

LEITURA: INFERÊNCIAS E CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

LEITURA: INFERÊNCIAS E CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa, elaborada sob a orientação da Profa. Dra. Magda Becker Soares.

Magda Becker Soares
P. A. M.
Péret
Dell'Isola
LAURO BELCHIOR MENDES
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras - UFMG

FALE - UFMG

Belo Horizonte 15, dezembro de 1988

1988

Ao professor

JOÃO BATISTA VIEIRA PÉRET

- conselheiro constante -

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que criaram as condições de produção deste trabalho:

a meus pais;

aos professores do Mestrado em Língua Portuguesa, pelo ensino eficaz, especialmente à Profa. Maria Elizabeth Fonseca Saraiva, minha orientadora de curso;

ao Prof. Luiz Antônio Marcuschi da UFPE, que possibilitou o amadurecimento de um projeto tímido que ainda engatinhava;

ao Prof. Júlio Fernando Cabizuca, que acreditou em meu trabalho no Congo e que, em uma política de valorização e aperfeiçoamento de professores, concedeu-me licença para elaborar a dissertação;

ao Prof. Paulo Luiz de Carvalho, Diretor do Colégio Pitágoras - Unidade Congo - pelo apoio;

à Profa. Ivana Versiani, pelo incentivo e confiança;

à Emilse Pacheco Alves, Coordenadora Pedagógica do Instituto Metodista Izabela Hendrix, pela acolhida e pelo apoio na realização da coleta de dados;

à Catharina Barbosa que viabilizou o meu acesso à Diretoria da Escola Estadual Paula Frassinetti;

ao Adriano Denardi, pelo estímulo e paciência;

a Solange Maria Santos Dell'Isola e Liliana Vieira, cuja datilografia primorosa garante a apresentação deste trabalho;

aos alunos que se submeteram aos testes e aguardam os resultados da pesquisa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

- Profa. Dra. Madga Becker Soares -

*"Os entendidos pois resplandecerão,
como o resplendor do firmamento;
e os que a muitos ensinam a justiça
refulgirão como as estrelas sempre
e eternamente."*

(Daniel, 12:3)

*"Esforçai-vos, e não
desfaleçam as vossas
mãos; porque a vossa
obra tem uma recompensa."*

(II Crônicas, 15:7)

SUMÁRIO

Página

Resumo

Abstract

Résumé

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DA LEITURA 13

CAPÍTULO II

O PROCESSO INFERENCIAL 27

 O Conceito de Inferência 28

 A Geração de Inferências 30

 "Frames", "Schemas", "Scripts" e "Plans" 33

 Inferência e Representação Mental 37

 Quando são Geradas as Inferências? 39

 O Grau de Certeza 41

 Classificação das Inferências 42

 O Componente Contextual 72

 O Contexto Sócio-Cultural 82

 As Inferências Sócio-Culturais 87

CAPÍTULO III

METODOLOGIA 90

 O Procedimento 91

 A Escolha do Texto 97

 Os Sujeitos 113

CAPÍTULO IV	
INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS: O PRÉ-TESTE	121
CAPÍTULO V	
INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS: O TESTE	136
CONCLUSÃO	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
ANEXOS	207
Anexo 1 - Textos citados na Introdução	208
Anexo 2 - Roteiro de Sondagem	213
Anexo 3 - O Teste	215

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se um estudo exploratório em que se analisam leituras de um único texto, comparando a extração de inferências entre indivíduos representativos de classes sociais distintas. Tem-se por objetivo verificar se existe influência do fator sócio-cultural na geração de inferências, que faça com que os indivíduos produzam leituras diversificadas. Sabe-se que a leitura é variável entre um indivíduo e outro; em conformidade com o seu repertório de experiências, o leitor produz a sua leitura. As hipóteses que esse fato sugeriu foram as de que o contexto sócio-cultural do indivíduo atuaria como um fator condicionante de variedade de interpretações e de que os elementos de cada classe social extrairiam inferências de acordo com a sua bagagem sócio-cultural. Foi utilizada a técnica "pausa protocolada previamente marcada no texto" com alunos pertencentes a classes sociais distintas e frequentadores ou de escola particular ou de escola da rede pública. Aplicados pré-teste e teste nesses alunos, de 5^a e 7^a série do 1º grau, respectivamente, verificou-se que, a partir do estudo comparativo dos resultados, há influência das experiências anteriores do leitor na compreensão de textos e há interferência do contexto sócio-cultural, durante o processo inferencial. Conclui-se, da análise comparativa de casos, que a diversidade de compreensão acerca de um único texto se deve ao conhecimento de mundo do leitor. Cada indivíduo tem a sua visão de mundo, que está diretamente relacionada com a classe social a que pertence; alunos de classes sociais diferentes têm visões de mundo diferentes, o que determina leituras diferentes de um mesmo texto.

