos da sociedade, como se observa no trecho abaixo:

O espaço da Língua Portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios do uso da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos (PCNs, 2000, p.23).

Conseqüentemente, o trabalho com língua portuguesa necessita privilegiar a leitura e a interpretação de textos, pois ler e interpretar são dois lados de uma mesma moeda; não existe leitura sem interpretação e interpretação sem leitura.

Tendo em vista que a interpretação está diretamente vinculada à leitura, houve uma relevância acentuada da escola na formação do leitor, à medida que é nos bancos escolares que são formados a maioria dos leitores proficientes. No entanto, a qualificação do leitor depende bem mais de sua capacidade interpretativa do que da escola propriamente dita.

O leitor competente consegue desvendar os significados de um texto. Por meio das teses apresentadas, sabe inferir as informações não explícitas e fazer relações com o conhecimento prévio e as informações novas. “Deste modo, o significado codificado linguisticamente é enriquecido no contexto, a fim de fornecer uma hipótese sobre o significado pretendido pela pessoa que comunica” (S-W, 1995, p.15).

Sendo assim, nas atividades de interpretação textual, o próprio texto serve de guia para uma compreensão adequada, pois cada texto possui uma intenção do autor que exige atenção por parte do leitor. E é nessa busca por auxiliar o aluno a encontrar essas marcas linguísticas nos enunciados e a fazer relações com o contexto que a escola deve interferir.

Mas, em geral, o que se observa na prática pedagógica das escolas, com leitura e interpretação de textos, é a ausência de um trabalho que leve o aluno à construção de sentido e à capacidade de compreender textos de uma forma mais abrangente.

A ineficiência da leitura e interpretação trabalhada na escola é constatada por Silveira (1998, p. 2):

[...] A leitura, especialmente, enquanto ligada ao ensino de língua portuguesa, tem sido tema de muitas discussões críticas, por ser desenvolvida como uma atividade mecânica de decodificação, desconsiderando-se processos cognitivos de compreensão inerentes ao ato de ler. Por outro lado, a interpretação de textos como uma simples reprodução, pelo leitor, das ideias do autor, também tem sido questionada severamente, por constituir um dos fatores determinantes para desmotivar e desestimular a capacidade do aluno de pensar por si próprio.

As deficiências mencionadas pela autora são inegáveis no que tange às atividades de interpretação de textos na escola. Os exercícios propostos, quase sempre, são insuficientes para que se possa chegar, de fato, à uma compreensão pertinente. Esse fato pode ser observado pela forma e pelo modo como as atividades são propostas: os exercícios, além de negligenciar o conhecimento prévio do aluno, também subestimam sua inteligência com atividades reduzidas à transcrição linguística e reprodução da opinião do autor. Como diz SILVA (1988, p.2), “[...] a importância e a necessidade do ato de ler, para professores e alunos, são irrefutáveis, porém é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar.”

Ellis, Wulfeck e Montague¹¹ (1980 apud Molina 1988, p. 102-103) citam variáveis relacionadas às questões apresentadas em estudos sobre a compreensão leitora em que, dentre elas, destacamos a segunda: “[...] II. o tipo das questões (por exemplo, se é factual ou exige uma inferência), Convém insistir na importância dessa variável porque ela afeta a natureza da aprendizagem obtida;

Sendo assim, a prática da leitura fracassa, justamente, pela maneira como é operacionalizada, pois o tipo de questão apresentada interfere diretamente na compreensão do texto pelo aluno. É necessário que o professor tenha consciência

¹¹ ELLIS, J.A.; WULFECK, W.H.e MONTAGUE, W.E. – The Effect of Adjunct and Test Question Similarity on Study Behavior and Learning in a Training Course. *American Educacional Research Journal*. 17(4): 449-457,1980

da teoria e das estratégias, que estão por trás de cada atividade de leitura que realiza em sala de aula, pois a leitura só é crítica quando se consegue chegar a inferências e a conclusões que o texto permite.

Desta forma, e retomando o citado anteriormente, a teoria que servirá de base para nortear as atividades de interpretação de textos na escola deve abranger desde o modo como as representações semânticas são restauradas até a recuperação de conteúdos implícitos provenientes do texto (Silveira, 2002).

Isso significa dizer que, para uma adequada compreensão de textos na escola, além de estímulos ostensivos bem delineados pelo professor, as atividades propostas devem privilegiar a relação entre o custo mental despendido e os efeitos cognitivo-contextuais alcançados no processamento dessas informações.

Percebe-se, portanto, que a abordagem de leitura em aula é bastante equivocada por parte dos professores, com atividades inconsistentes que não visam à compreensão de textos. O problema maior, então, é a qualidade das questões de compreensão leitora. Segundo Abarca e Rico (2003), uma das formas de melhorar o mecanismo cognitivo dos alunos é através de atividades que visem ao processamento de inferências, tanto textuais como extratextuais e à ativação de conhecimentos prévios.

Nessa perspectiva, a utilização de atividades que visem a processos inferenciais passa a ser a chave para melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de compreensão textual. Para tal, a TR, baseada no Princípio de Relevância, que explica como o leitor consegue selecionar a adequada interpretação possível entre tantas disponíveis, enquadra-se como a teoria mais adequada na formulação de tais atividades. Silveira (2008, p.8) acrescenta:

Tal posicionamento resulta do argumento de que o modo como a linguagem é interpretada é amplamente universal, pois segue a mesma lógica. Embora suposições de background possam variar, já que o conhecimento de mundo difere entre os indivíduos, as estratégias inferenciais permanecem as mesmas. Ou seja, os mecanismos de natureza dedutiva possibilitam a leitores/ouvintes distintos construir premissas determinadas pela relação entre código linguístico, informações contextuais e habilidades cognitivas, que levam a conclusões ou hipóteses interpretativas no processo de compreensão.

Sendo assim, a qualidade das atividades desenvolvidas nas escolas é um dos fatores desencadeantes para a má formação de leitores proficientes. Porém, não

esqueçamos que, nesse contexto, insere-se também o livro didático que, ainda hoje, serve de forte material de apoio para a maioria dos professores e , geralmente, é de onde essas atividades são extraídas. Essas atividades, na maioria das vezes, continuam vinculadas a métodos tradicionais, que relegam a compreensão do texto propriamente dito, com respostas prontas, e, conseqüentemente, engessam a mensagem transmitida pelo texto.

Por outro lado, salientamos que o livro didático não é apenas vilão, pois possui, geralmente, linguagem clara e adequada à série e à idade dos alunos, resumindo conteúdos e dando uma visão ampla de vários contextos. Contudo, a maioria dos livros é utilizada nas escolas de maneira equivocada, o que não leva o estudante ao desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio apurado, dificultando a apreensão do conteúdo. E é no trabalho com textos que se percebe uma maior ocorrência de falhas, quando o objetivo das atividades é trabalhar as gramáticas normativas ou, simplesmente, exercícios de transcrição de ideias, como mostra o trecho abaixo:

Livros didáticos que, muitas vezes, apresentam exercícios cujas respostas estão contidas nas próprias pistas fornecidas, ou que dependem de mera transcrição de palavras do texto para outro espaço, não devem produzir resultados interessantes no sentido de levar o aluno a aprender. [...] (Molina, 1988, p.33)

O livro didático deveria ser usado como meio para auxiliar no ato pedagógico, e não como um substituto, como acontece na maioria das escolas. À medida que o livro didático não pode servir como balizador da forma como o conteúdo será ministrado, este papel deve ser delegado ao docente. Assim, cresce a importância do professor no acompanhamento da realização de atividades interpretativas apresentadas pelos livros didáticos, pois, na maioria das vezes, esses exercícios possuem uma elaboração deficiente, a fim de se chegar a resultados compensadores.

Desta maneira, se faz necessária a abordagem de atividades que desenvolvam ou aprimorem o raciocínio do aluno nos bancos escolares. Para Silva (1988, p.17), “[...] não se forma um leitor com duas cirandadas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura,

não forem consideradas e transformadas.” Além do mais, a leitura só é prazerosa para quem consegue captar seu verdadeiro sentido.

