

A COMPREENSÃO LEITORA DE TIRAS DA MAFALDA – POR LEITORES DE DIFERENTES CONDICIONAMENTOS SOCIOCULTURAIS

Elisângela Kipper¹

1 INTRODUÇÃO

Por algum tempo, o simples ato de decodificar foi entendido como sinônimo de leitura. No entanto, este é apenas um primeiro nível, que possibilita o acesso ao código por parte do leitor, processo sem o qual não existiria a leitura. Quanto mais experiente for o leitor, melhor será sua habilidade de decodificação, visto que esta acaba tornando-se um processo automático. À medida que o leitor mais experiente não necessitar direcionar tanta atenção aos aspectos básicos da leitura, como a decodificação, irá fazer menos fixações durante os movimentos sacádicos², focando-se na compreensão do texto e na realização de inferências que o auxiliarão nesse processo. Este seria um nível mais complexo de leitura, o da compreensão, mais profundo que a simples decodificação.

Segundo Kleiman (1992) a leitura é um processo integrativo entre autor, texto e leitor. Nesse processo, parte da informação que o autor deseja compartilhar será lida e outra parte inferida pelo leitor, através da ativação dos conhecimentos prévios armazenados na memória³, sob a forma de esquemas⁴. Estes últimos serão ativados na mente do leitor à medida que este for lendo o texto explícito e percebendo as nuances dos implícitos, oferecidos pelas pistas do autor. E, assim, contempla-se uma leitura geradora de significados, em que autor e leitor interagem mediados pelo texto.

A leitura não é uma tarefa fácil. Ela exige do leitor uma ampla atividade cognitiva que envolve os sentidos, a memória, a atenção, a capacidade de decodificação, assim como a familiaridade com aspectos linguísticos dos mais diversos níveis, como fonológico,

¹ Mestre em Letras- Linguística, PUCRS. E-mail: e.kipper@hotmail.com

² Movimentos sacádicos são os saltos rápidos, irregulares, mas acurados do movimento ocular, importantes na leitura, os quais englobam em torno de sete palavras por vez nos leitores mais proficientes e um número bem menor de palavras durante a leitura por parte de um leitor não proficiente, ou daquele que encontra problemas durante a leitura, por exemplo, ao se deparar com termos desconhecidos em sua própria língua ou numa língua estrangeira.

³Com relação aos tipos de memória e suas respectivas funções cognitivas, ver: BADDELEY, Alan, ANDERSON, Michael C., & EYSENCK, Michael W. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2011. IZQUIERDO, Iván. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

⁴“O conjunto de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, sobre como agir em situações particulares ou realizar atividades específicas vêm a constituir o que chamamos de **frames, esquemas, modelos episódicos, ou modelos de situação**”. (KOCH; ELIAS 2010, p.56).

semântico, sintático e também pragmático, os quais estarão implicados de uma forma ou de outra no que Smith (2003) denomina “visão de mundo” do leitor, e que, por sua vez, implica diretamente no processo da compreensão leitora. Segundo Leffa (1996, p.10), “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas o próprio mundo que nos cerca”.

Procurando investigar o quanto o conhecimento prévio dos leitores e seus contextos culturais interferem na leitura, realizou-se uma investigação analisando a compreensão leitora de dois grupos de participantes oriundos de diferentes contextos sociais (cultura convencional X cultura de rua). O objetivo geral deste trabalho foi o de observar e refletir sobre o quanto os condicionamentos⁵ socioculturais interferem na construção do sentido e na compreensão/interpretação⁶ daquilo que se lê.

Foram feitas algumas análises qualitativas e quantitativas das diferentes leituras que emergiram de um mesmo texto, a partir da comparação entre os dois grupos, que foram solicitados a interpretar tiras da Mafalda, do autor argentino Quino. Acreditava-se que as distintas realidades vividas pelos leitores e trazidas ao texto implicariam em diferentes maneiras de reconstrução do mesmo, condicionando uma polissemia de sentidos, que se verificou nas diferentes interpretações que os participantes fizeram de uma mesma tira.

2 COMO ACONTECE A LEITURA

Nos primórdios da existência humana a leitura não fazia parte do cotidiano de nossos ancestrais, para Stanislas Dehaene (2009) a leitura é uma capacidade adquirida, permitida por meio de uma adaptação que foi sendo feita pelo cérebro humano ao longo do tempo. O autor propõe a hipótese da “Reciclagem Neuronal” segundo a qual a aptidão leitora da espécie humana é fruto de um construto evolutivo que se origina de uma área do cérebro que era responsável, primeiramente, pela simples distinção de formas e que foi se aprimorando até conseguir diferenciar as letras dos sistemas ortográficos. Estudos em primatas revelaram uma gama de neurônios responsáveis pelas cenas visuais. Esse estoque de formas armazenadas na memória seria capaz de codificar os objetos visuais ao ponto de hierarquizá-los e organizá-