ABSTRACT

In this work, a searching study is presented in which reading from only one text are analysed comparing a drawing of inferences between representative individuals from distinct social classes. It has by aim to verify if there is influence from the social and cultural factor in the generation of inferences, which results in different readings from individuals. It is widely known that reading is variable among several individuals according to their experiences; the reader digests his lecture. The hypotheses which suggests this fact were that the individual's social and cultural context would act as a conditioning factor of variety of interpretations and that the elements of which social classes would extract inferences according to his social and cultural background. It was used an established pause technique previously marked in the text in students belonging to the different social classes from particular or public schools. Pre-test and test were applied in students of 5th or 7th level of the 1st degree, and it was verified that from the comparative study of the results, there is influence of previous experiences of the reader in the comprehension of texts and there is yet the influence from social and cultural context, during the inferencial process. As a conclusion, one can say that from the comparative analysis of cases that the diversity of comprehension about only one text it is due to the reader's world knowledge. Each one has his own understanding of the world which is directly related with his social class; students of different social class have different world understandings which determines different readings of the same text.

RÉSUMÉ

Dans ce travail, on présente une étude de recherche dans laquelle on fait l'analyse des lectures d'un texte littéraire, en établissant la comparaison des inférences parmi les lecteurs de classes sociales distinctes.

On a eu pour but vérifier s'il existe quelque influence du facteur socio-culturel dans la génération de ces inférences, de façon à détecter soit une identité, soit une diversité d'impressions ou de sentiments à l'égard du texte lu, en fonction même du facteur socio-culturel.

On sait bien que lecture de n'importe lequel oeuvre littéraire varie d'une personne à l'autre. D'autre part, il va sans dire que chaque lecteur conduit sa lecture suivant l'ensemble de ses expériences, de ses connaissances et de sa capacité de perception ou de réflexion.

Ces propositions nous permettent d'énoncer les hypothèses selon lesquelles le contexte socio-culturel agirait comme un facteur déterminant la variété d'interprétations et, en outre, les éléments de chaque classe sociale tireraient les inférences en accord avec son bagage socio-culturel.

On a employé la technique de pause, notée d'avance dans le texte, parmi des élèves appartenant à des classes sociales distinctes, et provenant soit d'écoles privées soit d'écoles publiques.

Une fois appliqués le pré-test et le test aux élèves de la 5ème ou 7ème série du premier degré, on a vérifié que, à partir de l'étude comparative des résultats, il y a une influence des expériences antérieures du lecteur dans la compréhension

des textes, outre l'intérference du contexte socio-culturel, pendant le procédé d'interférence.

On a conclu, de l'analyse comparative des cas, que la diversité de compréhensions sur un même texte est due à la connaissance du monde du lecteur. Chaque personne, ayant une vision particulière de ce monde extérieur laquelle est en rapport direct avec sa classe sociale, il en découle, forcément, des perspectives assez distinctes, dans tous les domaines, notamment dans celui de la lecture.

Donc, les élèves de classes sociales différentes ne peuvent avoir que des perceptions très inégales, sous tous les rapports, ce qui explique les diverses sortes de lectures d'un même texte.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Primeiro Tempo: República Popular do Congo - África - 1984/1985:

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

Lá estava eu declamando, diante de meus alunos do 1º grau, a poema "Ismália" de Alphonsus de Guimaraens¹. Para a minha surpresa, ao discutir o poema, certa de que todos se haviam sensibilizado com a beleza da obra, verifiquei um fato curioso: para alguns alunos, era extremamente difícil compreender o fato de Ismália querer a lua do céu e querer a lua do mar.

A convivência com alunos brasileiros de diversas origens sócio-culturais e o trabalho que com eles desenvolvia, naquele país distante, levaram-me a constatar um fenômeno que me despertou para a elaboração do presente trabalho. Quando me refiro às origens sócio-culturais dos estudantes, pretendo detectar as duas características marcantes que os distinguiam: as características regionais e as sociais.

Os alunos, provenientes da capital ou do interior de diversos estados do Brasil - Pará, Amazonas, Rondônia, Pernambuco, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais - freqüentavam a mesma escola, independentemente da região ou da classe social a que pertenciam. Devido ao número reduzido de alunos no 1º grau, havia uma única turma para cada série. Portanto, em cada sala,

¹ O poema em sua íntegra encontra-se no Anexo Ia.

reuniam-se alunos representantes de parcelas distintas do Brasil, apresentando semelhanças, diferenças e contrastes.

Os regionalismos transpareciam tanto no modo de agir, no comportamento individual, quanto no modo de pensar, no julgamento associado a crenças e valores do contexto cultural a que pertencia cada um dos alunos. As diferenças regionais traziam para as turmas um caráter peculiar de intercâmbio de experiências e de informações, além das muitas situações engraçadas. Muitos risos não podiam ser contidos quando, por exemplo, um paraense perguntava a um carioca se ele estava "adubado". A cena cômica, centrada na reação do colega ao ouvir termo tão estranho a nós, da região sudeste, não causou senão gargalhada geral.

O que teria o carioca imaginado? O que um de nós imaginaria se tal questão nos fosse dirigida?

A polissemia do termo "adubado" nos leva a imaginar uma série de possibilidades como:

Ele me perguntou se:

- estou temperado, condimentado;
- estou curtido;
- estou fertilizado, cheio de estrume;
- estou cheirando mal;
- engordei;

dentre outras que a palavra nos permite inferir.

Quando falamos ou escutamos, fazemos uso de conceitos que já conhecemos, a fim de inferir proposições. Os conceitos utilizados podem ser universais ou parte da cultura de uma comunidade específica, ou de um indivíduo isolado.