2.5 TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS

Através da linguagem nos comunicamos, seja ela verbal – escrita ou falada - ou não verbal – imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, postura corporal, entre outros. É a linguagem que nos proporciona uma troca de experiências significativas com o outro. “Para tanto, a nossa sociedade adota um conjunto de signos e regras que, uma vez usados adequadamente, permite o intercambio entre os seus membros” (Aguiar, 2004, p.14).

Dependemos da comunicação não apenas para a sobrevivência, mas também para a interação humana e o convívio harmônico.

Embora saibamos que muitas são as formas de comunicação hoje vigentes em nossa sociedade, sobretudo aquela gerada pelos meios tecnológicos, como televisão, rádio, internet etc, neste caso, o que nos interessa mesmo são as formas de comunicação difundidas pelos textos verbais e não verbais. Sobre isso, Aguiar (2004, p.55) acrescenta:

A multiplicidade da linguagem, decorrente da necessidade humana de comunicação intra e interpessoal, é evidente na diversidade dos textos verbais e não verbais que transitam na sociedade. De acordo com os sentidos que precisam ser expressos e as condições de que dispomos em determinada situação, valemo-nos de códigos diferentes, criados, historicamente, a partir das matérias com que contamos, como o som, a imagem, a cor, a forma, o movimento, a massa e tantas outras. [...]

Por isso, salientamos, de acordo com Silveira (2005), que não basta apenas decifrar palavras, se faz necessário compreender o lido/comunicado, pois muitas vezes temos a ausência de um código, como acontece com textos não verbais, em que a comunicação pode ser estabelecida pelo simples ato de silenciar, ou através de gestos, de expressões faciais e corporais. Então, a compreensão do que não é dito é desencadeada por processos inferenciais, advindos de estímulos sensório-perceptuais (visão, audição, tato, olfato, paladar), que passam a ser combinados

com as informações já disponíveis na memória do leitor/receptor permitindo, assim, se chegar à compreensão.

Nesse sentido, a utilização de textos verbais e não verbais - tais como textos literários e não literários, charges, quadrinhos, propagandas, tiras e histórias em quadrinhos - será o objeto de estudo desse trabalho. Porém, para estudar esses textos, escolhemos abordar as questões interpretativas, levando em conta que são elas que levam os alunos/receptores a uma adequada interpretação desses textos. Silveira (2006, p. 4) ainda destaca:

No processo interpretativo, o ouvinte/leitor precisa recuperar elementos implícitos, construindo inferências ao estabelecer, através de habilidades cognitivas e perceptuais, relações entre o texto e o seu conhecimento de mundo, a fim de preencher lacunas não explicitadas, numa atividade exploratória textual que pode efetivamente levar a compreender aquilo que se ouve ou se lê. Isso ocorre porque os seres humanos automaticamente visam, de forma consciente ou não, ao processamento de informação mais eficiente possível para a interação humana.

Embora saibamos que existe espaço na sala de aula para a exploração de textos verbais e não verbais, questionamo-nos a respeito da qualidade dessas atividades desenvolvidas no contexto escolar. Será que essas atividades, apresentadas por livros didáticos, realmente levam o aluno a processos interpretativos inferenciais? Para Silveira (2008), as inferências devem ser reguladas pelos leitores, mas facilitadas pelo texto e pelas atividades interpretativas, como retoma o trecho abaixo:

Através desse processamento inferencial, em que premissas são construídas durante o ato comunicativo pelos seus participantes, seria possível explicar, então, como as informações novas, verbais ou não verbais, podem comunicar o que tradicionalmente se tem chamado de conteúdos explícitos e implícitos das mensagens (Silveira, 2008, p.4).

Em suma, ao propormos um trabalho que busca avaliar e medir o grau de eficiência por parte das questões interpretativas, de textos verbais e não verbais, em livros didáticos do ensino médio, queremos, na verdade, mostrar que existem outras formas de exploração do texto, que vise aos processos cognitivos e inferenciais disponíveis na mente do ouvinte/leitor e que venham disponibilizar uma relevância maior para esse aluno e uma maior facilidade de apreensão dos conteúdos.

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

3.1 A SELEÇÃO DOS MATERIAIS DE ANÁLISE

Neste capítulo, faremos a análise das questões interpretativas de textos verbais e não verbais extraídas dos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Essas atividades foram retiradas de quatro livros diferenciados: *Português: na trama do texto* (Pereira, 2004); *Português: linguagens* (Cereja e Magalhães, 1999); *Português: de olho no mundo do trabalho* (Terra e Nicole, 2006); e *Português* (Maia, 2003).

As análises serão desenvolvidas, neste capítulo, de acordo com os pressupostos da Teoria da Relevância (S-W, 1995), apresentados no capítulo 1 deste trabalho. Entre tais pressupostos teóricos, destacamos, em particular, que para os autores, a informação nova (nesse caso, o texto e as questões interpretativas), advinda de estímulos linguísticos ou sensório-perceptuais, se combina com as informações já existentes na memória, formando as premissas desse raciocínio inferencial e permitindo chegar à compreensão textual.

Retomamos, também, a importância do contexto para a compreensão adequada, o qual é entendido como um conjunto de suposições/informações que vêm à mente durante o ato interpretativo.

É preciso enfatizar, ainda, que o ato de ler pressupõe, para a interpretação, ir além do que é dito/escrito ou visualizado; isto quer dizer que o processo de leitura envolve tanto a compreensão das palavras e imagens presentes no texto, quanto o preenchimento, através de inferências, dos espaços em branco correspondentes ao que não foi explicitamente comunicado, conforme abordado no capítulo anterior por Heller e Flores (2008).

Nessa perspectiva, a leitura e a interpretação textual são processos cognitivos, que demandam mais que o uso exclusivo do código linguístico e/ou de outros estímulos sensório-perceptuais para a compreensão da mensagem pretendida. Por isso, as questões interpretativas serão analisadas, primeiramente, no intuito de descrever e apontar se esses exercícios priorizam o código ou o raciocínio inferencial. Num segundo momento, buscamos explicar, no caso de questões fundamentadas essencialmente no código e no conhecimento linguístico,

como elas podem se tornar mais eficazes no processo interpretativo, com base na Teoria da Relevância, que privilegia o raciocínio lógico-inferencial a partir dos enunciados e da linguagem não verbal.

Passamos, então, à análise de atividades de interpretação textual à luz da Relevância.

3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES INTERPRETATIVAS

O primeiro e o segundo textos a serem analisados, com as respectivas questões interpretativas, foram retirados do livro **Português: na trama do texto** (Pereira, 2004). Iniciamos com um anúncio publicitário sobre o Metrô de São Paulo, que aborda os assentos disponíveis a idosos, gestantes, pessoas com crianças de colo e deficientes físicos. A peça publicitária é composta de código linguístico e imagem, em quatro segmentos, sendo o primeiro, o segundo e o quarto compostos de imagem e texto e o terceiro composto apenas de código. O objetivo do texto é explorar a linguagem como forma de persuasão. Vejamos:

A. Texto 1

Você já se colocou no lugar deles?

Então já deve saber por que esses lugares são reservados.

Comunique-se com o Metrô
 Central de Informações: 3286-0111
 Atendimento pessoal ou correio:
 Rua Vergueiro, 1200 - Paraíso - CEP 01504-000
 Fax: 3179-2053
 Caixa de sugestões: em todas as estações.
 Telefone do usuário: estações República, Tatuapé e Tucuruví.
 E-mail: servic@metrosp.com.br

Ouvidoria
 Telefone: 3281-6005
 Fax: 3281-6003
 E-mail: metro@ouvidoria.sp.gov.br

Os assentos de cor cinza nos trens do Metrô são de uso preferencial para idosos, gestantes, portadores de deficiência e pessoas com criança no colo. Quem usa o bom senso respeita esse direito, que além do mais é garantido por lei.

Assentos reservados. Quem respeita merece respeito.
 Lei Federal nº 10.048, de 08/11/2000, dá prioridade de atendimento as pessoas portadoras de deficiência e com mobilidade reduzida.