⁵Termo usado por Marcuschi (2001, p.11) em: MARCUSCHI, Luiz Antônio . *Apresentação*. In: DELL’ ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

⁶ Esta pesquisa baseou-se nos pressupostos teóricos da Psicolinguística para entender o processamento cerebral durante a compreensão leitora, ao mesmo tempo em que acredita na influência do contexto sociocultural na compreensão do que se lê, que por sua vez gerará interpretações diversificadas, gerando assim uma grande dificuldade na dissociação dos termos compreensão e interpretação. Por entender que estes termos se complementam e se fundem, este trabalho irá usar os dois termos aqui discutidos de forma indiferenciada.

los, fazendo com que os animais reconhecessem letras e palavras. Embora a questão da existência ou não de áreas específicas do cérebro para a realização de diferentes tarefas seja bastante discutida entre os teóricos, atualmente, os experimentos de Dehaene têm demonstrado que existe uma área específica para o reconhecimento de palavras escritas no cérebro e que essa área usa um circuito idêntico, independentemente da língua em que se está fazendo a leitura.

Segundo Dehaene (2009), a área ocular responsável pela leitura é a fóvea. Esta se encontra na parte central da retina e capta os detalhes das letras a ponto de reconhecê-las e diferenciá-las das demais. O cérebro de um leitor proficiente decompõe automaticamente as palavras em constituintes menores – palavra, sílaba, morfema, grafema – em uma altíssima velocidade, tanto que esse processo acontece de forma inconsciente.

Ao mesmo tempo em que a informação lida vai sendo decomposta em constituintes menores, o cérebro processa essa informação. Assim, vai dando som e sentido ao que se lê, através de duas vias, denominadas via fonológica e via lexical. Na primeira, o leitor transforma as letras em sons. Isso não quer dizer que precisa ler em voz alta, articulando e mexendo os lábios, mas que realiza a transformação dos grafemas em fonemas. Na segunda via, também conhecida como direta, ocorre o acesso direto ao sentido, sem intermediação do viés fonológico. Para tanto, o leitor recorre ao seu dicionário mental, armazenado na memória. Mesmo sendo proficiente, o leitor faz uso das duas vias de forma simultânea, uma sustentando a outra.

[...] a arquitetura do córtex obedece a uma organização em vias múltiplas e paralelas e as duas vias se complementam. Tanto as regras de conversão grafemas-fonemas são utilizadas, quanto o acesso ao dicionário mental, no qual qualquer pessoa possui arrolados, no mínimo, de 40.000 a 50.000 itens. (SCLIAR-CABRAL, 2008, p.09).

Enquanto o leitor concentra-se na visualização das palavras escritas, ele vai realizando movimentos oculares rápidos e em forma de saltos, conhecidos como movimentos sacádicos. Nesse percurso também existem paradas e, cada vez que o olho realiza uma pausa em sua progressão, ocorre uma fixação, momento em que a informação é captada. Segundo Dehaene (2009), em cada fixação o leitor consegue ter um campo de visão em torno de dez a doze letras, três ou quatro à esquerda do centro do olhar e sete ou oito à direita.

As letras lidas, de maneira muito rápida, vão adquirindo significado de acordo com os conhecimentos já adquiridos pelo indivíduo. A ‘bagagem’ trazida pelo leitor irá influenciar diretamente no processo de compreensão do texto, visto que nela se encontram as representações mentais que darão significado ao que se lê. Verifica-se que aspectos

individuais e aspectos socioculturalmente adquiridos estão envolvidos no processo de compreensão do texto. Segundo Flôres (2008, p.15): “Lê-se a partir do que se é, e do lugar que se ocupa - o lugar social de cada um - crenças, desejos, visões de mundo”.

3 A INFLUÊNCIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL NA LEITURA

Desde seu nascimento, a criança, inserida em seu seio familiar, começa a ser socialmente “moldada”. Em seguida, molda-se de acordo com o grupo de amigos, aos princípios religiosos, às regras da escola e das demais instituições que frequentará. Começa um processo de socialização que será desenvolvido ao longo da vida e que guiará as suas atitudes e os seus valores. Através das interações sociais adquire-se o conhecimento de mundo e, portanto, aqueles que pertencem aos mesmos grupos provavelmente partilharão experiências similares. Para Dell’ Isola (2001):

O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sobre sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria, relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas. (DELL’ISOLA, 2001, p.101).

Outros autores corroboram a visão anteriormente descrita defendendo que a concepção predominante atualmente nos estudos de leitura é, justamente, a de leitura como prática social. Entendê-la nessa perspectiva significa acreditar que a maneira como se entende um texto seria pré-determinada:

[...] pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, **diferindo segundo o grupo social**. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p.14, grifo nosso.)