O que o paraense de fato perguntou foi se o carioca estava gripado, com o "peito cheio". Imagine em que pensaria o aluno paraense se o colega lhe perguntasse:

- Você está com o peito cheio?

Tão marcantes quanto as diferenças regionais eram as diferenças sociais. A comunidade de brasileiros no Congo era dividida em classes sociais. A estratificação social "exportada" do Brasil era mantida pela Construtora responsável pela obra e responsável pela estada de brasileiros naquele país. Por exemplo, a qualidade da residência variava de acordo com o grupo a que se destinava. As moradias chegavam a ser classificadas em:

- Tipo A: para executivos (engenheiros e médicos);
- Tipo B: para chefes de seção (professores, desenhistas-projetistas, topógrafos e enfermeiros);
- Tipo C: para encarregados e técnicos;
- Tipo D: para demais funcionários.

Chamávamos de "Vila" a colônia brasileira em que morávamos. Cada família, condicionada ao seu estilo de vida, mantinha a segregação classista existente. Embora o contato dos representantes de diversas classes sociais fosse inevitável, e se procurasse contribuir para a interação social, o determinismo classista permanecia como fato inegável. Longe estava o ideal de uma sociedade igualitária.

Retornando ao caso de "Ismália", levando-se em consideração os aspectos levantados, pude compreender a dificuldade que alguns alunos, pertencentes a uma região do interior de Minas Gerais, representantes de famílias de poucos recursos, que nunca tinham viajado para a praia, apresentavam. Compreender que o fato de Ismália querer a lua do mar relacionava-se com o fenômeno de a lua refletir-se nas águas era de todo um enigma.

Uma aluna inferiu que Ismália estava tão louca que começou a ver uma lua no mar. Ao que um colega comentou:

- "Então, todos nós somos loucos!"

Ele sabia da possibilidade de haver reflexo da lua nas águas do mar. Ela ou desconhecia o fato ou fez outra suposição.

Fatos como esse se sucederam em leituras propostas nos livros didáticos adotados, ou em trechos de leitura extra-classe sugerida. Ao lado dos alunos que produziam leituras dentro das expectativas, havia os que apresentavam inferências inesperadas.

Concluí que há várias leituras plausíveis, principalmente quando se trata de um texto poético. Não há uma única leitura possível quando estamos diante da maior parte dos diversos tipos de texto. E observei que leituras diferentes de um mesmo texto não se explicavam 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 sócio-cultural a que cada indivíduo pertencia.

É certo que a compreensão do texto, apresentada pelo aluno, deve adequar-se ao que o autor disse ou pretendeu dizer. Caso contrário, não estaria ele interpretando o texto. Por outro lado, não há um modelo fixo de interpretação. Muitas vezes, o "extrapolar" é extremamente válido, e muitas vezes o aluno é capaz de explicitar a forma como produziu a leitura.

A aluna, ao afirmar que Ismália estava louca e que, por isso, viu duas luas, não é imprecisa. Ela fez uma associação CAUSA-CONSEQUÊNCIA:

CAUSA:

A loucura de
Ismália

CONSEQUÊNCIA 1:

Ver a lua no mar

CONSEQUÊNCIA 2:

Querer a lua do mar

Nesse sentido, Ismália via uma lua no mar que não era a do céu. E não foi isso?

Não sō em textos poéticos, mas também na prosa ocorridiversidade de leituras. Um dos textos que suscitou um acontecimento de fato curioso foi "Chuí comanda o tráfego" de Aníbal Machado².

Trata-se da história do moleque Chuí que, verificando, em um cruzamento, uma enorme confusão de automóveis causada por um sinal de trânsito enguiçado, resolve intervir. Começa a acenar aos motoristas, que o obedecem, e o trânsito se organiza. Chuí submetia aqueles carros enormes, poderosos, ao seu comando único, ao aceno de seu bracinho... até a chegada de um inspetor "de verdade" que acaba com a alegria do menino.

Solicitei aos alunos que lessem o texto atenciosamente e, em seguida, como de costume, fiz algumas perguntas orais para verificar o nível de compreensão do texto. Uma das questões dirigidas aos alunos foi a seguinte:

"Prove, com dados do texto, que a história narrada se passou há vários anos".

Não há nenhuma data explícita apresentada pelo autor. As únicas alusões a tempo situam-se na introdução e no início do oitavo parágrafo, abaixo transcritos:

*Num domingo, à hora cinzenta em que terminam as festas e todos voltam meio decepcionados para casa, rugiam de impaciência os automóveis ante o sinal vermelho.
A noite descera depressa e os combustores não se acendiam.*

² A narrativa completa de "Chuí comanda o tráfego", escrita por Aníbal Machado, em 1957, encontra-se no Anexo 1b.

Evidentemente, não temos aí a época em que o fato aconteceu, e sim o dia da semana e o horário aproximado do ocorrido.

A resposta à questão encontrava-se em um trecho localizado no sexto parágrafo do texto e, sem dúvida, exigia uma inferência:

E a imensa massa de veículos - cadilaques, oldsmobiles, fordes, buïques, chevrolês - desfila ao comando único do pequeno maltrapilho.

