

LEITURA EM LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: POR UMA ABORDAGEM SÓCIO-INTERACIONAL

SILVIO RIBEIRO DA SILVA
(Universidade Federal de Goiás)

RESUMEN

Las actividades de lectura y de comprensión de textos que son, por lo general, desarrolladas en el aula del portugués como lengua materna siguen una perspectiva descodificadora. Son presentadas preguntas a los alumnos cuyas respuestas suelen ser de sencilla identificación en el texto, no ofreciendo desafío. Los estudiantes sólo tienen la tarea de ejecutar las actividades propuestas, a fuerza de no tener la oportunidad de experimentar distintas ideas de lectura, quedándose los alumnos restringidos a aquel modo descodificador de leer y comprender los textos. En este artículo, intentamos ofrecer un parámetro de lo que sería una clase de lectura y comprensión de textos basada en una idea más detallada y específica del lenguaje, sujeto, texto y lectura. Esperamos les proporcionar a los lectores alternativas de tratamiento metodológico que permiten superar la práctica de la lectura como descodificadora y el pretexto al desarrollo de actividades gramaticales, dando al acto de leer la configuración de oportunidades de desarrollo cognitivo y cultural. Presentamos una muestra como resultados muy favorables, no una “receta mágica”.

Palabras-claves: lectura, comprensión de textos, interacción.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz algumas considerações a respeito do *Ensino de Línguas*, com ênfase na *Leitura em Língua Materna*, abrangendo o resultado de uma pesquisa de Mestrado em *Linguística*, fazendo referência aos estudos relativos à *Linguística Aplicada*.

Estaremos apresentando uma aula de leitura e interpretação de textos desenvolvida por nós em uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Jataí Goiás.

A nossa pesquisa de Mestrado se configurou com a nossa atuação na sala de aula, apesar de não sermos o titular da aula de Língua Portuguesa na escola. Aconteceram 16 (dezesesseis) encontros. Neles, o professor cedeu suas aulas para que pudéssemos aplicar as atividades de leitura e interpretação de textos baseadas na concepção sociointeracional de leitura, observando se os alunos seriam tolerantes ou não à ambigüidade.

Em pesquisa anterior, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ), detectamos que o professor da turma, com a qual trabalhamos, era adepto da prática de ensino de leitura decodificadora. Assim, quisemos perceber como se sairiam alunos de uma prática decodificadora quando se vissem perante a prática sociointeracional, desenvolvida por um estranho. Os alunos foram categorizados, a partir de sugestões teóricas

de Brown (1994), como tolerantes ou intolerantes à ambigüidade (reação favorável (tolerante) ou desfavorável (intolerante) a mudanças inesperadas).

Estaremos defendendo, aqui, a idéia de que a concepção sociointeracional de leitura deve prevalecer sobre as demais concepções no momento em que o professor de línguas for desenvolver atividades de leitura e interpretação de textos. Convém ressaltar que desenvolver com os sujeitos atividades de leitura e interpretação de texto sob a ótica sócio-interacional não significa que a decodificação tenha que ser esquecida ou totalmente criticada. É evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido. O que é considerado, aqui, é que a atividade de leitura deve levar o leitor a construir, em sua mente, a partir da percepção de símbolos impressos e com a ajuda de dados não verbais, uma substância de conteúdo semelhante àquela que o autor quis passar por meio de uma mensagem verbal escrita. A interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para seguir etapas: reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo fazendo uso de estratégias de leitura que o auxiliarão a compreender o texto, tornando explícitas as idéias implícitas e obscuras. Em síntese, o ato de meramente decodificar o texto não significa que houve interpretação, uma vez que a interpretação existirá a partir do momento em que o leitor puder usar suas habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas.

Para a discussão proposta, apresentaremos uma resenha teórica a respeito da concepção sócio-interacional de leitura e da tolerância \times intolerância à ambigüidade. Em seguida, apresentaremos uma aula ministrada por nós seguindo os parâmetros da concepção de leitura a qual defendemos.

1. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA

A definição do que vem a ser o ato da leitura não pode ser dada de forma única, definitiva. Isso porque dependerá do enfoque que será dado a ela: lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, dentre outros (cf. Leffa, 1996). Parece claro que definir leitura não é muito fácil. Talvez uma das maiores dificuldades em defini-la venha do fato de ser difícil incluir ou excluir aquilo que parece mais objetivo, mais claro e coerente para uma definição.