Para Marcuschi (2008), tudo o que se compreende não está somente ligado a esquemas cognitivos individuais, mas também ao sistema sociocultural que o sujeito internaliza ao longo da vida e que lhe serve de base. Para o referido autor, a experiência será sempre um guia para a construção de sentidos:

A produção de sentidos é regulada pelo “processo inferencial”, ou seja, pela atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas. Essa atividade implica avaliar, associar, predicar e relacionar experiências. Como cada classe social realiza esses atos através de seus valores, seus costumes e seu universo cultural e cognitivo, isso se refletirá na compreensão do texto. (MARCUSCHI, 2001, p.12).

Para Soares (1988), a leitura não pode ser entendida como um ato individual, pois ela acontece através da interação entre indivíduos socialmente determinados, implicando seus

lugares na estrutura social, assim como as relações que estabelecem com o mundo e com os outros. A autora traz um exemplo de como as ideologias que permeiam nos grupos que os leitores pertencem, de certa forma, são trazidas à leitura do texto.

Através de um trabalho com o poema “O operário em construção” de Vinícius de Moraes, ela compara as opiniões dos alunos de uma escola de nível socioeconômico alto, em que os alunos são filhos de grandes empresários e profissionais liberais, com as opiniões dos alunos de outra escola, de nível socioeconômico médio-baixo, em que os pais dos alunos são escriturários, bancários e comerciários. O poema metonimicamente traz a história de um operário, que representa a história de toda uma classe. Esse operário aos poucos começa a perceber as condições de exploração e desigualdade que lhe são impostas. Ao perceber o valor de seu trabalho começa a reivindicar seus direitos, dizendo “não” ao patrão. Ao interpretar o poema, os alunos da classe mais alta demonstraram as seguintes opiniões:

- Só podia mesmo acabar pobre e esquecido (alusão a um dos versos do poema)... Não quis aproveitar a chance de subir na vida...
- Cara subversivo, hein?
- Não está certo, ele sabe fazer, mas isso não quer dizer que pode ser dono do que faz! (SOARES, 1988, p.27).

A partir do mesmo poema, os alunos da classe média baixa assim se expressaram:

- Cara louco! Não dá pra enfrentar patrão...
- É isso mesmo, vá a gente se meter a protestar que se dá mal. Tem mais é que aguentar. Quem nasce pra vintém não chega a tostão.
- Com um bocado de operários iguais a este a gente botava pra quebrar... (SOARES, 1988, p.27).

A partir do estudo destas opiniões, a autora verifica que um mesmo texto pode, a partir do lugar social que cada indivíduo ocupa, se multiplicar em infinitos textos, pois cada leitor lerá a sua maneira e esta, por sua vez, é produto de “determinações múltiplas”. Para a autora, é a partir do lugar social e histórico que o “leitor produz a leitura e cria o texto”. (SOARES, 1988, p.27).

Em se tratando da relação dos fatores sociais sobre as inferências que o leitor realiza durante a leitura, Dell’Isola (2001) relata algumas de suas observações como professora na África, que a levaram a realizar um estudo focado nas condições sócio-econômicas dos participantes. O estudo se realizou com alunos brasileiros, oriundos de diversas regiões do Brasil e também de diferentes classes sociais, cujas famílias estavam no continente africano por razões de trabalho.

Naquela oportunidade a autora analisava com seus alunos o poema “Ismália”, de Alphonsus de Guimarães⁷. Ela relata que para alunos de classe menos privilegiada e que eram de regiões distantes do litoral, compreender o fato de que os versos do poeta estavam referindo-se à ideia da lua refletida no mar, “era de todo um enigma”. Para uma aluna, a protagonista, Ismália, muito provavelmente estaria louca. Esta aluna desconhecia o fato de haver reflexo da lua nas águas do mar, visto que não conhecia o mar e, conseqüentemente, suas experiências de vida não levaram este tipo de inferência para a compreensão do texto. A autora conclui, então, que há várias leituras possíveis:

[...] Não há uma única leitura possível quando estamos diante da maior parte dos diferentes tipos de textos.

E observei que leituras diferentes de um mesmo texto não se explicam apenas pelo desconhecimento de uma linguagem conotativa, figurada, ou pela incompreensão de metáforas utilizadas pelos autores. Ia além a origem do “entender de outro modo”, e o conseqüente “interpretar ao seu modo” parecia relacionar-se com o contexto sociocultural a que cada indivíduo pertencia. [...] não há um modelo fixo de interpretação [...] (Dell’Isola, 2001, p.16-17).

Outro exemplo relatado pela autora ocorreu durante a análise do poema “O último andar”, de Cecília Meireles⁸. Uma das questões de interpretação do texto pedia que os alunos copiassem os versos que demonstrassem a desvantagem de se morar no último andar, segundo a opinião do eu-lírico. O trecho do poema que apontava uma situação de desvantagem era o da segunda estrofe: [...] *último andar é muito longe: / custa-se muito a chegar*. No entanto, um aluno copiou versos da quinta estrofe: *Os passarinhos lá se escondem, / para ninguém os maltratar: / no último andar*.