ANÚNCIO DA COMPANHIA DO METROPOLITANO DE SÃO PAULO — METRÔ.

Questões:

a) Identifique o referente de cada um dos pronomes da primeira frase: “você” e “(d) eles”.

b) A primeira frase, “Você já se colocou no lugar deles?”, fora do contexto, admite duas leituras. Indique-as.

Para responder às questões **c** e **d**, considere a frase “Então já deve saber por que esses lugares são reservados”, que expõe uma conclusão.

c) Transcreva a palavra indicadora de conclusão.

d) A conclusão exposta obriga o leitor a admitir como correta apenas uma das interpretações da primeira frase.

I. Qual é essa interpretação?

II. Explique por que só essa interpretação é aceitável.

e) Se o texto do folheto fosse substituído pela frase “Seja educado”, o sentido seria o mesmo? Justifique.

Como se pode observar, embora o texto 1 seja constituído de linguagem verbal e não verbal, a única linguagem explorada é a linguagem verbal.

Na questão **a**, é solicitado ao aluno que identifique os referentes dos pronomes da primeira frase, mas para que possa ser respondida essa questão, é necessária uma associação da imagem, presente no primeiro quadro - ao código linguístico - ou seja, as imagens, que constituem os referentes, e o código servem de estímulos ostensivos que facilitam a interpretação do texto; entretanto, essa associação não foi explorada pelo autor adequadamente.

Segundo S-W (1995), os estímulos ostensivos partem sempre do comunicador, que procura chamar a atenção do receptor, desencadeando neste um processo inferencial para a compreensão do que foi comunicado, com base na expectativa de relevância. Nesse caso, o comunicador da peça publicitária usou vários estímulos para chamar a atenção do seu público, a fim de que este conseguisse interpretar a mensagem adequadamente. Assim, podemos afirmar que os estímulos ostensivos visuais também fazem parte da mensagem e, conseqüentemente, deveriam ser explorados na interpretação textual, a fim de que fossem obtidos maiores efeitos cognitivo-contextuais com o menor esforço de processamento justificável.

Na questão **b**, o autor pede que o aluno faça a leitura da primeira frase do primeiro quadro, - “Você já se colocou no lugar deles?” - fora do contexto, devendo

surgir duas novas formas de interpretação. Porém, nos questionamos sobre a relevância desta pergunta à compreensão adequada do anúncio, pois o que importa mesmo para o aluno é a interpretação contextualizada da questão, utilizando as informações disponíveis no próprio texto e associando-as a sua memória enciclopédica, a fim de chegar ao resultado pretendido. Além disso, ressaltamos, mais uma vez, a importância da associação da imagem com a frase, pois, sem essa relação, o aluno não conseguirá responder “quem são eles” nem dentro e nem fora do contexto.

Destacamos que, para S-W (1995), o contexto é parte integrante do processo comunicativo, pois as representações mentais são associadas a premissas explicitadas que vão gerar o processamento das informações. Além disso, segundo o *princípio da relevância*, durante a leitura, o leitor procura selecionar sempre o contexto mais acessível, que possa produzir o maior número de efeitos contextuais com o menor esforço possível para chegar à compreensão. Portanto, fica evidente que não existe interpretação genuína sem contexto, e por isso o aluno não teria como interpretar a frase solicitada pelo autor sem dispor desses conceitos mentais.

Nas questões **c** e **d**, o autor alerta que, para se chegar à compreensão pretendida, o leitor deve considerar a frase: “Então já deve saber por que esses lugares são reservados”, a qual já expõe uma conclusão. Observamos, nesse caso, que o autor não deixa o aluno inferir isso sozinho, limitando o seu processamento inferencial da informação.

Na questão **c**, o autor pede simplesmente que o aluno transcreva a palavra que indica conclusão, tornando a resposta uma mera cópia do texto, não promovendo, então, o desenvolvimento do raciocínio inferencial, em vez de, por exemplo, explorar essa questão solicitando que fosse feita a relação da imagem com o código para passar a mensagem do texto.

Na questão **d**, o autor faz dois questionamentos, **d1** e **d2**, mas novamente diz de antemão que o aluno deve admitir somente uma interpretação dentre as que poderiam surgir. Ressaltamos que esse tipo de intervenção não proporciona ao leitor um processamento adequado das informações, somente faz com que tome conhecimento delas.

Observa-se que a pergunta **d1** - qual é essa interpretação adequada -, e a **d2** - por que somente essa questão é aceitável -, poderiam ser relevantes para o processo interpretativo, desde que bem formuladas, ou seja, a proposta, em **d1**

deveria ser: quantas interpretações são possíveis nesse texto, e quais são as fontes de evidências utilizadas pelo emissor para se chegar a essa conclusão? Já na questão **d2**, percebe-se que o autor espera uma resposta relacionada ao texto persuasivo, já que é o objeto de estudo nesse capítulo. Deste modo, o autor não leva em conta a riqueza de um texto publicitário, e nem o fato de que o próprio texto permite ao aluno chegar à compreensão adequada, desde que as questões sejam bem formuladas. Isto evidencia que os estímulos ostensivos disponíveis no texto não foram explorados, e que estes poderiam resultar no desencadeando de processos inferenciais, de acordo com o princípio da relevância, permitindo apenas uma interpretação entre tantas.

Na questão **e**, o autor pergunta se a frase do 2º quadro fosse trocada por “Seja educado” o sentido do texto mudaria. Ou seja, está se referindo outra vez ao texto persuasivo, só que, embora faça comentários ao longo do capítulo, mostrando ao aluno que esse tipo de texto busca convencer o público-alvo com linguagem verbal e não-verbal, em nenhum momento vemos o autor explorar as imagens da peça publicitária; pelo contrário, explora apenas o código.

A próxima atividade traz um texto constituído de código linguístico e cores (vermelho e preto). Trata-se de um texto publicitário sobre doação de sangue, em que há a utilização das cores com a simbologia já conhecida: o vermelho simboliza o sangue - vida - e o preto a falta de sangue – luto, morte. Nessa parte do livro, o objetivo é explorar a propaganda, por isso, na introdução da atividade, é ressaltado que a propaganda tem a função de divulgar ideias, enfatizando-se o uso da linguagem verbal e não verbal, e que é bastante comum nesse tipo de texto o uso de expressões conotativas. Além disso, é dito ao leitor que a linguagem utilizada pela propaganda possui um caráter argumentativo e explicativo, em vez de persuasivo e informativo, evidenciando o equívoco de não se considerar a pergunta “Você desmaia quando vê sangue?” como persuasiva. Nota-se também que a introdução da peça de propaganda serve de pretexto para se falar de linguagem conotativa, argumentação e verbos no imperativo.

B. Texto 2



Questões

a) Na peça de propaganda acima, associam-se imagem e texto. Considere o texto e apresente uma justificativa para as cores escolhidas.

b) A propaganda procura estabelecer uma comunicação direta com o público.

I. Identifique quem é o público-alvo.

II. Identifique o emissor da mensagem.

c) Como todo ato de comunicação, essa peça de propaganda pode ser associada a uma mensagem.

I. Identifique a mensagem, explicitando-a em uma frase com verbo no imperativo.

II. O receptor da mensagem é identificado com o pronome “você”, no singular. Qual seria a razão para isso?

d) A mensagem é veiculada com o emprego da linguagem coloquial. Retire do texto um exemplo que comprove essa afirmação e justifique a presença da coloquialidade.

e) Por ser um texto argumentativo, uma peça de propaganda apresenta argumentos. Copie e complete a frase que segue, explicitando a possível argumentação explorada no texto.

A doação de sangue é importante porque [...]. Portanto, você pode agir como [...], aja com [...].

Na questão **a**, diferentemente do texto 1, o autor faz a relação entre linguagem verbal e não verbal, mas o faz de maneira equivocada, pois afirma que o

texto é constituído de imagem e código, em vez de cores e código. Ao solicitar uma justificativa para as cores escolhidas, desconsidera a mensagem verbal presente no texto, isto é, leva o aluno a uma conclusão fragmentada da peça publicitária, pois as cores, isoladamente da mensagem verbal transmitida, não possuem somente o significado de sangue e de morte.