Conforme Leffa (*op. cit.*), a leitura é um processo de representação. Isso quer dizer que a leitura está essencialmente ligada ao sentido da visão. Sendo assim, ler é olhar para algo e ver outra coisa que não seja apenas aquela que está sendo percebida pelos olhos. O que eles captam são imagens icônicas, representação simbólica. O que é visto são acontecimentos, fatos, realização.

Ler textos escritos não é uma atividade muito simples. Primeiro, pelo fato de ser uma habilidade aprendida e não adquirida, “contrária à linguagem, que é adquirida conforme indicações de que o homem seja geneticamente pré-programado para isso” (cf. Lyons, 1987:26). Segundo, porque envolve uma série de problemas culturais, ideológicos, filosóficos e semânticos. Isso significa que a leitura de um texto em sala de aula pode gerar

discussões por causa dos conhecimentos ideológicos dos alunos, por exemplo. Um texto que discuta a explosão da igreja católica carismática no Brasil em uma escola de doutrina católica convencional pode ir de encontro às idéias não só dos alunos, mas também dos dirigentes da escola.

A interpretação de um texto é feita com base em hipóteses que o leitor cria sobre o que lê. Essas hipóteses resultam das relações que o leitor vai estabelecendo desde o início da leitura entre os elementos visuais, as palavras, as frases de um texto e todas as informações que ele pode trazer. Essa atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis.

A confirmação ou rejeição das hipóteses depende, em grande parte, dos dados textuais, da forma como eles estão organizados e articulados no texto. Na verdade, a interpretação ocorre quando há confluência entre o reconhecimento de elementos do código lingüístico e a projeção dos conhecimentos do leitor no texto.

2. A LEITURA NA ESCOLA

Na tentativa de proporcionar aos alunos o conhecimento sobre a língua, a escola tenta fazer com que aprendam a analisar a sua estrutura, na maioria das vezes, somente através de atividades de análise morfológica e/ou sintática, desvinculadas dos seus aspectos semântico-pragmáticos. Agindo assim, a escola deixa para trás lacunas, porque conhecer a Língua Portuguesa não é saber sua estrutura ou o seu funcionamento apenas, nem é saber analisá-la. Conhecer a língua significa saber se movimentar dentro dela. Segundo Carvalho, “a língua é como uma armadura dentro da qual nos movimentamos no dia-a-dia da interação humana” (1997:64).

Para Freire (1999), a escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra. A escola se esquece de que o aluno já chega pronto para fazer diversas leituras. Ele chama essa leitura que o aluno sabe fazer ao chegar à escola de *leitura de mundo* (Freire, 1999: 12).

Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social; é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é ela que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão à sua volta.

3. CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONAL DE LEITURA

Para fundamentar o ensino de leitura, existem concepções que são usadas pelos professores de língua (materna ou não). A maioria deles nem percebe, ou nem sabe, que seu trabalho é direcionado por uma dessas concepções, às vezes até por mais de uma. Por mais que o professor desconheça o assunto, é sempre possível perceber o seu trabalho espelhado em uma das vertentes teóricas do tema. Basicamente temos quatro concepções de leitura:

- Concepção Decodificadora;
- Concepção Psicolingüística;
- Concepção Interacional;
- Concepção Sociointeracional.

De maneira geral, essas concepções ficam ligadas às concepções de linguagem (linguagem é espelho do raciocínio, linguagem é instrumento de comunicação, linguagem é processo de interação). De maneira geral, também, as duas últimas concepções de leitura aqui colocadas se ligam, sendo que uma complementa a outra.

Como o objetivo deste artigo é apenas apresentar uma atividade de leitura e interpretação de textos baseada na concepção sócio-interacional, não teceremos comentários sobre as demais, nem sobre as concepções de linguagem.

Ao realizar uma leitura, podemos centrar nossa atenção ora no leitor, ora no texto. Quando a atenção se volta não só para o texto ou para o leitor, mas para ambos, levando em conta questões sócio-históricas ligadas ao autor do texto e a seu leitor, entra-se na concepção de leitura denominada sócio-interacional. No encontro de ambos, texto e leitor, surge um “novo evento” que, segundo Harste (1985), não pode ser explicado nem examinando o documento lido nem conhecendo o leitor. O processo de ler transforma ambos, o leitor e o que foi lido, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação.