A partir dos tipos e marcas dos carros, esperava que os alunos inferissem que a história se passara havia alguns anos, os fatos não eram contemporâneos. Surpreendentemente, observei que parte dos alunos achou a pergunta fora de propósito. Liam e reliam o texto e não encontravam dados que indicassem uma época qualquer. Jamais poderiam inferir o "quando" partindo do "tipo" de carro, porque desconheciam a existência de tais marcas, nunca tinham ouvido falar sobre esses modelos.

Entenderam, ao ler, que *cadilaques, oldsmobiles, buïques, fordes e chevrolês* eram veículos, sendo os três primeiros importados e os demais nacionais. Mas a inferência quanto à época em que tais veículos circulavam não pôde ser feita.

A palavra "combustores" do oitavo parágrafo acima transcrito, poderia contribuir para o aluno determinar a ocasião em que se passava o fato. Ninguém, entretanto, detectou que "combustores" é palavra antiga para designar os postes de iluminação e, desta forma, concluir que também é antigo pela presença de um vocábulo não mais utilizado.

Em "O bicho homem" de Orígenes Lessa³, o personagem, um

³ Confira, no anexo 1c, o trecho: "O bicho homem", extraído da obra: "Confissões de um vira-lata" de Orígenes Lessa.

cachorro Vira-Lata, fala-nos sobre a violência humana. Para ele, o homem deve ser considerado o bicho mais feroz.

O cão apresenta os motivos que justificam sua opinião. Analisa a postura do ser humano - "animal que vive armado", que pouco confiado nos seus braços e dentes, (...), inventou os meios mais terríveis de destruição - e a compara com a maneira de ser e de lutar dos cães, avaliando-a como mais nobre.

A maioria dos alunos reagiu da forma esperada, produzindo leituras que se voltavam contra o ser humano, enquanto articulador de guerras. Porém, um de meus alunos concluiu:

- "Se todos os cães pensassem como o do texto, o cachorro não seria o melhor amigo do homem".

Esse aluno foi capaz de perceber que aquele cão só apontara defeitos do "bicho-homem", e foi capaz de tomar o partido do ser humano. Para ele, toda a argumentação apresentada pelo personagem foi inútil. Ele não se deixou influenciar nem pelo foco narrativo - 1ª pessoa - que poderia tê-lo envolvido. A partir do texto, o aluno inferiu que aquela forma de pensar do Vira-Lata fazia dele um inimigo do homem.

Vejamos um último caso de de interpretação diversa às expectativas, antes de ser comunicado qual o "fenômeno" origem do presente trabalho. Selecionei o poema "O Último Andar" de Cecília Meireles⁴ para a avaliação bimestral. Trata-se da expressão do desejo da autora de morar no último andar (não deixando claro se em apartamento ou outro tipo qualquer de construção, desde que esteja bem alto e tenha terraço...).

Uma das questões da prova pedia ao aluno que copiasse os versos que contam, na opinião da autora, uma desvantagem de se

⁴ O poema completo está no anexo 1d deste trabalho.

morar no último andar. O único trecho em que a autora considera desvantajosa tal situação é o seguinte:

*O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.*
(2ª estrofe)

Um dos alunos copiou os seguintes versos:

*Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar:
no último andar.*
(5ª estrofe)

Perguntei a ele o porquê de sua resposta.

Ele respondeu que detestava passarinho e que, se morasse no último andar, os pássaros lá se esconderiam e, com certeza, seriam maltratados por seu irmão, que tem um estilingue e até alçapão.

O aluno interpretou a seu modo, misturou suas opiniões com as da autora, e não soube isolar o ponto de vista de Cecília Meireles, deixando prevalecer o seu ponto de vista individual. Ele não interpretou o que foi dito, e sim a sua posição pessoal diante do poema.

A experiência "africana" possibilitou a deflagração do curioso fenômeno que anunciei nas primeiras linhas desta introdução, e que necessitou de tantos exemplos para se configurar, mesmo que parcialmente. Trata-se do fato de, diante de um único texto, alunos produzirem leituras diversificadas. A hipótese que esse fato sugeriu foi a de que o contexto sócio-cultural do indivíduo atuaria como fator condicionante dessa variedade de interpretações. Cada indivíduo tem a sua visão de mundo, que parece estar diretamente relacionada com a classe social a que per-

tence; alunos de classes sociais diferentes teriam, assim, visões de mundo diferentes, o que determinaria leituras diferentes de um mesmo texto.

O trabalho que desenvolvi posteriormente em sala de aula, associado a essa experiência no Congo, conduziram-me à seguinte preocupação: qual a influência sócio-cultural no processo inferencial das pessoas, ao ler um mesmo texto? De que forma o aspecto social interfere na leitura, fazendo com que apareçam interpretações diversas acerca de um único texto?

Segundo Tempo: Brasil - América do Sul - 1987/1988.

A convivência com indivíduos pertencentes a classes sociais e culturas diferentes possibilitou o levantamento da questão que deu origem a esta pesquisa. Pretende-se verificar, a partir de um estudo exploratório, em que medida a diversidade de compreensões acerca de um único texto se deve ao conhecimento de mundo do leitor e às suas experiências de classe. Pretende-se detectar se há influência das experiências anteriores do leitor na produção da leitura e qual a interferência do contexto sócio-cultural no processo inferencial.