Quando a professora perguntou ao aluno o porquê daquela resposta, este contestou que escolhera a quinta estrofe porque detestava passarinhos e, além disto, se ele morasse no quinto andar os pássaros seriam maltratados pelo seu irmão, pois este possuía um estilingue. Verificou-se, mais uma vez, que a interpretação do aluno fora divergente daquela que estava sendo esperada. Neste caso, Dell’ Isola (2001) concluiu que o aluno interpretou de maneira idiossincrática, misturando sua opinião com as de Cecília Meireles, levando ao texto sua experiência pessoal, causando a quebra de expectativa. As experiências da professora-pesquisadora nas terras africanas a fizeram perceber que diante de um único texto existem diferentes leituras, sob a hipótese de que “o contexto sociocultural do indivíduo atuaria como o fator condicionante dessa variedade de interpretações” (DELL’ISOLA, 2001, p. 21).

Diante das considerações aqui expostas, verifica-se que as ações dos homens e, dentre elas, a leitura que este faz do texto, estão intrincadas com os aspectos sociais, culturais e históricos por ele experimentados.

⁷ Quando Ismália enlouqueceu, /Pôs-se na torre a sonhar.../ Viu uma lua no céu, / Viu uma lua no mar.

⁸ MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1967.

4 HORIZONTES DE COMPREENSÃO

No que diz respeito às possíveis interpretações do leitor, Marcuschi (1996, 2008), entende que existem horizontes que mostrariam os tipos de leitura que poderiam ser feitas do mesmo texto. Tais horizontes estariam implicados com o quanto o leitor se aprofunda na leitura, desdobrando-se em cinco níveis que podem variar desde um leitor que apenas repete o que leu até aquele que se equivoca, por fazer uma leitura muito desprendida do texto. Assim, seguem, elencados abaixo, os horizontes de leitura, de acordo com o autor mencionado.

O primeiro horizonte, denominado *falta de horizonte*, ocorre quando acontece apenas a simples repetição ou cópia do texto. O autor exemplifica a ocorrência desse horizonte através de uma situação típica de sala de aula, quando o professor encaminha a “interpretação” do texto, a partir de exercícios, em forma de questionário e os alunos respondem através de uma “cópia”, direta do texto, sem nenhuma reflexão. Neste horizonte a atividade do leitor se reduz a repetição literal das palavras do texto.

No segundo horizonte, considerado *horizonte mínimo*, ocorre a leitura parafrástica. O leitor coloca algumas palavras novas, deixa algumas de lado e acaba dizendo as mesmas coisas, em outras palavras, com uma inferenciação mínima.

O terceiro horizonte é considerado o *horizonte máximo* e ocorre quando o leitor consegue acessar o sentido unindo as várias informações do texto, inclusive as não tão claramente explicitadas, acrescentando a elas suas experiências pessoais. Este horizonte contempla-se quando o leitor consegue perceber com clareza as entrelinhas do texto, não se limitando à paráfrase e a cópia. Esse é o horizonte desejável de leitura, pois o leitor faz inferências além daquelas trazidas pelo texto.

Em vez de ir ao encontro do horizonte máximo de leitura, o leitor pode tomar o caminho inverso, que pode ser visualizado no quarto e no quinto horizonte, respectivamente: o problemático e o indevido.

No quarto horizonte, também denominado de *horizonte problemático*, o leitor extrapola os limites das possíveis interpretações do texto. São leituras de caráter idiossincrático, em que há muita interferência de conhecimentos pessoais, de modo a que o leitor opte pelo caminho do “vale tudo”. Por fim, chega-se ao quinto horizonte – o *indevido* – que se identifica quando o leitor faz uma leitura errada do texto, fugindo totalmente do assunto abordado, compreendendo a mensagem do autor de maneira equivocada.

Os Horizontes de Marcuschi (1996, 2008) serviram como principal referencial teórico para a análise qualitativa da parte prática deste trabalho, que será detalhada a seguir.

5 O ESTUDO EXPERIMENTAL

Sabe-se que os conhecimentos prévios estão diretamente relacionados às experiências de vida dos indivíduos (KLEIMAN 1992, 2004; DELL’ISOLA 2001; MARCUSCHI 2008), entre outros. A maioria dos estudos sobre leitura tem como informantes alunos de escolas regulares, com uma maneira de viver tradicional, residindo em casas ou apartamentos, na companhia de seus pais, familiares ou responsáveis. Buscando incluir nesta pesquisa um grupo com características pouco estudadas, este trabalho explorou a compreensão leitora de um grupo de jovens estudantes que vivem em situação de extrema vulnerabilidade social – moradores de rua que, em sua maioria, possuem histórico de drogadição - comparando-os com um grupo de estudantes inseridos na cultura convencional. Neste caso, o intuito foi o de verificar o quanto as diferentes experiências de vida podem influenciar nas inferências trazidas para a leitura e na maneira como o texto é compreendido. Outro objetivo foi o de avaliar as diferentes leituras produzidas pelos grupos de acordo com os “Horizontes de Compreensão”, propostos por Marcuschi (1996, 2008).