A interação ocorre através de um interrelacionamento de diversos níveis de conhecimento pertencentes ao sujeito leitor que são utilizados durante a leitura. Adam e Collins (1979)¹, favoráveis à concepção sócio-interacional, especificam que

Processamentos “top down” e “bottom up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...) Os dados necessários para usar esquemas de conhecimentos são acessíveis através de um processamento “bottom up”; o processamento “top down” facilita sua interpretação quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom up” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top down” ajuda o leitor a resolver ambigüidades ou a selecionar, entre várias, possíveis interpretações dos dados (1979: 5).

O leitor proficiente é capaz de acessar o que Rumelhart (1980) denomina de esquemas. Segundo essa idéia, o leitor dispõe de esquemas mentais que foram socialmente adquiridos. Quando uma leitura é feita, o leitor aciona seus conhecimentos prévios e os confronta com os dados do texto, constituindo, assim, o sentido para o que foi lido.

Os textos usados na aula de leitura são, naturalmente, marcados ideologicamente e essas marcas ideológicas não devem ser disfarçadas pelo professor, escondidas ou ignoradas em nome da imparcialidade utópica. O professor terá que assumir a presença delas e apresentá-las ao aluno, mostrando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso,

¹ ADAM, M. J. & COLLINS, A. “A schema-theoretic view of reading”, em FREEDLE, R. O. (org.) (1979). *New directions in discourse processing*. New Jersey, Ablex. Apud KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. Pontes, 1996.

sensibilizando o aluno para a força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras.

Leitor proficiente é aquele capaz de seguir pistas dadas no texto pelo autor, fazendo uso de dois conhecimentos: o sistêmico e o esquemático. Segundo Widdowson (1983)², existem dois tipos de conhecimento que são usados por um leitor no ato da leitura: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. O sistêmico está relacionado ao que é equacionado com competência linguística em linguística tradicional. Segundo Moita Lopes (*op. cit.*), esse conhecimento engloba o conhecimento do leitor aos níveis sintático, lexical e semântico. O conhecimento esquemático diz respeito ao conhecimento convencional do mundo (cf. a noção de esquemas dito anteriormente). Moita Lopes (*op. cit.*) afirma que esse conhecimento é o responsável pelas expectativas que os leitores formam a respeito daquilo que encontram no texto.

Conforme perspectiva deste artigo, a mesma que foi seguida no nosso trabalho final de Mestrado³ (Leitura: análise da reação de alunos perante o modelo sócio-interacional), pressupõe-se que, para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades de decodificação e encaminhar ao texto os objetivos, idéias e experiências de mundo do leitor, considerando que, para que se faça uma leitura eficiente, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apóiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor enquanto ser sócio-historicamente situado. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura se constitua em um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que geram a construção da interpretação do texto e do controle de tal interpretação.

4. TOLERÂNCIA X INTOLERÂNCIA À AMBIGÜIDADE

Segundo Chapelle & Roberts (1986), a tolerância à ambigüidade pode ser definida como a habilidade que uma pessoa tem para agir de forma controlada e racional em uma situação na qual a interpretação de todos os incentivos não está clara. Pessoas com pouca ou nenhuma tolerância à ambigüidade percebem situações inusitadas como fontes de desconforto psicológico, ou até mesmo como ameaças. As situações novas são vistas de maneira extremista e os intolerantes à ambigüidade costumam categorizar fenômenos em lugar de ordená-los ao longo de um contínuo (cf. Levitt, 1953). Além disso, pessoas assim podem chegar a conclusões precipitadas ao invés de raciocinar e processar o acontecimento novo, considerando todos os elementos essenciais de uma situação inesperada. A pessoa que é tolerante à ambigüidade gosta de estar em situações inesperadas e inéditas e chega até a procurá-las (cf. MacDonald, 1970). A tolerância ou não à ambigüidade pode causar reflexos na atividade de leitura desenvolvida em sala de aula.

² WIDDOWSON, H. G. *Learning purpose and language*. Oxford. Oxford University Press, 1983 apud MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

³ Mestrado em Linguística desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia/MG. Concluído em 2000, foi orientado pela Prof^a. Dr^a Márcia Helena Boëchat Alves Fernandes.

Existem vantagens e desvantagens em ser intolerante à ambigüidade. Conforme Brown (1994), certas pessoas possuem mente aberta⁴ para aceitar ideologias que contradizem suas perspectivas próprias. Por outro lado, há quem seja mente fechada⁵, mais dogmático. Pessoas assim tendem a rejeitar mudanças. A pessoa tolerante à ambigüidade é livre para receber um bom número de possibilidades criativas, mas pessoas excessivamente tolerantes podem acabar aceitando pontos de vista que não sejam os seus, sem discutir ou questionar.