O primeiro capítulo apresenta considerações sobre a produção da leitura. Leitura é assunto tratado por vários autores. Selecionou-se um pequeno elenco de conceitos, para que se tenha uma visão geral dos caminhos tomados pelos diversos autores em suas definições. Adotar-se-á o paradigma para o ato de ler proposto por SILVA (1984), considerando-se que a leitura está vinculada às estruturas sócio-culturais do leitor. Por isso, a leitura é *produzida*; é variável entre um e outro indivíduo. Em con

formidade com o seu repertório de experiências, o leitor faz com que o texto se descontextualize e deixe-se recontextualizar.

O segundo capítulo tenta responder às seguintes questões: o que é a inferência? Como as inferências são geradas? Qual a atuação da memória durante o processo de inferenciação? Como as inferências são mentalmente representadas? Quando uma inferência é produzida? Quais os tipos de inferências existentes? Que influências contextuais agem sobre o processo? Em que grau as inferências dependem do contexto?

Com base em teóricos pesquisadores do assunto, tem-se o propósito de apresentar um estudo sistemático sobre o processo inferencial. Procurar-se-á, sempre que possível, inserir exemplos ilustrativos, com o objetivo de tornar mais clara a exposição do assunto tratado.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia adotada (desde a escolha do texto até a operacionalização da pesquisa de campo e posteriores anotações, transcrições e fichamentos. Justifica-se a escolha dos textos aplicados como pré-teste e teste; são apresentados tipos de texto não adequados ao propósito da pesquisa, para que seja compreendido o motivo da seleção dos dois textos escolhidos. Descreve-se a técnica utilizada na pesquisa de campo, a forma como foi aplicada e a população alvo que se submeteu ao teste.

O quarto capítulo mostra como foi aplicado o pré-teste. Os alunos de 5^a série, que se submeteram ao pré-teste, frequentavam as mesmas escolas dos alunos de 7^a série a quem foi aplicado o teste. Escolheu-se um texto diferente para cada série, de acordo com o nível de amadurecimento de cada uma. O objetivo da aplicação do pré-teste foi verificar a eficácia da técnica escolhida para a observação de inferências. Considerando-se os re

sultados obtidos a partir do pré-teste, foi realizado o teste com os alunos da 7^a série do 1º grau, representativos de duas classes sociais distintas.

O quinto capítulo apresenta a análise dos dados relevantes, colhidos em pesquisa de campo, mediante os quais poder-se-á verificar a ocorrência da inferência sócio-cultural. Tal inferência acontece em três momentos, que geraram a subdivisão do capítulo em três partes: compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências; inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado; inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais. Faz-se um estudo comparativo em que são colocadas, frente a frente, as inferências dos alunos de uma e de outra classe social.

A Conclusão encontra-se no final. É preciso ressaltar, desde já, que as conclusões extraídas da presente dissertação referem-se ao estudo dos casos pesquisados. Esta é uma pesquisa de caráter exploratório, e tem por objetivo primeiro detectar a influência do contexto sócio-cultural no processo inferencial, quando o leitor produz a sua leitura. Não se pretende elaborar generalizações, devido ao número de casos pesquisados.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO DA LEITURA

A PRODUÇÃO DA LEITURA

Imagine-se um indivíduo que, por volta de 1580, apresentasse as seguintes opiniões:

"Acho que a lei e os mandamentos da Igreja são mercadoria e que se deve viver acima disso";

"Acho que, quando nascemos, já estamos batizados porque Deus, que abençoa todas as coisas, já nos batizou. O batismo é uma invenção dos padres, que começam a nos comer a alma antes do nascimento e vão continuar comendo-a até depois da morte";

uma pessoa que recusasse todos os sacramentos por serem, em sua opinião, invenções dos homens.

Houve alguém assim. Considerava o batismo absolutamente inútil; sobre o casamento, afirmava que foi feito pelos homens: "antes homens e mulheres faziam troca de promessas e isso era suficiente; depois apareceram essas invenções dos homens"; sobre a extrema-unção: "acho que não é nada, não vale nada porque se unge o corpo, mas o espírito não pode ser ungido". Geralmente, se referia à confissão dizendo: "ir se confessar com padres ou frades é a mesma coisa que falar com uma árvore".

Chamava-se Domenico Scandela — o Menocchio — moleiro friulano, obscuro herege do século XVI, preso pela Inquisição e condenado à morte (GINZBURG, 1987). Sua reflexão, suas opiniões soavam como blasfêmias ou negações depreciativas. Na verdade, as confissões de Menocchio baseavam-se nas interpretações dos livros que lera associadas a um extrato de crenças populares de

obscuras mitologias camponesas. Esses elementos populares enxer-
tados num conjunto de idéias muito claras e conseqüentes, que
vão do radicalismo religioso ao "*naturalismo tendencialmente ci-
entífico*" (p. 125), convergiam com posições de grupos intelectu-
ais dos mais refinados de seu tempo.