Os grupos foram formados de acordo com as características apresentadas na tabela 1. Cabe salientar que todos os participantes eram da zona urbana de Porto Alegre.

Tabela 1 Descrição dos grupos

GRUPO 1	GRUPO 2
14 jovens	14 jovens
Cursando as Totalidades finais do ensino fundamental Modalidade EJA	Cursando sétimo e oitavo anos do ensino fundamental Modalidade Regular
Cultura de rua	Cultura convencional
Escola Pública	Escola Pública
Entre 15 e 22 anos	Entre 14 e 19 anos

Uma grande preocupação se gerou no decorrer da pesquisa, pois ela investigaria a compreensão leitora de um grupo que vive em situação de miséria e com histórico de drogadição. Neste sentido se procurou uma maneira de fazer uma pré-seleção dos informantes, com o objetivo de eliminar os que apresentassem dificuldades de compreensão leitora muito intensa e que poderiam não conseguir realizar as tarefas da pesquisa. Optou-se pelo uso de um teste de compreensão de narrativas da “Bateria MAC” – Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação (FONSECA *et al.*, 2008), o qual foi adaptado para aquela situação. Não foi necessária a eliminação de nenhum dos participantes, pois todos atingiram pontuação superior a 7 dos 14 pontos possíveis na realização da adaptação do referido teste.

Optou-se pelo gênero tiras por ser um gênero pouco extenso, porém muito intenso e aberto, possibilitando que o leitor insira no texto suas experiências pessoais, fator que propicia margem a diversas interpretações, portanto o gênero ideal para os objetivos propostos pela pesquisa. Segundo Tumolo (2006, sem paginação): “Quanto mais aberto um texto, maior a contribuição do conhecimento de mundo e do assunto para sua interpretação”.

Após a definição do gênero que seria usado, decidiu-se pelas tiras de Quino. Esta escolha ocorreu pelo fato de o trabalho deste autor ser reconhecido mundialmente, mas principalmente porque as tiras se adaptam aos mais variados contextos. Elas são lidas em continentes variados, conseqüentemente, por diferentes culturas. Mesmo passadas quatro décadas das últimas publicações, o trabalho de Quino continua adaptando-se à atualidade, podendo ser compreendido por leitores de diferentes níveis de escolaridade. Selecionaram-se três tiras (em anexo) do referido escritor, que em 1964 começou a publicar as histórias de Mafalda. A personagem é uma menina muito esperta que, com menos de oito anos, faz análise dos problemas políticos, odeia sopa, quer fazer faculdade e trabalhar na ONU, questiona sua mãe pelo fato de dedicar-se apenas aos cuidados da casa e não ter uma profissão, enfim, as tiras fazem uma reflexão cômica e irônica dos problemas e acontecimentos da época em que era escrita (1964 - 1973), mas que são adequadas para gerar reflexões nos dias de hoje, misturando o trágico com o cômico, divertindo e denunciando ao mesmo tempo.

Após a definição das tiras que seriam usadas na coleta de dados, iniciou-se a etapa de criação dos instrumentos, sempre norteada pela preocupação de que as mesmas fossem julgadas e interpretadas por juízes especialistas e não somente pela pesquisadora e pela orientadora. Para tanto a pesquisa contou com um grupo de 28 pós-graduandos (mestrandos e doutorandos em Linguística) que fizeram uma interpretação escrita das tiras selecionadas. A partir das diferentes leituras que apareceram no grupo de especialistas foi montado um resumo, em forma de palavras-chave, que pode ser observado na tabela 2. A pesquisa contou também com quatro voluntários que participaram de uma coleta piloto. Cada participante foi solicitado a descrever seu entendimento sobre cada uma das três tiras.

A partir da listagem (Tabela 2) das várias possibilidades de compreensão das tiras, traçaram-se parâmetros para avaliar a compreensão dos participantes e classificá-los a partir dos Horizontes de Marcuschi (1996, 2008). Desta forma, se a resposta do participante estava dentro das possibilidades apontadas pelos juízes lhes era atribuído o horizonte máximo. Se as respostas extrapolavam os parâmetros dos juízes de modo a se perceber muita influência do contexto sociocultural do participante, marcadas por suas vivências pessoais, lhes era atribuído o horizonte idiossincrático. Se o participante apenas parafraseava as palavras do

texto, lhes era atribuído o horizonte mínimo. Se as respostas eram muito descabidas, foram consideradas como horizonte indevido. O horizonte da cópia não ocorreu nas respostas dos participantes da coleta.