O aluno intolerante à ambigüidade não aceitaria a mudança de atividades de leitura e interpretação de textos de uma visão meramente decodificadora para uma visão sócio-interacional por ele se enquadrar na categoria denominada *mente fechada*. Mas a intolerância pode ser benéfica. Uma certa intolerância pode ser útil para, por exemplo, rejeitar idéias contraditórias. Por outro lado, pode fechar a mente demais, especialmente se a mudança à qual o sujeito for submetido for percebida como uma ameaça. No caso da pesquisa aqui descrita, a intolerância à ambigüidade poderia ser maléfica porque o aluno perderia a oportunidade de vivenciar novas experiências de leitura e interpretação de textos.

A forma como alguém reage ao tentar resolver um problema vai depender muito de uma ligação, ainda sem forma definida, entre a personalidade e a cognição (cf. Brown, 1994:104). Segundo Brown, a relação que há entre personalidade e cognição recebe o nome de estilo cognitivo. Se o estilo cognitivo for inserido em um contexto educacional, fatores fisiológicos e afetivos acabam sendo misturados. A partir de então, o que era denominado estilo cognitivo, passa a ser considerado estilo de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem, relacionados a práticas em sala de aula, podem ser entendidos como aquilo que os alunos percebem, com que interagem e as respostas que dão ao ambiente educacional no qual estão inseridos. Também podem ser entendidos como uma espécie de predisposição geral, voluntária ou não, que o aluno apresenta para processar informações de uma maneira particular.

4.1. Tolerância x intolerância à ambigüidade em leitura

O aluno, perante uma atividade de leitura nova para ele, pode reagir bem ou não, sendo tolerante ou intolerante à ambigüidade. A situação nova pode tanto representar um desafio benéfico quanto maléfico, dependendo da forma como o aluno relaciona personalidade e cognição e dependendo do fato de ele estar condicionado a uma forma de atividade, ou, ainda, apresentar um estilo de aprendizagem favorável ou não a ela.

O aluno tolerante à ambigüidade é aquele que, além de processar bem as novas situações de leitura e interpretação de textos, também não busca apenas a forma ao trabalhar as atividades sugeridas. Quem é intolerante à ambigüidade sai, em primeiro plano, em busca da forma, esquecendo-se do sentido, porque uma de suas grandes características é a exatidão. Segundo Brown (1994), é difícil uma pessoa observar um desenho em preto e branco e não conseguir perceber nuances de cinza. Mas há quem seja assim. Esse exemplo

⁴ Brown denomina essa expressão como “open minded”. Para que fosse colocada aqui, foi feita sua tradução literal por se tratar de uma expressão idiomática intraduzível.

⁵ Brown denomina essa expressão como “close minded”. Para que fosse colocada aqui, foi feita sua tradução literal por se tratar de uma expressão idiomática intraduzível.

do pesquisador, ligado ao que foi dito anteriormente sobre a busca pela forma ao invés do sentido, significa que alunos leitores podem ficar presos somente à forma sem perceber o sentido. Na parte de análise dos dados, mostraremos que atitudes são reflexo da tolerância ou não à ambigüidade.

5. AULA DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO. TEXTO UTILIZADO: FULUTIADO – CHICO CÉSAR & JARBAS MARIZ

Nesta parte, será apresentada e discutida uma aula de leitura e interpretação de textos desenvolvida por nós durante a fase de coleta de dados para análise posterior e redação da Dissertação de Mestrado. Em anexo, aparece o texto que foi utilizado e as questões elaboradas por nós⁶.

Trata-se de uma aula⁷ desenvolvida em uma escola pública estadual de uma cidade do interior do estado de Goiás. Esta aula aconteceu no dia 18 de novembro de 2.000. Usamos dois textos. Por questão de espaço, só trataremos à discussão um deles.

Gostaríamos de frisar que, nas aulas de língua materna, o texto deve ter a função de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno “perdendo a sua função, seguida à risca pela maioria esmagadora dos professores, de ser o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (Coracini, 1995:18).