Foi assim que Menocchio expôs sua singularíssima cosmogo-
nia da qual o Santo Ofício já ouvira comentários confusos. Sus-
tentava que o mundo tinha origem na putrefação:

*Eu disse que, segundo o meu pensamento e cren-
ça, tudo era um caos, isto é, terra, ar, água
e fogo juntos, e de todo aquele movimento se
formou uma massa como o queijo é feito do lei-
te, e do qual surgem os vermes e esses foram os
anjos... (p. 46)*

Como é que um moleiro chegara a opiniões tão curiosas? A
"teoria" do queijo e dos vermes, como todas as idéias que a cons-
tituem, originaram-se da relação de Menocchio com os textos que
lia, uma leitura repleta de interferências de aspectos cultu-
rais da sociedade a que pertencia. Ele triturava e reelaborava
suas leituras, indo além das palavras escritas. O encontro da
página escrita com a cultura oral é que formava em sua cabeça
uma mistura explosiva.

"O imperturbável raciocínio de Menocchio se movia por en-
tre os textos (a Escritura, o Fioretto) com a mais extraordiná-
ria liberdade" (p. 137). O importante não é o que Domenico Scandela
leu ou recebeu — é como leu, é o que fez de suas experiências; o
que diminui a distância que se costuma propor entre leitura e
escrita, entre uma postura passiva e outra ativa, frente ao co-
nhecimento. O modo como assimilou os textos lidos e a eles se
referiu, diante dos inquisidores, indica que suas posições não
são redutíveis ou remissíveis a um ou outro livro. Emergiu um

filtro, um crivo, que ele mesmo interpôs entre si e os textos que lhe caíram nas mãos. "Esse crivo pressupunha a cultura oral que era patrimônio não apenas de Menocchio, mas também de um vasto segmento da sociedade do século XVI" (p. 12).

Esse caso verídico é um exemplo vivo de que a leitura é produzida. Tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, o texto se "descontextualiza" e deixa-se "recontextualizar" pelo leitor. Tal fato relaciona-se diretamente com o repertório de experiências do leitor. Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer "tecido", não um produto, mas uma produção. De igual maneira, a leitura não é um produto, antes, uma produção. A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto.

Ler não é decodificar, embora a decodificação seja o primeiro passo para a ocorrência da leitura. Decodificar é apenas obter a informação visual que vem do globo ocular diante da página impressa.

SMITH (1978) afirma que, gradativamente, os pesquisadores da linguagem passam a considerar a leitura como um processo. Neste, o leitor participa com uma aptidão que não depende apenas de sua capacidade de decifrar sinais, mas sobretudo de dar sentido a eles, compreendê-los. Já em 1973, o autor argumentava contra a hipótese de leitura como decodificação, e apresentava métodos alternativos pelos quais a identificação de uma palavra pode ser alcançada e geralmente o é (SMITH, 1973).

Um exemplo extraído de FULGÊNCIO & PERINI (1982):

suponhamos o caso de nos vermos à frente de um manuscrito de um indivíduo que escreve as letras u e n da mesma forma. Apesar da coincidência de caracteres a palavra lua seria lida como tal (lua mesmo), e não como lna, já que essa é uma seqüência impossível em português.
(p. 2)

Nesse caso específico, não basta decodificar, o leitor utiliza-se do seu conhecimento com relação às combinações de letras possíveis na língua.

GOODMAN (1973) define leitura como:

Um processo psicolinguístico pelo qual o leitor - um usuário da língua - reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem que foi codificada pelo escritor como uma exibição gráfica. (p.22)

Segundo GOODMAN, o leitor utiliza de três sistemas de sugestão usados simultânea e interdependentemente. São eles: (a) o sistema grafofônico, em que o leitor responde a sentenças gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o fonológico de seu dialeto inglês; (b) o sistema sintático, em que o leitor usa marcadores padrões como a função de palavras ou sufixos flexionais, como "pistas", reconhece e prevê a estrutura; (c) o sistema semântico, em que o leitor não apenas compreende o sentido das palavras, mas vai além, usa de sua experiência anterior e de seu "background" conceitual para extrair o sentido daquilo que lê.

A leitura não é um processo preciso que envolve uma percepção exata, detalhada e seqüencial, com identificação progressiva de letras, sílabas, palavras, estruturas, proposições, dentre outros. Não se deve confundir leitura com decodificação de sinais ou reprodução mecânica de informações. É certo que ler implica decodificar, mas não pára aí.

MARCUSCHI (1985) - que partilha da posição de Goodman - sustenta que:

A leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo, com avanço para predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progri

de em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. (p. 3)

Ler é também uma forma de se adquirir conhecimento. É ter acesso aos bens culturais existentes, e seu aprendizado pretende, em geral, a adaptação do indivíduo ao meio ambiente (que muitas vezes não é o seu). Conforme MARTINS (1982):

Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações política, social, econômica e cultural. (p. 22)

Segundo esse conceito, ler é conformar o indivíduo às normas e valores do mundo adulto, imutável, pré-estabelecido. "A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente proporcionando a formação integral do indivíduo" (MARTINS, 1982, p. 25).