Na questão **b1** e **b2**, o autor já alerta, no enunciado, que a propaganda estabelece uma comunicação direta com o público, pedindo ao leitor, simplesmente, que faça a identificação desse público-alvo e do emissor da mensagem, requerendo, em ambas as questões, puramente, a reprodução do texto verbal.

Na questão **c1** e **c2**, o autor alega que toda peça de propaganda pode ser associada a uma mensagem. Entretanto, desconsidera que a peça em si é uma mensagem e que essa mensagem só comunica algo se for processada na mente do leitor através da recuperação de informações não explícitas na peça publicitária. Percebe-se, ainda, nas questões **c1** e **c2**, que é requerida a explicitação da mensagem do texto em uma frase que contenha um verbo no imperativo e a razão para associar o pronome “você” ao receptor da mensagem, respectivamente; ou seja, ambas mencionam apenas aspectos linguísticos e gramaticais do texto.

Nota-se, no entanto, que a questão **c1**, desde que bem contextualizada, poderia acarretar um processamento inferencial, pois o aluno, ao resumir em uma frase a mensagem do texto, mostraria ter conseguido captar os estímulos ostensivos provenientes do texto (cores e código) e relacioná-los aos seus conhecimentos de mundo, processando-os inferencialmente para chegar à compreensão pretendida. Porém, o autor descarta a possibilidade de o leitor chegar a esse raciocínio quando pede para utilizar o verbo no imperativo, desprestigiando o conteúdo da mensagem e valorizando o código.

Abaixo, exemplificamos a possibilidade de um raciocínio inferencial por parte do leitor, de acordo com a abordagem teórica de S-W (1995):

No contexto da peça publicitária, a entrada lexical “sangue” da pergunta “Você desmaia quando vê sangue?” associada ao estímulo visual ‘cor vermelha’ remete à informação enciclopédica ‘A cor do sangue é vermelha’ que, por sua vez, poderia levar à construção das suposições:

S1 – Muitas pessoas não gostam de ver sangue.

S2 – Algumas pessoas desmaiam quando veem sangue.

S3- Quem não gosta de ver sangue ou desmaia quando o vê, provavelmente não doaria sangue.

No segundo quadro, as entradas lexicais “morre” e “não vê (sangue¹²)”, do enunciado “Tem gente que morre porque não vê” associadas ao estímulo visual ‘cor preta’ remetem às entradas enciclopédicas ‘A morte, no contexto brasileiro, costuma ser representada pela cor preta’ e ‘As pessoas podem morrer por falta de sangue’, permitindo a construção das suposições:

S4- Quando morre alguém na família, os familiares ficam de luto.

S5- A cor preta das roupas pode representar o luto pela morte de alguém.

S6 – Muitas pessoas morrem pela falta de doadores de sangue.

S7- Há muitas campanhas publicitárias solicitando doadores de sangue.

Nesse processamento de informações, as suposições S3, S6 e S7 constituem o que S-W (1995), chamam de premissas implicadas em um raciocínio inferencial (aplicação da entrada lógica) que derivaria as conclusões implicadas¹³:

C1 - Doar sangue pode significar salvar a vida de alguém.

C2 – É preciso que as pessoas doem sangue, pois estarão salvando vidas.

Ou seja, o processamento inferencial da informação permite a resposta da questão interpretativa **c1** – Doe sangue! – considerando a solicitação do verbo no imperativo e do uso de ‘você’, no primeiro quadro, que representa o leitor da peça publicitária.

Passando à questão **d**, observa-se que o tema abordado toma outro rumo, pois, ao requerer apenas a identificação da variedade linguística apresentada pela peça publicitária, foge do foco interpretativo, centrando-se totalmente na forma de uso do código linguístico.

A questão **e** retoma o conteúdo do texto, e a ideia é a de que o aluno apresente os argumentos existentes na mensagem, mas, mesmo nessa questão, que exigiria um pouco mais de reflexão, o próprio autor apresenta os argumentos pedindo ao leitor que apenas complete a frase apresentada. Assim, em vez de estimular o raciocínio do aluno, que através do processamento inferencial das informações, conforme exemplificado acima, poderia construir por ele próprio os

¹² Embora não explícita no enunciado, a palavra é facilmente recuperada da pergunta anterior.

¹³ A conclusão implicada é um dos tipos de efeitos cognitivo-contextuais apresentados na TR, ou seja, a implicação contextual, conforme foi apresentado no capítulo 1 deste trabalho.

argumentos solicitados, o autor reduz a atividade a um processo mecânico de preenchimento de lacunas na frase.

Concluídas essas primeiras análises, é possível ressaltar que o livro didático em questão não possui uma organização consistente no que tange à compreensão textual. Ensinar o aluno a ler e a compreender vai além de fazer algumas perguntas sobre o texto; é necessário que essas atividades o levem a explorar o texto como um todo, através da construção de hipóteses interpretativas e de sua confirmação, ou como postulam S-W (1995), através da construção de premissas e conclusões implicadas, num raciocínio inferencial. Além disso, ressaltamos que os exercícios analisados, ditos interpretativos, não possuem um caráter de formação linguística e cognitiva como recomendam os PCNs (2000), o que foi enfatizado no capítulo 2; a leitura nesse caso vincula-se a meras atividades metalinguísticas.

Desse modo, as questões mal formuladas, em termos de estimular o raciocínio, ou distanciadas do texto, podem trazer prejuízo à compreensão, pois a interpretação da linguagem verbal e não verbal parte do próprio enunciado e da informação não linguística, através da decodificação das palavras, do contexto e dos conteúdos implícitos, para que seja obtida a compreensão adequada. Por isso, as atividades interpretativas devem conduzir o aluno a processos cognitivos de compreensão, que o levem a penetrar nas entrelinhas do texto, isto é, naquilo que não é dito, mas pode ser inferido.

As duas próximas atividades foram extraídas do livro **Português: linguagens** (Cereja e Magalhães, 1999), com o intuito de saber se as questões propostas para a compreensão textual possuem as mesmas falhas constatadas na análise anterior.

O texto 3 é uma tira de *Hagar* em que o sentido ambíguo da expressão metafórica “afiado como uma lâmina” é explorado com humor. O texto é composto de linguagem verbal (diálogos) e linguagem não verbal (imagens). Porém, essa tira é utilizada, nas atividades a ela relacionadas, para explicar as expressões conotativas e denotativas, sem enfatizar a compreensão do humor que a caracteriza, como se pode observar a seguir.

C. Texto 3



Questões

I. No primeiro balão, Hagar diz que seu filho é “afiado como uma lâmina”.

- A que se refere Hagar com a palavra “afiado”?
- Hagar a empregou no sentido denotativo ou conotativo?
- Como o amigo de Hagar captou o sentido dessa palavra: denotativa ou conotativamente?

II. Certos provérbios e expressões populares fazem uso da conotação.

Procure captar o sentido de cada um desses provérbios e reescreva-os em linguagem denotativa.

- Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
- Não atire pérolas aos porcos.
- Ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão.
- Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.

Nas questões **a**, **b**, e **c** do exercício I, o autor questiona o sentido da palavra “afiado” no texto, e se esse sentido é abordado denotativa ou conotativamente, o que parece evidenciar que a tira foi utilizada exclusivamente como atividade linguística, desprezando os processos inferenciais interpretativos. Não há, por exemplo, nenhuma referência histórica do personagem Hagar (guerreiro viking), como também não há referência ao seu filho Hamlet¹⁴, que, nas tiras, não demonstra interesse por passatempos e brincadeiras das crianças vikings, pois, diferentemente delas, está sempre lendo, filosofando e pensando sobre como algum dia poderá ser médico ou advogado. Tais informações, que provavelmente não fazem parte do conhecimento de mundo de todos os alunos, possibilitariam criar o contexto para a compreensão da fala metafórica de Hagar – “Meu Hamlet é afiado

¹⁴ Referente a Hamlet, tragédia de William Shakespeare.

como uma lâmina.” -, ou seja, é inteligente/estudioso, contribuindo para a interpretação adequada da tira.