A aula aqui apresentada foi a do último encontro⁸. Desde o primeiro, tivemos receio no que se refere à recepção dada pelos alunos. Talvez eles não aceitassem bem a presença de um estranho em sua sala de aula, já que não se tratava do professor da turma, mas de uma pessoa com quem eles conviveram durante duas aulas semanais em um semestre. Porém não foi o que houve.

Alguns alunos rejeitaram completamente não só a nossa presença, mas também a atividade proposta por nós. Essa rejeição foi considerada normal.

O texto usado foi o de Chico César e Jarbas Mariz (música do CD *Marinês & sua Gente*). Trata-se de um texto musical que fala a respeito de uma espécie de festa denominada *fuluteio*. O significado dessa palavra não é registrado pelo dicionário Aurélio, nem pelo Michaelis. Como sempre acontecia, solicitamos dos alunos a leitura silenciosa para que tomassem conhecimento do que tratava o texto e pedimos para que ficassem atentos com o intuito de darem início à interpretação das palavras desconhecidas.

O texto traz palavras cujo significado pode ser depreendido pelo contexto. Não foi necessário o uso do dicionário para que os alunos conseguissem entender o significado das

⁶ As questões de interpretação foram elaboradas a partir de sugestões teóricas de Sole (1998) e Kleiman (1998).

⁷ As aulas desta escola eram geminadas. Cada aula tinha 100 (cem) minutos de duração.

⁸ Aconteceram 16 encontros. Todos eles foram gravados em vídeo para que fosse possível, posteriormente, observar as reações de outros alunos com os quais não tivemos interação direta.

palavras *lauzá*⁹, *riquiífefe*¹⁰, *pife*¹¹, *tirinete*¹², *tribuzana*¹³ e *fulutiar*¹⁴. Segundo Kleiman (1998), não é certo de que fatores depende a capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras. Porém, é certo que o leitor possui um dicionário próprio (mental) que possibilita o reconhecimento dessas palavras. Também a orientação pela procura do significado dentro do próprio contexto possibilita a interpretação.

Durante a leitura silenciosa feita pelos alunos, percebemos que estavam tendo dificuldades para entender o significado das palavras. A atividade foi feita em grupos e os alunos perguntavam uns aos outros quais seriam os significados. Após a leitura silenciosa do texto e do pequeno comentário que vem sobre como conseguir depreender o significado das palavras, eles puderam entender o significado e perceber o texto como uma unidade. Pudemos notar isso pela forma como alguns deles se manifestaram.

A10: Professor, quando eu comecei a ler o texto eu não entendi nada, porque as palavras são muito loucas, cara! Só agora, depois de ver o que você fala aqui embaixo, é que pude entender um pouco mais.

Buscamos mostrar para os alunos que é importante um vocabulário amplo e diversificado para a leitura. Buscamos mostrar, ainda, que é possível conviver com significados parciais e inexatos.

PP: Pessoal, observem que algumas das palavras que aparecem no texto, ou quase todas, são desconhecidas. Mas observem, também, que, apesar disso, nós conseguimos depreender um pouco da mensagem passada por ele. As palavras mais importantes que um texto traz são chamadas de palavras-chaves. Quando a gente não consegue entender o significado de palavras que não sejam chaves, dificilmente há problemas de compreensão e interpretação. Agora, se você não conseguir entender o que significam as palavras-chaves cujo significado é novo, a compreensão da leitura fica prejudicada. É o que está acontecendo aqui. Quem não conseguiu depreender pelo menos alguns significados, está achando o texto totalmente incompreensível. Eu trouxe esse texto para mostrar para vocês que, quando forem ler, devem ficar atentos às palavras-chaves. Assim, vocês podem conviver com palavras desconhecidas sem que isso prejudique a compreensão do que estão lendo, certo?

O trabalho com o texto de Chico César não teve como objetivo fazer com que os alunos enriquecessem o léxico como finalidade em si, mas o desenvolvimento de estratégias de leitura que pudessem levá-los a identificar palavras-chaves a fim de determinarem para

⁹ S. f. Bras. Gír. Barulho, algazarra, desordem, bagunça (cf. Dicionário Aurélio).

¹⁰ Os dicionários Aurélio e Michaelis não registram essa palavra.