Mas, Menocchio nos prova que, na realidade, ler não é bem isso. Ler é interpretar, questionar, criticar, inferir. Conforme afirma FREIRE (1982): o ato de ler "se antecipa e se alonga na inteligência do mundo":

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p.11-2)

A concepção de leitura como meio de aquisição de conhecimentos, e instrumento de interação social vem sendo parcialmente questionada. Essa vinculação da leitura à pragmaticidade está presente desde a sua origem histórica, conforme afirma

ZILBERMAN (1982). O desenvolvimento histórico da prática da leitura vai mostrá-la sempre em uma perspectiva funcional e utilitária. Entretanto, segundo ZILBERMAN (1982), concomitantemente a essa valorização utilitária da leitura, afirma-se sua índole emancipadora. A alfabetização pode conter o "germe de uma transformação": "Aprender a ler e escrever é somar regras às que (a criança) já conhece, mas não elaborou - e que contradizem sua primitiva experiência com a linguagem oral" (p. 16).

SILVA (1986) afirma que "ler é um ato de afirmação - e de defesa - da liberdade individual e de participação da sociedade" (p. 59). Ao questionar: "O que é ler?", SILVA (1984) afirma que: "uma resposta à pergunta envolve um trajeto de investigação cuidadoso e lento pois exige uma série de reflexões de caráter interdisciplinar" (p. 9). O autor busca na ontologia, na hermenêutica, na comunicação e na psicologia fenomenológica-existencial (e não a behaviorista) aqueles dados que permitem estruturar significativamente os elementos constitutivos do ato de ler.

O autor apresenta os caminhos tomados pelos teóricos dos modelos clássicos de leitura, como por exemplo:

- SMITH & CARRIGAN (1959), que oferecem um modelo do ato de ler fundamentado em considerações neurológicas.
- GRAY (1969), SPACHE (1963) e ROBINSON (1966), que apresentam um elenco de habilidades, acionadas durante a leitura. GRAY lista quatro habilidades a saber: perceber a palavra, compreender aquilo que é lido, reagir às idéias apresentadas pelo autor e assimilar o texto. SPACHE lista um conjunto de trinta habilidades, que vão desde o reconhecimento de informação até o pensamento crítico. ROBINSON adiciona ao modelo proposto por GRAY um novo elemento: a velocidade da leitura.
- GOODMAN (1967), que propõe um modelo bastante complexo. Uti-

lizando referentes psicolinguísticos, caracteriza a leitura como um jogo de adivinhação e tenta visualizar a mente do leitor durante o ato de ler.

- BARRET (1968), que propõe a Taxonomia das Dimensões Cognitivas e Afetivas da Compreensão.

A partir dessa amostragem de autores que buscam uma teoria da leitura, SILVA (1984) apresenta o ponto negativo que transparece nesses modelos: "A tentativa de segmentar um ato de consciência colocando-o em termos de variáveis, isto é, habilidades para efeito de controle e quantificação" (p. 54).

A leitura não é evento desligado da esfera humana, não pode ser caracterizada como um fenômeno físico observável. Sem dúvida, há necessidade de buscar os fundamentos psicológicos da leitura, como bem o fez SILVA (1984). Esse autor propõe um paradigma "humano", cujos elementos são considerados relevantes para a elaboração de uma estrutura do ato de ler à página 93:



"O paradigma procura retratar a natureza da leitura, o que ocorre quando um sujeito estabelece um projeto de ler um documento escrito e a resultante desse projeto" (p. 91-6).

O leitor é, simultaneamente, um indivíduo inserido no paradigma "humano", proposto por SILVA (1985), e um membro de uma sociedade, pertencente a uma classe social. O leitor está inserido em um contexto sócio-cultural. E, se ler é um fato cultural, está enraizado no tempo e no espaço, numa vivência social.

SOARES (1988) sustenta que a leitura:

... é uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, suas relações com o mundo e com os outros; entre os dois: enunciação; diálogo?

Enunciação, portanto: processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais - o social determinando a leitura e constituindo seu significado. (p.1)

Segundo a autora,

o texto não preexiste a sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa: é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. (p. 13)

O sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. O texto e o leitor são o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. O texto torna-se unidade de sentido ao interagir com o leitor.

ORLANDI (1983) afirma ser a leitura um momento específico entre interlocutores que, como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. Há um jogo entre o interlocutor (o leitor real) e o interlocutor constituído no texto (o leitor virtual). Para ela: "O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica" (p. 173).

Para a autora, a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura, e cada um fundamenta-se em um aspecto relevan

te. São os seguintes os modos de leitura apresentados por ORLANDI (1983, p. 172):

- a) O que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor;
- b) A relevância é a da relação do texto com outros textos;
- c) A relevância é a da relação do texto com o seu referente;
- d) A relevância é a da relação do texto com o leitor.

Não serão abordadas aqui as relevâncias para o leitor em relação: a) texto-autor (o que o autor quis dizer?) e b) texto-outros textos (por exemplo, a leitura comparada). Serão tratadas as relações entre o leitor e o texto (o que o leitor entendeu) e as relações entre o texto e seu referente (o que diz o texto X).

Para ORLANDI (1983):

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. (p. 173)

Ao se desencadear o processo de significação, o leitor passa a compreender. A compreensão é individual, e ocorre de acordo com as condições de produção de leitura. Em muitos casos, certas compreensões se devem a problemas de organização do texto, de obscuridade, de vocabulário, ao desconhecimento dos códigos manejados pelo autor e do seu patrimônio cultural. Fatores de compreensão são também provenientes do leitor: a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura.

Vista desse modo, a compreensão do texto é variável de um indivíduo para outro. Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, ou em um mesmo leitor em diferentes épocas ou ocasiões.