Tabela 2 - Palavras-chave propostas pelos juízes especialistas às tiras

PALAVRAS-CHAVE DOS JUÍZES		
TIRA 1	TIRA 2	TIRA 3
Prevenção	Vulnerabilidade da mosca	Desastre / destruição/ desgraças
Revolta estudantil Vínculo afetivo	Fragilidade Folgado/ estudioso	Realidade Comparação (do mundo fictício e do real)
Dever favor Lealdade/ traição Gratidão/ingratidão Palavras com mesmo campo semântico: Protestos /conflitos/ desavenças/ atritos/ rebelião/ confrontos. Aprontar /fora da lei Ditadura Projeção de futuro	Estudar Sobreviver Dificuldades Metonímia – a parte pelo todo. Estudar a tabuada representa o ato de estudar como um todo.	Situações ruins/ negativas Frustração Crise global Crítica às condições de nosso planeta: sociais, humanas, ambientais, etc.
		Bonito / feio Caos

A seguir serão elencados alguns exemplos de respostas dos participantes, divididos de acordo com as três tiras trabalhadas e de acordo com os critérios adotados para classificá-las, os Horizontes de Marcuschi (1996, 2008).

Cabe destacar que não foram objetos da análise desta pesquisa as questões de cunho ortográfico, bem como as de ordenamento e clareza de idéias que, por sua vez, envolvem coesão e coerência textuais. Analisou-se apenas a idéia central que cada participante expressou a partir das inferências que ele realizou e que resultaram no seu modo individual de compreensão, como produto⁹.

Tira 1

Exemplos de respostas consideradas parafrásticas: 1-“*O garoto pede ao guarda que não cuide de sua casa*”.(G1). 2- “*Ele o menino não quis que o guarda cuidasse da casa dele porque se um dia ele for para uma faculdade e fizer uma confusão ele não quer brigar com o guarda que cuidou a casa ele*”. (G2).

⁹ Tomitch (2008) distingue as metodologias comportamentais de pesquisa na área de leitura, em duas categorias: as que investigam o produto final da leitura e aquelas que investigam os processos envolvidos nas construções mentais do leitor. Como exemplo das primeiras, na qual a presente pesquisa se insere, está o uso de perguntas de compreensão gerais e específicas, o uso de questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso, de resumo, entre outros. Os protocolos verbais *on-line* são exemplos de metodologias com foco no processo. Além dos procedimentos que investigam dados comportamentais, a autora aponta também as metodologias com foco nos dados cerebrais, envolvendo ferramentas de neuroimagem.

Exemplos de respostas consideradas como horizonte máximo: 1- *“Eu entendi que nesta tira o menino estava pensando no futuro Caso ele fizesse alguma coisa ele não iria querer dar uma pedrada no guarda que cuidou de sua casa”.* (G1). 2- *“Que o menino quer evitar ser ingrato com o guarda”. Por que não quer que em um futuro momento seja ingrato, com quem cuida de algo dele ou até mesmo dele.”* (G2).

Exemplos de respostas classificadas como de horizonte idiossincrático/ problemático: 1-*[...]“O guri podia ter alguma coisa escondida que a policia não podia ver como uma arma drogas e etc.”* (G1). 2- *[...]“porque ta com medo do guarda pega ele e bater nele.”* (G1). 3-*“eles são corruptos. O menino estava com medo do guarda por que ele o menino tinha visto o guarda batendo nos irmos (irmãos) inocentes do Bairro...” “Por que esta com medo para o policial ficar longe para que ele cuide dos traficantes.”* (G1).

Tira 2

Exemplo de horizonte parafrástico: 1- *“O menino queria ser uma mosca, mas quando mataram a mosca ele decidiu ser mesmo um menino.”* (G2)

Exemplo de horizonte máximo: *“O menino tava desejando ser mosca e elogiando a vida dela, quando ele viu sua colega matando-a, ele resolveu estudar”. “Porque ele dizia que queria ser como as moscas e não ir para a escola, quando ele viu a morte dela, ele viu que valia mais a pena estudar.”* (G2).

Exemplo de horizonte idiossincrático/ problemático: *“A vida de mosca é curta “a minha também [...]”*(G1).

Exemplo de horizonte indevido: *“Entendi que o menino gostava de mosca e a menina não gosta. [...]”*(G1).

Tira 3:

Exemplos de horizonte parafrástico: 1- *“Mundo de verdade é muito mal cuidado. Poluição, desmatamento, queimadas.”*(G1). 2- *“Entendi que a menina estava falando com o ursinho sobre o mundo.”* (G1)

Exemplos de horizonte máximo: 1- *“A menina esta falando sobre o planeta o mundo de verdade é ruim e de mentira é bonito”. “As drogas o robu e trafico e preconceito”.* (G1). 2-*“Ela esta vendo o mundo tão piqueno mais isso e uma imitação é mais o mundo é tão grande e ruim.” “As drogas trafico assaltos sequestro estrupos brigas e muitas relações dolorosas. Si matam entre si pelo dinheiro.”* (G1).