Além disso, os dois sentidos da palavra “afiado” deveriam ser explorados nas atividades propostas, a fim de evidenciar as interpretações diferenciadas, dependendo do contexto em que tal palavra está inserida, levando o aluno a concluir que, na tira de *Hagar*, é o sentido literal de “afiado” que mostrará o humor pretendido pelo autor através da pergunta subsequente: “Não dói quando você o abraça?”, associada à expressão facial de Hamlet (estímulo visual). Podemos notar, novamente, que não houve preocupação em estimular o raciocínio inferencial e que as questões, se formuladas de modo a permitir a construção de inferências, propiciariam ao leitor/aluno chegar às duas interpretações possíveis do mesmo enunciado e, conseqüentemente, à compreensão da mensagem pretendida.

As questões **a**, **b**, **c** e **d** do exercício II, por sua vez, exigem um conhecimento linguístico externo ao texto, pois o leitor deve captar o sentido dos provérbios apresentados. Constitui, portanto, uma atividade descontextualizada, que não fornece nenhuma evidência para a compreensão do texto apresentado.

Desse modo, as atividades tratam simplesmente de questões semânticas relacionadas ao entendimento do código, em I, e de temas aleatórios ao texto, em II, contrariando a ideia de se trabalhar o texto na escola como uma unidade comunicativa.

O texto 4, a seguir, de natureza informativa, é sobre a mais nova invenção da Sony Japonesa, um cachorro-robô. A imagem é basicamente ilustrativa, o que não interfere na compreensão do texto, diferentemente das outras análises realizadas.

D. Texto 4

Pegue a bola, robô

Ele tem rabo, quatro patas e late, além de ser brincalhão e bom companheiro. Só que, diferentemente dos outros cães, alimenta-se exclusivamente de pilhas, e quando o dono não quer mais sua companhia tudo o que precisa fazer é desligá-lo. Trata-se de um cachorro artificial, o mais novo modelo de robô do Laboratório de Ciência da Computação da Sony japonesa. Chamado de RoboPet, ele consegue correr atrás de uma bola, desviar-se de obstáculos e atender a chamados. Ainda é um protótipo, mas a Sony pretende colocar robôs como esse à venda até o ano 2000.



(Época, 22/6/98.)

Questões

a) As palavras “laboratório” e “ciência” terminam em ditongo e recebem acento gráfico. Como se classificam essas palavras quanto à posição da sílaba tônica?

b) Há, nesse texto, duas palavras proparoxítonas.

I. Quais são elas?

II. Elas recebem acento gráfico?

c) Observe as palavras “rabo” e “robô”.

I. Destaque a sílaba tônica de cada uma dessas palavras e classifique-as quanto à posição da sílaba tônica.

II. Embora ambas as palavras terminem em - o, a que recebe acento gráfico é a oxítone ou a paroxítone?

e) Destaque do texto duas palavras oxítonas e duas paroxítonas que não apresentam acento gráfico.

Percebe-se, nesta atividade, a presença de questões que exploram somente o código linguístico, em particular, a forma gráfica e as regras de acentuação. O texto serve, basicamente, como uma desculpa para o estudo da forma linguística, evidenciando, mais uma vez, a inadequação de se utilizar um texto sem priorizar a sua função comunicativa, já que as questões não retomam as linguagens presentes, nem as relações de sentido que dele poderiam ser abstraídas.

Nesse contexto, percebe-se que a realidade se contrapõe não só aos princípios cognitivos envolvidos na compreensão humana, mas também àquilo que

apontam os PCNs (2000): a língua, vista como prática sócio-cultural e competência discursiva não aparece como prioridade. Além disso, a leitura, como competência cognitiva, conforme aborda Yunes (2005), citado no capítulo 2, na qual os processos inferenciais remetem à mensagem do texto, também não é considerada.

Dentro dessa perspectiva, vale a pena ressaltar, que este livro didático é muito utilizado pelas escolas, o que evidencia que nossos alunos estão expostos a materiais que não possuem um princípio organizacional que busca valorizar o processo inferencial de compreensão. Sendo assim, as atividades de interpretação a que os alunos têm acesso nesses livros empobrecem, muitas vezes, a leitura, já que os estudos de ordem linguística se sobrepõem a ela.

Enfatiza-se, portanto, que o caminho mais adequado para levar os alunos à compreensão de textos como unidades comunicativas, é estimulá-los a raciocinar, fazendo uso de suas habilidades cognitivas e perceptuais, e esse processo deve ser desenvolvido através de atividades interpretativas que não visem apenas à decodificação linguística ou a exercícios gramaticais, como é caso das questões do texto 4. Reafirmamos, então, que o raciocínio é a base do processo de compreensão textual e que a leitura que não vai além da decodificação ou da simples exploração de questões linguísticas passa a ser apenas uma atividade mecânica.

A próxima atividade foi tirada do livro **Português: de olho no mundo do trabalho** (Terra e Nicole, 2006). Novamente, a mudança de livro didático foi proposital, para que pudéssemos ter um melhor juízo comparativo das questões apresentadas. O texto a seguir é um trecho de um horóscopo asteca, fundamentados na astrologia, que dão dicas e conselhos diários, semanais, mensais ou anuais. Esse texto é composto basicamente de código linguístico, uma vez que o desenho é meramente ilustrativo.

É importante, também, destacar que este horóscopo foi publicado na revista *Claudia*, cujo público-alvo, geralmente, é de mulheres de classe média alta, na faixa etária dos 20 aos 45 anos, que trabalham fora. Percebe-se, portanto, que quando o texto se refere a “escravizar pela carreira” está se dirigindo diretamente a essas mulheres. Fica, então, a pergunta: será que este texto é ideal para estar nesse manual didático, tendo em vista o interesse dos alunos, já que a grande maioria desses leitores são adolescentes, de ambos os sexos, que não iniciaram uma carreira profissional?

E. Texto 5

**A SERPENTE
(COATL)**

horóscopo
ASTECA



“ Seu bom humor e espontaneidade a fazem popular entre os amigos. Está sempre alegre, é divertida e adora ouvir o que eles têm para contar. Faz qualquer sacrifício em nome da amizade e conquista as pessoas ao se tornar confiante delas. O trabalho não é prioridade na sua vida. Você não se deixa escravizar pela carreira, mas alcança o sucesso profissional mesmo assim. Embora não deixe transparecer, tem problemas como todo mundo e nem sempre consegue resolvê-los.

- Para ser feliz: decida impasses com mais rapidez. Sua hesitação pode emperrar projetos. ”

Revista *Claudia*, ed. 441, out. 2002 /
<http://claudia.abril.com.br/aberto/ch5/asteca.html>. Acessado em maio 2003.

Questões:

- a) Indique o emissor, o destinatário, o código e o canal nessa matéria.
- b) A partir das relações de concordância, podemos definir o sexo do público-alvo dessa matéria. Que palavras nos permitem isso?
- c) O horóscopo asteca, ao contrário do horóscopo zodiacal, tem seus signos relacionados à data de nascimento completa (dia, mês e ano). Para que o público encontre seu signo, a revista *Claudia* apresenta uma relação que vai de 1º de janeiro de 1962 a 31 de dezembro de 1977 e uma nota de rodapé (se você nasceu antes de 1962 ou depois de 1977, acesse o nosso *site*). A partir dessas informações, defina o destinatário com mais precisão.

Para compreender um texto, o leitor precisa dominar o código, que não se resume em decodificar as palavras. É preciso compreendê-las no contexto e também ler o que não está escrito, mas subentendido. Pensando nisso, **responda às questões seguintes.**

- d) Comente o emprego da palavra *Coatl* no texto. Que tipo de conclusões você pode tirar?
- e) **Faz** qualquer sacrifício em nome da amizade e **conquista** as pessoas ao se **tornar** confiante delas.
- I. A quem se referem as formas verbais destacadas?
 - II. Reescreva a frase empregando outra possível flexão das formas verbais, sem alterar o destinatário.

III. Qual seria a intenção do falante ao optar por uma das formas de tratamento possíveis?

f) “Você não se deixa escravizar pela carreira, mas alcança o sucesso profissional mesmo assim. Embora não deixe transparecer, tem problemas como todo mundo e nem sempre consegue resolvê-los.”