¹¹ S. m. V. pífaru. Pífaru – [Do médio alto-al. *Pifer.*] S. m. 1. Ant. Espécie de flautim militar, com seis orifícios, que os soldados tocavam juntamente com o tambor, e que produzia sons agudos e estridentes. 2. Espécie de oboé italiano, com nove orifícios, usado pelos músicos ambulantes dos Abruzos (Itália). 3. Bras. Instrumento rústico, semelhante ao pífaru (1 e 2), usado ainda hoje, sobretudo em conjuntos musicais populares; flauta: “Deitado na relva, Eliezer embeicava o pequeno pífaru e dele tirava sons ciciantes e nostálgicos” (Eduardo Frieiro, *O Mameluco Boaventura*, pp 52-53). (cf. Dicionário Aurélio).

¹² (ê). S. m. Bras., N. E. Pop. Faina, azáfama; tirineta. Azáfama – [Do ár. Az-sah(a)ma.] S. f. 1. Muita pressa; urgência. 2. Atrapalhão, agitação. [Cf. azafama, do v. azafamar.] (cf. Dicionário Aurélio).

¹³ S. 2 g. Bras. V. *trabuzana*. Trabuzana – S. f. Pop. 1. Tempestade, temporal. 2. Tristeza, melancolia (cf. Dicionário Aurélio).

¹⁴ Os dicionários Aurélio e Michaelis não registram essa palavra.

si mesmos qual a melhor forma de lidar com o léxico desconhecido: buscar pistas contextuais ou procurar uma definição em um dicionário.

Como grande parte do texto é constituído de palavras desconhecidas, a falta de conhecimento desses significados invalida a leitura, e, conseqüentemente, a interpretação. Usando a inferência lexical (Kleiman, 1998), os alunos puderam adquirir uma idéia aproximada do significado das expressões através do contexto. Com esse texto, a inferência lexical se constituiu em um processo adequado de aprendizagem porque o significado aproximado das palavras foi suficiente para que os alunos compreendessem a leitura (exemplificaremos isso mais adiante).

A adivinhação ou inferência de palavras que não são conhecidas possibilita o fim de um problema enfrentado por leitores iniciantes e inexperientes: o abandono da leitura pelo fato de o número de palavras desconhecidas interferir na construção do sentido. É um processo parecido com o da leitura em língua estrangeira quando o leitor não possui conhecimento de um número de palavras suficiente para a compreensão. O que acontece é que o leitor desiste da leitura ou, então, parte para a tradução de palavra por palavra na tentativa de compreender o que lê, uma atividade altamente inviável.

Chamamos a atenção dos alunos para o fato de os autores da letra da música serem do Nordeste. Essa informação colaborou na construção do sentido porque os alunos puderam imaginar que o significado da palavra *fulutiar* fazia referência a algo ligado a uma festa, a um forró, tão comum naquela região.

O provável significado dado pelos alunos à palavra *pife* ocorreu também por uma contextualização lingüística. Primeiro, eles perceberam que se trata de um instrumento musical pelo fato de aparecer a expressão *escute o toque*. Concluíram, então, que *pife* deve ser um instrumento musical comum nas festas e forrós do Nordeste.

Perceber o significado das palavras *tirinete* e *tribuzana* não foi muito complicado depois que os alunos perceberam que eram palavras que seguiam a conhecida palavra *zoeira*. As palavras desconhecidas estavam inseridas em uma pequena lista com a presença de uma conhecida. O significado dado pelos alunos foi aproximado. A maioria deles imaginou que *tirinete* e *tribuzana* significavam desordem, barulho. A aproximação, no caso, foi suficientemente plausível.

Geralmente, os professores pedem, primeiro, que os alunos sublinhem as palavras desconhecidas que vão aparecendo no texto para, depois, irem procurar o significado no dicionário colocando sinônimos correspondentes. Essa atividade é bastante discutível uma vez que as palavras não podem, simplesmente, ser substituídas por sinônimos, pois o significado de cada uma delas está impregnado de significados contextuais, ou seja, o significado da palavra dependerá do contexto no qual ela está inserida. Fazer isso é usar o texto com o pretexto para o desenvolvimento de outra atividade que não seja o da construção do sentido do que se leu. O que foi feito com a atividade do texto de Chico César foi justamente o contrário. A intenção foi fazer com que os alunos significassem as palavras a partir do contexto lingüístico no qual elas apareciam.

Este encontro foi o último do processo e mostrou bem como quase todos os alunos já faziam uso de estratégias de leitura e como não mais procuravam buscar a decodificação pura. Como o texto trazia palavras desconhecidas e os alunos não dispunham de dicionário, a eles restou apenas a opção de fazer a leitura buscando o sentido das palavras a partir da

relação que estabeleciam umas com as outras e com o contexto situacional ao qual o texto se referia. Podemos perceber isso no recorte abaixo.