Decorrida a classificação das respostas em horizontes de compreensão, os resultados de cada grupo necessitavam ser somados. Para tanto se criou uma tabela de equivalências

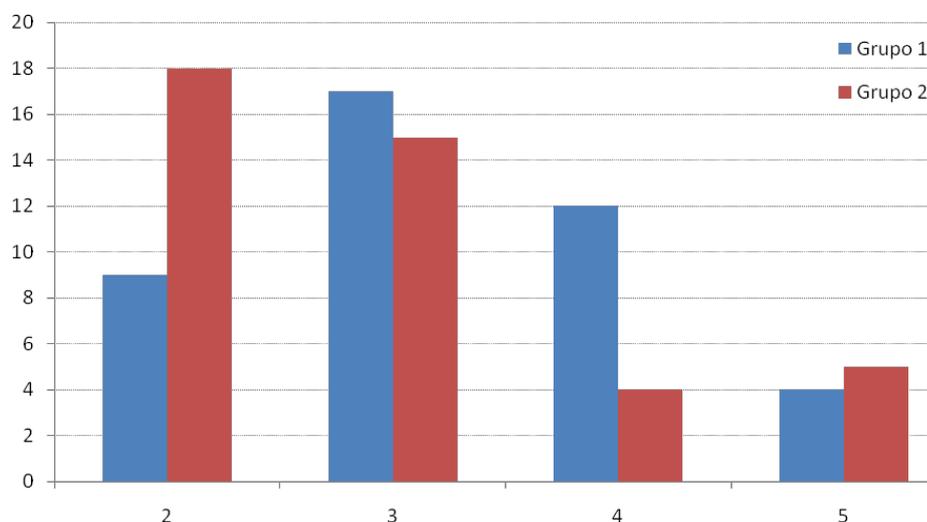
(Tabela 3), que transformou os horizontes em pontos, de modo que estes pudessem ser quantificados.

Tabela 3 - Equivalência dos horizontes em pontuação

HORIZONTES Segundo a nomenclatura de Marcuschi (1996, 2008)		EQUIVALÊNCIA (em pontos)
Indevido =	Quinto	Zero
Problemático =	Quarto	Um
Paráfrase =	Segundo	Dois
Máximo =	Terceiro	Três

O gráfico 1 resume o desempenho dos participantes quanto à atribuição de suas respostas aos horizontes de Marcuschi, depois de quantificados através da tabela de equivalência. Na linha horizontal do gráfico estão os quatro horizontes evidenciados na coleta de dados desta pesquisa: 2 – paráfrase; 3 – máximo; 4 – idiossincrático e 5 – indevido. Na linha vertical observa-se o número de ocorrências de cada horizonte em ambos os grupos.

Gráfico 1 - Número de ocorrência dos horizontes nas três tiras por grupo



Vertical: número de ocorrências. Horizontal: horizontes de compreensão

Através do gráfico 1 é possível visualizar que o grupo de moradores de rua conseguiu obter maior número de horizontes máximos, aqueles desejáveis na leitura, enquanto que os alunos da escola regular usaram em maior quantidade o horizonte parafrástico. Embora a diferença em relação ao horizonte máximo entre os grupos não tenha sido muito significativa – 17 ocorrências (40%) para o G1 e 15 ocorrências (35%) para o G2 – ela demonstra que os

alunos da modalidade de EJA superaram os alunos da escola regular na realização de inferências globais, elaborativas e extratextuais (COSCARELLI 2003), respectivamente, aquelas que unem as partes do texto fazendo uso de maior conhecimento de mundo, que enriquecem o texto com informações além das explícitas, oriundas de elementos de fora da estrutura textual.

Tal resultado sugere uma reflexão sobre o tipo de ensino oferecido pelo sistema escolar vigente. Direcionando a reflexão para o foco deste trabalho, seria necessário refletir sobre o tipo de leitor que o sistema de ensino está formando. O sistema escolar necessita questionar-se sobre qual a ênfase que deve ser dada ao ensino, no sentido de fazer com que o aluno, além de aprender normas, leia além das letras, para assim compreender o mundo que o cerca e a partir disto poder atuar no contexto em que está inserido.

O horizonte indevido foi aquele que obteve o menor número de ocorrências em ambos os grupos, cinco ocorrências no G2 (11%) e quatro ocorrências (9%) no G1. Como este é um horizonte não desejado na leitura, observa-se novamente um melhor desempenho do G1, visto que obteve uma margem menor do quinto horizonte.