I. Na primeira frase, a expressão **mesmo assim** é empregada como reforço. De quê?

II Que tipo de relação expressa a conjunção **mas**?

III. Que tipo de relação expressa a conjunção **embora**?

g) No último parágrafo do texto, percebemos uma nítida intenção de interferir no comportamento do destinatário da mensagem. Que palavra exprime essa intenção?

h) “Sua hesitação **pode emperrar** projetos.” Na locução verbal destacada, o que exprime o verbo auxiliar?

Inicialmente, pode-se observar na questão **a**, baseada num modelo comunicativo fundamentado no código, que o único trabalho do aluno será transcrever as informações já disponíveis no texto; talvez a maior dificuldade seja a de apresentar o destinatário, se ele não tiver disponível na sua memória enciclopédica a informação de que o grande público da revista *Claudia* são mulheres, embora haja pistas linguísticas na primeira e na segunda linha (o pronome “a” e o adjetivo “divertida”) do gênero feminino.

Na questão **b**, o autor volta a questionar sobre o público-alvo, dessa vez explicitando as pistas linguísticas apresentadas no texto, através das relações de concordância, o que poderia ser uma condição para responder quem é o destinatário na questão **a**. Além disso, a pergunta não permite ao aluno fazer inferências e chegar a essa conclusão, pois a própria formulação do enunciado já induz à resposta, bastando ao leitor observar as palavras que remetem ao feminino.

Na questão **c**, novamente espera-se do aluno que ele responda qual é o destinatário da mensagem. Porém, o autor, antes de perguntar quem é esse destinatário, fala sobre o horóscopo Asteca e sobre a revista *Claudia*, sendo que estas informações deveriam estar disponíveis para o leitor antes mesmo de começar as atividades de compreensão.

Para a resposta das questões **d**, **e**, **f** e **g**, o autor enfatiza que, para se compreender um texto, é necessário, além do domínio do código, interpretá-lo no

contexto e resgatar os implícitos, e que o aluno deve levar em conta esses critérios antes de responder às questões. No entanto, o que podemos observar nas perguntas que se seguem é uma forte contradição, pois elas são baseadas somente no código, além de exigir conhecimentos extratextuais que o aluno pode não possuir.

Assim, embora haja referência ao significado pretendido pelo autor, na compreensão textual, o texto passou a ser usado para a discussão de assuntos aleatórios e para resolver aspectos relacionados ao significado linguístico, à estrutura textual e ao conhecimento gramatical. Vejamos:

Na questão **d**, o autor questiona o aluno sobre o emprego da palavra “Coatl” no texto, não levando em conta que essa informação pode não estar disponível ao leitor, caso ele não a associe ao título em português, o que impediria a sua compreensão. Além disso, solicita os tipos de conclusões que podem ser tiradas a partir desse vocábulo; no entanto, se o aluno não souber o seu significado, não poderá extrair conclusão alguma.

É importante lembrar, retomando um pressuposto teórico de Sperber e Wilson (1995), apresentado no capítulo 1 desta pesquisa, que, em um processo inferencial de compreensão verbal, o código é dado, servindo como ponto de partida para construir suposições; nesse sentido, quanto mais informações tivermos disponíveis, as quais constituem as premissas para o raciocínio interpretativo, mais efeitos contextuais serão alcançados, com menor custo e com mais benefícios cognitivos. Nesse caso, maior será a relevância da informação e, conseqüentemente, com mais facilidade se chegará à compreensão. Portanto, de acordo com os autores, se o código deve ser do conhecimento do leitor no processamento inferencial da informação, então, na formulação de qualquer atividade interpretativa textual, deve-se pressupor isso.

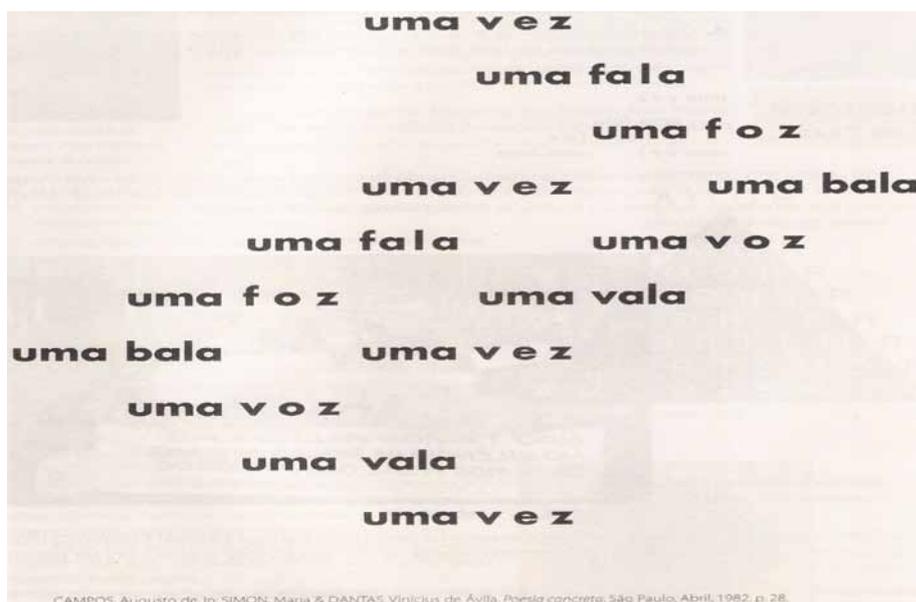
Já nas questões posteriores - I, II, III de **e** (relacionadas à flexão das formas verbais e de tratamento) e de **f** (referentes ao emprego de articuladores textuais), bem como em **g** (na qual a intenção do autor deve ser expressa numa palavra) e em **h** (através do emprego dos verbos), constatam-se perguntas que priorizam assuntos de ordem formal/estrutural e gramatical do texto, podendo ser respondidas, excetuando-se II e III de **f**, que tratam de relações de sentido estabelecidas entre as orações, com base no nível linguístico-formal.

Mais uma vez, podemos observar, nessa análise, que a compreensão do texto em si é deixada de lado para dar lugar, essencialmente, à exploração de conhecimentos linguísticos. Entretanto, o que realmente chamou mais a atenção foi o fato de que, embora o autor apresente ao aluno/leitor os componentes integrantes do processo de compreensão, ou seja, o domínio do código linguístico, a interpretação no contexto e o resgate de implícitos, somente o primeiro, envolvendo questões gramaticais, foi realmente considerado nas atividades propostas.

Por fim, retomando a pergunta feita no início dessa análise - Será que este texto é ideal para estar nesse manual didático, tendo em vista o interesse dos alunos, já que a grande maioria desses leitores são adolescentes, de ambos os sexos, que não iniciaram uma carreira profissional? - parece óbvio que a resposta é negativa. Primeiramente, pelo fato de o conteúdo não ser o mais adequado a esse tipo de público, como é mencionado na própria pergunta, ou seja: considerando-se o referencial teórico deste estudo, para que o leitor interprete inferencialmente um texto, é necessário que o assunto desperte a sua atenção – condição essencial para qualquer ato comunicativo - e, de acordo com a TR, os indivíduos prestam atenção apenas àquilo que, de alguma forma, venha ao encontro de seus interesses. Neste caso, então, o texto deveria ser o estímulo ostensivo que atraísse a atenção do leitor, o que parece não se constatar, para levá-lo ao processamento inferencial da informação e à compreensão da mensagem pretendida. Além disso, ressalta-se que os dados de informação contextual, que deveriam estar disponíveis ao aluno no corpo do texto, só são mencionados depois das atividades interpretativas.

As próximas análises serão feitas a partir do livro didático *Português* (Maia, 2003). A primeira delas toma por base o texto 6, de natureza poética, mais precisamente denominado de poesia concreta, no qual as características básicas não são as rimas e os subjetivismos, mas as formas gráfico-visuais e a seleção vocabular na sua elaboração.