PP: Qual parece ser o significado de tirinete e tribuzana?

A11: Ah, barulho, bagunça.

PP: Como você pôde perceber isso?

A11: Ah, porque antes fala: pra que tanta zoada. Então tirinete e tribuzana deve ser também barulho, bagunça, confusão que tem barulho.

PP: Ok! O que seria fulutiar?

A12: Acho que é dançar.

PP: Por quê?

A12: Ah, porque fala de dança, instrumento musical.

A13: É, mas pode também ser uma festa.

PP: Por que você acha que é uma festa e não uma dança?

A13: Porque fala assim, ó: tinha gente que não ia, não queria se arriscar. Então eu acho que é uma festa onde era feio ir. É por isso que eu acho!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desta pesquisa foi observar se os alunos eram ou não tolerantes à ambigüidade (cf. Brown, 1994) em aulas de leitura e interpretação de textos sob a ótica sócio-interacional. A rejeição por parte de alguns apontou os que eram intolerantes. Em um grupo, é absolutamente normal a presença de indivíduos tolerantes e intolerantes à ambigüidade. Nos encontros seguintes, o número de intolerância foi caindo. Porém, ainda permaneceu um grupo (cerca de 20%) intolerante até o final da pesquisa.

Mesmo com alguns alunos demonstrando intolerância à ambigüidade, conseguimos até mais do que propusemos. A turma não dispunha de estratégias de leitura para realização de atividades de ler e interpretar textos. Tivemos que ajudá-los nisso.

No início do processo, os alunos mostraram que possuíam um conceito de leitura baseado nas práticas as quais estavam acostumados. O trabalho com atividades de leitura desenvolvido nas salas de aula, em sua maioria, leva em conta apenas aspectos decodificadores. Solicita-se que os alunos encontrem respostas às perguntas no próprio texto. Os sujeitos pesquisados apresentavam, então, preocupação em decodificar os sinais gráficos presentes no texto sem envolvimento com o sentido daquilo que liam. Mostravam interesse em fazer leitura oral e, certamente, mostrariam preocupação com o tom da voz e a pontuação nesse tipo de leitura.

Nos encontros conosco, os sujeitos pesquisados perceberam uma diferença notável na forma como eram feitas as atividades de interpretação daquilo que tinha sido lido. A primeira diferença veio nos textos trabalhados. Os pesquisados não liam e não faziam atividades de interpretação como as que o pesquisador propôs. A forma como as questões eram elaboradas parecia muito diferente daquela com a qual eles tinham contato direto quando faziam atividades dessa natureza com o seu professor. Quando o professor propõe aos alunos leituras e atividades correlacionadas que não oferecem desafios a eles ou não fazem com que acessem os esquemas que possuem, tais atividades tendem a se tornar

enfadonhas. Perguntas sobre o texto meramente decodificadoras são demasiadamente mecânicas e não há interpretação.

Ainda que a maioria dos alunos, ao final do processo, tenha se mostrado capaz de ler e interpretar textos sem a preocupação em decodificá-los apenas para responder ao que era solicitado pelo professor, alguns deles foram imutáveis. Começaram e terminaram o processo da mesma forma. Talvez porque não perceberam objetivo nas aulas a que eram apresentados. Isso ficou claro em questionário que responderam sobre nosso desempenho. Alguns disseram que não gostavam das aulas nem dos textos. Mas não apresentaram argumentos suficientes que deixassem claro o porquê desse desgosto.

Sempre buscamos respeitar a leitura dos alunos. Ocorre que, naturalmente, somos leitores mais experientes do que eles. Sendo assim, a nossa leitura acaba sendo mais abrangente, e temos a oportunidade de “ver” informações no texto que um leitor inexperiente não consegue. Por isso, a nossa interferência sempre foi e é necessária em uma atividade de leitura e interpretação de textos.

A leitura e a compreensão de textos devem acontecer em um processo sócio-interacional. Para que isso aconteça com eficiência na escola, o professor deve procurar ser um mediador, ajudando os alunos no descobrimento de quais estratégias devem usar para construir o sentido daquilo que está sendo lido.

Para concluir, gostaríamos de dizer que este trabalho não tem interesse em afirmar que o modelo sócio-interacional de leitura é o grande “salvador”. O que acabou ficando evidenciado em nossa pesquisa foi que atividades de leitura e interpretação de textos, a partir da abordagem sócio-interacional, contribuem para que o aluno leitor leia enxergando o que não está explicitado, interagindo com o texto e construindo o seu sentido a partir de uma relação estabelecida entre texto, leitor e autor.