À medida que os alunos da modalidade regular fizeram maior uso de paráfrase, os de situação de rua usaram mais de idiossincrasia. A proporção de paráfrase observada no G2 foi de 42%, equivalentes a 18 ocorrências, enquanto que no G1 foi de 21%, equivalentes a nove respostas. As idiossincrasias ocorreram 12 vezes no G1 (28%) e quatro vezes no G2 (9%). A partir destes dados é possível pressupor que, talvez, o fato de não estarem tão acostumados com a maneira como se trabalha a leitura nas escolas, não atrelados a uma ótica de que existe uma leitura universal e correta, tenha permitido aos alunos do EJA trazerem ao texto sua leitura de mundo. Neste sentido, os alunos provenientes de uma maior sistematização escolar, apenas recontaram com outras palavras o que já estava explícito no texto.

O horizonte idiossincrático merece uma reflexão especial, pois envolve uma questão delicada, que implica os parâmetros de avaliação escolar. Tumolo (2006), ao analisar uma determinada prova de ingresso à universidade, traz à tona importantes questionamentos, ao mesmo tempo em que caracteriza certas formas de avaliação como excludentes. Ao questionar sobre a existência, ou não, de uma compreensão correta o autor tece considerações relevantes e desafiadoras. Seria correto, conforme a prática escolar vigente, avaliar a compreensão leitora sob a ótica de uma única cultura, embora os alunos sejam oriundos das mais diversas realidades sociais? Para o autor em questão:

[...] candidatos com diferentes conhecimentos de mundo poderão ter diferentes interpretações, mais associadas às suas culturas e classes sociais. Considerando que

as respostas consideradas corretas são definidas por elaboradores e corretores oriundos de uma classe mais intelectualizada, as interpretações alternativas vindas de candidatos de uma classe distinta podem ser consideradas incorretas.

[...] Considerar incorretas respostas fornecidas a questões abertas implica necessariamente assumir que os elaboradores e corretores têm a compreensão correta, o que pode ser um equívoco. Eles têm, sim, uma compreensão com elementos mais individuais e mais sociais, assim, uma compreensão de uma classe. (TUMOLO, 2006, sem paginação).

Nesta mesma perspectiva, Fenelon, Martins e Domingues (1992, p. 89) acreditam que “O caráter normativo e autoritário da escola convencional não admite a convivência e mesmo a coexistência de outros saberes de origem popular com a norma culta, assumida como a única forma legítima de saber”. Costa (1986) comenta sobre as aulas de interpretação de leitura, em que, na maioria das vezes, os professores tomam uma única resposta como a correta, tornando único aquilo que poderia ser polissêmico e, desta forma, tornando-se “um sacerdote inconsciente do aparelho ideológico escolar” (COSTA, 1986, p.52).

A ocorrência de respostas idiossincráticas na coleta de dados desta pesquisa revela que existem diferentes maneiras de ler um mesmo texto. Também revela que existe a interferência das vivências cotidianas na leitura e que o conhecimento de mundo impacta na compreensão do lido, pois os indivíduos “criam expectativas associadas a seu conhecimento de mundo” (DELL’ISOLA, 2001, p.181).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que os participantes, de grupos inseridos em culturas diferentes, leram os mesmos textos de maneira diferenciada, sendo perceptível a influência da cultura em que estão inseridos no modo como compreenderam os textos. Corroborando com as expectativas psicolinguísticas a pesquisa revelou que existe a interferência das vivências cotidianas na leitura e que o conhecimento de mundo impacta na compreensão do lido, pois os indivíduos criam expectativas associadas a seu conhecimento de mundo. Diante disto, cabe ao sistema escolar reavaliar algumas de suas práticas pedagógicas, no sentido de abrir-se para a polissemia de sentidos que o texto pode trazer em suas entrelinhas, principalmente quando seus leitores são oriundos de contextos sociais diferenciados.

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/publica.htm>>. Acesso em: [novembro de 2007].

COSTA, Jorge Campos. A questão da leitura: relações interdisciplinares. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.19, n 1, p. 49-55, 1986.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking Penguin, 2009.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: Inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FLÔRES, Onici Claro. *Linhas e entrelinhas: leitura na sala de aula*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

FONSECA, Rochele Paz; et al. *Bateria Montreal de Avaliação da Comunicação - Bateria MAC*. Barueri (SP): Pró-Fono, 2008 (Instrumento de Avaliação Neuropsicológica).

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto: Livro didático e qualidade de ensino*. Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar 1996, p.64-82. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000706.pdf>>. Acesso em: maio de 2011.

_____. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

QUINO. *Toda a Mafalda: da primeira à última tira*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SCLIAR- CABRAL, Leonor. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line – psicolinguística*. Juiz de Fora PPG Linguística/UFJF, 2/2008, p. 24-33 – Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>> Acesso em novembro de 2010.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Inclusão Social: o vestibular na contramão. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*. v. 67, 2006.

ANEXOS



FONTE - *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. SP. Martins Fontes. 11 ed. 2009. p. 237.



FONTE - *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. SP. Martins Fontes. 11 ed. 2009. p. 69.



FONTE - *Toda Mafalda*: da primeira à última tira. SP. Martins Fontes. 11 ed. 2009. p. 104.