F. Texto 6



Questões:

- a) Que expressão central do poema evoca a possibilidade de uma narrativa?
- b) Quais as palavras repetidas que, produzindo uma aliteração, contribuem para a sonoridade do poema?
- c) Explique em seu caderno as seguintes afirmações:
 - I. O poema não foi construído com versos de leitura linear.
 - II. O poeta demonstra uma intenção geométrica na construção do poema.
- d) Que substantivos do poema sintetizam os três momentos de um conflito geralmente presentes em uma narrativa (complicação, clímax e desenlace)?

Nesse poema, embora constituído de linguagem verbal e não verbal (forma gráfico-visual), percebe-se que o autor não usa esses estímulos ostensivos como forma inicial de atrair a atenção do leitor, e nem sequer menciona, ao longo do capítulo em que o texto se insere, os possíveis efeitos de sentido dessas duas linguagens presentes.

Em relação às informações contextuais disponíveis, que poderiam contribuir para a compreensão do poema, o autor explica a época e as circunstâncias em que foi criado, caracterizando-o como poesia concreta; no entanto, estas informações, que deveriam vir antes das atividades de compreensão leitora, facilitando o processo interpretativo, só aparecem posteriormente.

Nas atividades interpretativas apresentadas nesse texto, podemos observar, em **a** e **b**, a particularidade do foco na estrutura narrativa do poema e na sua sonoridade. O aluno, então, precisa basicamente saber que as palavras “(Era) uma vez” remetem a uma narrativa, na questão seguinte, transcrever as palavras que dão sonoridade ao poema. Isso nos conduz ao questionamento de qual a finalidade de se apresentar um texto se a sua mensagem e o seu significado no contexto não são explorados?

Já nas questões **c** e **d**, o autor questiona, simplesmente, sobre a estrutura do texto. Desprezando, mais uma vez, sua função comunicativa.

O exercício seguinte traz um texto que é composto basicamente por linguagem verbal, sendo a imagem em questão meramente ilustrativa, como no anterior. Esse texto conta a história de um gnomo, preso em uma gaveta, que se comunicava telepaticamente com os seres humanos.

G. Texto 7

Gnomos na gaveta
Marcos Rey

Tive um parente que sempre contava ter visto um gnomo ciclista passar por ele, **rente** ao chão, segurando o guidom da bicicleta com a mão esquerda, enquanto com a direita fez-lhe um **dilatado** gesto **obsceno**. “Cafajestinho!” Ouvi-o contar isso dezenas de vezes desde a época em que os gnomos não estavam na moda. Convivência mais longa com esses seres **diminutos** teve meu amigo Egydio, que me assegurou ter **enclausurado** um deles na gaveta de sua escrivaninha.

— Com o canto dos olhos eu vi o gnomo espiar a gaveta, alguns centímetros aberta. Não satisfeito, resolveu entrar. Pum! Fechei-a com uma cotovelada.

— Ainda está lá dentro?

— Está. Com um conta-gotas tenho pingado água na gaveta para ele não morrer de sede. E jogo farelos de biscoitos para alimentá-lo.

— Vocês conversam?

— Não, porque pelo traje é **tirolês** ou austríaco. Além do mais, os gnomos só se comunicam com os humanos **telepaticamente**.

— E agora? O que vai fazer com ele?

— Vou tentar com uma linha transferi-lo para uma garrafa. Como se faz com miniaturas de navios. Com um gnomo engarrafado vou ganhar uma fortuna. Duvida?

Mas o gnomo escapou graças a uma empregada que abriu a gaveta, embora advertida para mantê-la fechada.

REY, Marcos. “Gnomos na gaveta”. In: *O coração roubado e outras crônicas*. 2. ed. São Paulo, Atica, 1998. p. 15.

VOCABULÁRIO

gnomo: Designação comum a certos espíritos, feios e de baixa estatura, que, segundo os caballistas, habitam o interior da Terra e mantêm sob sua guarda minas e tesouros.
rente: Muito próximo.
dilatado: Amplo.
obsceno: Indecente.
diminuto: Muito pequeno.
enclausurado: Recluso, recolhido.
tirolês: Pertencente ao Tirol, província da Áustria.
telepatia: Transmissão ou comunicação extra-sensorial de pensamentos e sensações, a distância, entre duas ou mais pessoas.



Questões:

- a) Que tipo de linguagem o gnomo utilizou para ofender o parente do narrador? Verbal ou não-verbal?
- b) Que características do gnomo comunicaram a Egydio que os dois não falavam a mesma língua?
- c) Segundo Egydio, que canal de comunicação é utilizado pelos gnomos?

d) O que torna a narrativa de Marcos Rey interessante, atraente e curiosa?

Observa-se que, na questão **a**, o autor, ao se referir ao tipo de linguagem utilizada pelo gnomo na comunicação entre os personagens, já induz à resposta de que existem duas linguagens no texto, facilitando a resposta do aluno.

As questões **b** e **c**, por sua vez, requerem simplesmente cópia de palavras textuais. Na **b**, o autor solicita ao aluno que retorne ao texto e aponte a característica que comunicou a Egydio que os dois não falavam a mesma língua, não o levando a nenhuma reflexão sobre o texto, mas à mera transcrição de uma passagem textual. Na questão **c**, outra vez o aluno deve copiar do texto a resposta, pois nele está explícito (linguísticamente codificado) que os gnomos se comunicam telepaticamente com os humanos. O autor exige apenas atenção do leitor para limitar-se a responder, exatamente, o que está sendo perguntado, a fim de que este não corra o risco de afastar-se do questionamento proposto, ou seja, o que é exigido não é o que de fato é relevante para a compreensão do texto.

Na questão **d**, ressalta-se que o autor apresenta uma conclusão antecipada, baseada em sua opinião, sobre o fato de a narrativa de Marcos Rey ser interessante, atraente e curiosa. Isso mostra que já se espera uma determinada resposta do aluno, sem lhe dar oportunidade de tirar suas próprias conclusões a respeito do texto, desconsiderando-se que alguém poderia dizer que não achou a narrativa interessante e curiosa, o que, provavelmente, levaria à avaliação de que a resposta estaria errada.

Após as atividades de interpretação de **Gnomos na gaveta**, aparece outro texto no referido livro didático, falando sobre esoterismo. É possível, então, perceber que o texto sobre gnomos foi utilizado somente para introduzir o tema esoterismo.

Após ter sido realizada a análise das atividades interpretativas contidas em manuais didáticos utilizados pelos alunos de ensino médio, na qual examinamos que tipo de questões são comumente apresentadas em tais livros, passamos a algumas considerações sobre os resultados, em consonância com a TR (S-W, 1995).

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

A partir da análise realizada nos materiais pedagógicos, a primeira constatação a ser feita é a de que as atividades ficam num nível superficial do texto,

ou seja, quase todas as questões apresentadas por esses livros cobram do leitor/aluno, de forma predominante, a reprodução de expressões textualmente explícitas ou o domínio do código e de conhecimentos linguísticos, não exigindo um raciocínio inferencial mais apurado.

Como consequência, encontra-se o texto como pretexto para o estudo de aspectos relacionados essencialmente a questões gramaticais ou a assuntos aleatórios. Os exercícios, portanto, são quase sempre descontextualizados e fragmentados, não levando o leitor/aluno a ler nas entrelinhas do texto.

Na maior parte das questões que se propõem interpretativas, a resposta está contida na própria pergunta e, em outras, observa-se apenas a solicitação de reproduzir o que está escrito, ou seja, ocorre a indução para uma resposta padrão, pré-determinada pelo autor do livro didático. Em nenhum momento podemos observar uma exploração realmente adequada do texto através dessas questões, considerando que, se as atividades propostas não proporcionaram ao leitor fazer inferências, captando as ideias explícitas e implícitas no texto, relacionando-as com as já presentes na memória e interpretando-as em um contexto, então o processo interpretativo da leitura talvez não tenha atingido o seu propósito.

Assim, tendo em vista que as informações que vão além do dito são necessárias para a compreensão, constata-se que somente a decodificação da mensagem não é suficiente para que haja uma adequada compreensão. Então, se as atividades textuais são fundamentadas, na grande maioria, nos modelos de código, como podemos afirmar que estes alunos estão de fato lendo e compreendendo um texto?