Levando em consideração as reações iniciais dos alunos perante as atividades de leitura e interpretação de textos baseadas na concepção sócio-interacional, pode-se hipotetizar que, se aos alunos forem oferecidas condições de ler e interpretar textos apenas decodificando, eles apresentam tendência a se tornarem passivos e receptivos àquilo a que são apresentados, deixando de perceber o texto como gerador de interação, cujo sentido é construído por leitor e autor, sócio-historicamente situados e ideologicamente constituídos, tendo ele, o texto, por mediador.

Esperamos que aqueles que lerem este artigo possam perceber a nossa intenção ao propormos as questões de interpretação. Não quisemos, em momento algum, induzir a leitura dos alunos. Convém ressaltar que muitas respostas dadas por eles eram diferentes daquilo que realmente esperávamos, mas, mesmo assim, continuavam dentro de uma margem aceitável, conforme as idéias trazidas pelo texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, M. J. & COLLINS, A. (1979). “A Schema-theoretic View of Reading”. In FREEDLE, R. O. (org.). *New directions in discourse processing*. New Jersey. Ablex.
- BAKHTIN, M. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec.

- BROWN, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- CARVALHO, C. de (1997). *Para compreender Saussure*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- CHAPELLE, C. A. & ROBERTS, C. (1986). "Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in english as a second language". In *Language Learning* 36: 27-45.
- CORACINI, M. J. R. F. [org.] (1995). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes.
- FERREIRA, A. B. (1996). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FREIRE, P. (1999). *A importância do ato de ler*. 37ª ed. São Paulo: Cortez.
- HARSTE, J. (1985). "Portrait of New Paradigm: reading comprehension research". In CRISMORE, A. *Landscapes: a spate-of-the-art assessment of reading comprehension research*. Indiana University Press.
- KLEIMAN, A. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas/SP: Pontes.
- _____. (1998). *Oficina de leitura*. Campinas/SP: Pontes.
- LEFFA, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra.
- LEVITT, E. (1953). "Studies in intolerance of ambiguity: I the Decision Location Test with grade school children. In *Child development* 24: 263-268.
- LYONS, J. (1987). *Linguagem e lingüística*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- MACDONALD, A. P. (1970). "Revised scale for ambiguity tolerance: reliability and validity. *Psychological reports* 25: 791-798.
- MARINÊS (1999). *Marinês & sua gente*. São Paulo: BMG Brasil Ltda.
- MICHAELIS DICIONÁRIO (2002). [on line]. Disponível na Internet via WWW . URL: <http://www.uol.com.br/bibliot/dicionar/>.
- MOITA LOPES, L. P. da (1996). *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras.
- RUMELHART, D. E. (1980). "Schemata: the Building Blocks of Cognition". In SPIRO et al. *Theoretical issues in reading comprehension*. New Jersey. Lawrence Earlbaum Asso.
- SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª ed. – Porto Alegre: ArtMed.
- WIDDOWSON, H. G (1983). *Learning purpose and language*. Oxford. Oxford University Press.

7. ANEXO

FULUTIADO

Chico César e Jarbas Mariz

Pra que tanta laúza, tanto tato riquifife/ escute o toque do pife/ e vem dançar mais eu/ pra que tanta zoada/ tirinete e tribuzana/ escute o toque da sanfona e vem fulutiar mais eu./ eu fuluteio/ você fuluteia/ todo mundo fuluteia/ nós vamos fulutiar/ o fulutiado é chamego, é alegria/ tinha gente que não ia/ não queria se arriscar/ não fulutiava/ achava uma coisa feia/ mas agora fuluteia/ e só quer fulutiar.

Quando você lê um texto, costumam aparecer palavras desconhecidas cujo significado pode ser percebido pelo próprio contexto. Isso parece acontecer com este texto de Chico César e Jarbas Mariz. Sendo assim:

1. Qual parece ser o significado das expressões *laúza* e *riquifife*?
2. Qual parece ser o significado de *pife*? Você acha que *pife* é um instrumento musical? Justifique:
3. Qual parece ser o significado de *tirinete* e *tribuzana*?
4. Qual parece ser o significado de *fulutiar*? Como você pôde chegar a essa conclusão?