Nesse sentido, a presente pesquisa nos leva a questionar a eficiência dos manuais didáticos analisados, tanto para o ensino como para o desenvolvimento de leitores proficientes. E, tendo em vista que os PCNs (2000) enfatizam as atividades leitoras como facilitadoras para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, percebe-se que as questões de compreensão textual, como foi possível verificar, não aperfeiçoam tais habilidades, uma vez que os alunos não são instigados a raciocinar para construir as hipóteses interpretativas que levam à compreensão pretendida. Esse fato talvez contribua para explicar por que as pesquisas sobre compreensão de leitura indicam que 67% da população brasileira não entende o que lê, conforme ressaltamos no capítulo 2.

O estudante só obterá um nível aceitável de leitura e abstração dos conteúdos quando as atividades interpretativas desenvolverem o raciocínio lógico e propiciarem a construção de inferências, que devem ser confirmadas no decorrer da leitura como processo comunicativo (S-W, 1995). Para isso, as linguagens que servem de estímulos ostensivos e que podem constituir elementos facilitadores da compreensão precisam ser exploradas inferencialmente, buscando atingir maiores benefícios cognitivos com o menor custo mental possível.

Nesse sentido, os exercícios propostos por livros didáticos devem nortear o aluno nessa busca, aproveitando o seu conhecimento de mundo e as informações que se tornam disponíveis a ele para chegar às conclusões pretendidas. Talvez assim possamos ter alunos que de fato leiam um texto de modo adequado, isto é, que compreendam o que vai além do dito, que percebam o que está nas entrelinhas e que é fundamental para a interpretação, conseguindo conectar suas ideias ao fazer uso de suas habilidades cognitivas e perceptuais. Só assim passarão de analfabetos funcionais para leitores proficientes.

CONCLUSÃO

O atual momento histórico não chama a atenção apenas pelo início de um novo milênio, em que a tecnologia tem papel preponderante, com o aperfeiçoamento da comunicação, mas também pelo novo pensamento que assola os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), quando a ênfase escolar está em formar um cidadão autônomo e crítico. Haja vista que a cada instante fica mais nítido que nenhum avanço chegará a sua plenitude se não tivermos alunos capazes de abstrair a essência do que estão lendo.

Diante do exposto e da importância crucial da leitura, foi realizada a análise das atividades de compreensão textual com linguagem verbal e não verbal apresentadas pelos livros didáticos do ensino médio, em que se pode verificar a existência de lacunas conceituais no que se refere às questões interpretativas. O observado foi, na maioria das vezes, que o texto era usado com pretexto para atividades descontextualizadas e de cunho formal.

Essa constatação leva a concluir que os livros didáticos, principalmente os utilizados no ensino médio, não seguem as orientações proposta pelos PCNs (2000), em que a linguagem deve ser explorada como com exercício de reflexão, trocas de experiências e de comunicação. A realidade, entretanto, encontrada nesses materiais, é a utilização de uma língua estática, inexorável e acabada.

Dentro dessa perspectiva, é possível afirmar que o ato de ler como prática comunicativa, em que aflora o senso crítico dos alunos e a expressão não é constatada na escola. A preocupação maior é ensinar análise sintática, concordância, pontuação etc; não que isso não faça parte dos conteúdos que devem ser passados aos alunos, mas com certeza não é prioridade, pois saber analisar frases corretamente, ou saber aonde vai cada vírgula e cada ponto final, não capacitará esses alunos para a vida, para a compreensão do que os rodeia, para uma sociedade cada vez mais competitiva e capitalista.

No entanto, saber ler e compreender é antes de tudo, dar um sentido ao escrito, interpretar perante a realidade. Na leitura há a presença de dois mundos, de quem escreve e de quem lê. Até no contexto escolar, em que a leitura é uma atividade coletiva, mesmo assim, cada aluno faz sua própria leitura de acordo com seus conhecimentos e experiências de vida.

É nesse sentido que as atividades interpretativas devem ser guiadas pelo professor mediador e os materiais didáticos utilizados em aula, na busca de um significado. Para tal, se faz necessário que esses exercícios focalizem processos inferenciais, pois só assim o leitor será conduzido à profundidade do texto.

A Teoria da Relevância, teoria cognitiva e inferencial, capaz de explicar como o processo de compreensão se desenrola na mente do leitor, permitiu-nos mensurar o grau de profundidade dessas questões, o que foi comprovado é que estas atividades, geralmente, ficam no nível apenas superficial do texto, não colaborando para a formação de um leitor proficiente.

Sendo assim, é necessário ressaltarmos que a TR, serviu neste trabalho como um suporte para que fosse observado o grau de relevância das atividades interpretativas para a compreensão do texto, e através desta teoria foi possível corroborar as hipóteses levantadas, de que as atividades de interpretação de textos presente em alguns materiais didáticos, não favorecem a competência linguística e cognitiva dos alunos e a de que essa teoria pode colaborar sim, para gerar novas atividades de compreensão textual.

Enfim, consideramos também que a Teoria da Relevância não esgota todas as possibilidades de análises desses materiais. Sendo assim, o primeiro passo foi dado no que se refere ao aperfeiçoamento da compreensão textual nas atividades escolares, porém a continuidade de pesquisas a respeito do tema em pauta poderá vir a aprimorar a qualidade do ensino e a proficiência leitora.

REFERÊNCIAS

ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martinez. Por que os Textos são tão difíceis de compreender? As Inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: A língua como procedimento**. Porto Alegre, 2003.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. O que é aprender a ler? In: _____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FLORES, Onici Claro. O que é ler, afinal de contas? In:_____, Onici Claro (Org.). **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

HELLER, Sabine Elma; FLÔRES, Onici Claro. Espaços em Branco: A construção de sentido pelo leitor em textos de Luis Fernando Veríssimo. In: FLORES, Onici Claro (Org.) **Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

MOLINA, Olga. Quem engana quem? **Professor x Livro Didático**. São Paulo: Papyrus, 1988.

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cirlene. Os PCNs e a formação pré-serviço: Uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo, 2000.
MAIA, João Domingues. **Português**. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, n 29, Fevereiro de 2004. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>> Acesso em 20 Jan 2010.

Parâmetros Curriculares Nacionais (2000). **Bases legais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 29 Abr 2010.
_____. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 29 Abr 2010.

PEREIRA, Helena Bonito; PELACHIN, Márcia Maisa. **Português: na trama do texto**. São Paulo: FTD, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos. In: _____. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs**. São Paulo, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância: Comunicação e Cognição**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da. Teoria da Relevância: **Uma resposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana**. Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado em Letras: Instituto de Letras e Artes). 406 p. PUCRS.

_____. Jane Rita Caetano da. A Teoria da relevância e as Aulas de Português no Laboratório de Línguas. **Anais do V Congresso Internacional de Didática de Língua e Literatura**, Portugal, 1998.

_____. Jane Rita Caetano da. Compreensão verbal, código e inferência. **Anais do III Seminário Internacional de Linguística**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

_____. Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Pragmática e Cognição: **A Textualidade pela Relevância e outros ensaios**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

_____. Jane Rita Caetano da. Leitura: Informação e Comunicação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.40, n.1, março. 2005.

_____. Jane Rita Caetano da. O mundo sem palavras. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre: EDIPUCRS, v.7, 2006.

_____. Jane Rita Caetano da. **Publicidade: uma questão de relevância**. Anais do VIII Encontro do CELSUL. UFRGS, Porto Alegre, 2008.

_____. Jane Rita Caetano da. Cognição, Relevância e Textualidade. IN: CAMPOS, Jorge; RAUEN, Fábio José (Orgs.). **Tópicos em Teoria da Relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. **Português: de olho no mundo do trabalho**. São Paulo:Scipione, 2006.

VELOSO, Lisiane Félix. **A leitura e a compreensão de textos pela pragmática da relevância**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Letras: Faculdade de Letras), 121 p. PUCRS.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: _____. **Pensar a leitura: Complexidade**. 2. ed. São Paulo:Loyola, 2005.