SOARES (1988) afirma que:

Assim: um mesmo texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas. (p. 15)

Não é possível haver leitura sem compreensão. Ler é compreender; sem compreensão, não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sócio-cultural que o leitor traz consigo.

Qualquer obra escrita revela um contexto existencial e contém em si proposições de mundo. Enquanto reveladora, ela evoca e é capaz de abrir um novo horizonte. SILVA (1984) afirma que:

Se a compreensão, na perspectiva ontológica, significa habitar o mundo através de projetos existenciais, então a leitura, por necessariamente envolver compreensão, também vai significar uma saída-de-si ou um projeto de busca de novos significados. Por outro lado, se compreender é enriquecer-se com novas proposições do mundo, então ler é detectar ou apreender as possibilidades de ser-do-mundo apontadas pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita. (p. 70)

Compreender é, concomitantemente, buscar novos significados, enriquecer-se e apreender as várias possibilidades sociais apontadas no discurso escrito. BARTHES (1980) pressupõe que a interpretação que um texto pede "não tem nada de liberal", "trata-se de afirmar o ser da pluralidade": interpretar um texto é considerar o plural de que ele é feito.

Interpretação é assim definida por BARTHES (1980):

Interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos fundamentado, mais ou menos livre), é, pelo contrário, apreciar o plural de que ele é feito. Suponhamos a imagem de um plural triunfante, que não empobreceria nenhuma obrigatoriedade de representação (de imitação). Nesse texto ideal, as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele mobiliza perfilam-se "a perder de vista", são indecidíveis (o sentido nunca é aí submetido a um princípio de decisão, a não ser por uma jogada de sorte); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem. (p. 11-3)

A significância do texto é a recusa de uma significação única;

é o que mantém o texto num estatuto de enunciação, e rejeita que ele se converta num enunciado; é o que impede o texto de se transformar em estrutura, e exige que ele seja entendido como estruturação,

como afirma COELHO (1974, Prefácio).

Assim será considerada a leitura neste trabalho: uma leitura que não se confunde com a decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas automáticas, irrefletidas, aos estímulos pré-estabelecidos, fornecidos pelo texto impresso; ao contrário, leitura será tomada aqui como um processo que envolve apreensão, compreensão, inferência e transformação de significados a partir de um registro escrito. O leitor é aqui considerado como um consumidor ativo de mensagens, significativas e relevantes, não um "dorminhoco", como supõe Mário

Quintana: "os leitores são por natureza dorminhocos. Gostam de ler dormindo" (QUINTANA, 1948, p. 45).

O leitor, ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, uma "inferência", que comporta invenção e atividade do pensamento apoiada em extratos sócio-culturais ou impulsionada pela afetividade do indivíduo. O raciocínio não se reduz a um simples mecanismo de associação de idéias; isso se comprova ainda pelo fato de não haver raciocínio sem consciência das razões. Vejam-se os exemplos de HAYAKAWA (1963):

Pela beleza dos vestidos de uma mulher, podemos inferir sua riqueza ou posição social; pelo aspecto dos escombros, podemos inferir a origem do incêndio que destruiu o edifício; podemos inferir pelas mãos calejadas de um homem, a natureza de suas ocupações; podemos inferir pelo voto de um senador sobre a lei de armamentos, sua atitude para com a Rússia; podemos inferir pela estrutura do terreno, o caminho percorrido por uma geleira pré-histórica; de um halo numa chapa fotográfica não exposta, podemos inferir que ela esteve nas proximidades de algum material radioativo, podemos inferir a condição de suas bielas. (p. 31-2)

Conforme HAYAKAWA (1963),

a característica comum às inferências é estas constituírem asserções a respeito de uma matéria não conhecida diretamente, feitas na base daquilo que se observou. (p. 32)

Do vasto universo de assuntos que constituem o tema LEITURA, nesta dissertação, opta-se por trabalhar com a questão da inferência, um dos inúmeros aspectos que envolvem o ato de ler; porém, um aspecto fundamental e decisivo.

Sabe-se que processos inferenciais ocorrem durante a leitura. A inferência revela-se como conclusão de um raciocínio, co

mo elaboração de pensamento, como uma expectativa. Sua manifestação envolve estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que, sob forma de confiança ou inquietação, constituem diferentes graus de crença.

É certo que a partir de um único texto são geradas diversas inferências. Restam as dúvidas: Qual a principal razão da ocorrência das compreensões diferenciadas entre leitores? Em que medida a bagagem sócio-cultural do leitor influencia a extração de inferências em sua leitura? Até que ponto a inferenciação tem sido levada em conta pelos professores de língua portuguesa ao trabalharem com o texto em sala de aula?

Para se chegar a possíveis respostas a essas perguntas é preciso, antes, compreender melhor o processo inferencial. No próximo capítulo serão apresentados alguns conceitos de inferência, sua geração, as configurações na memória que atuam no processo inferencial, sua representação mental. Em seguida, serão tratados itens relevantes como: quando as inferências são geradas, o grau de certeza e diversos modelos classificatórios que vêm sendo propostos nas duas últimas décadas; temas que fortalecem o embasamento teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO II

O PROCESSO INFERENCIAL

O PROCESSO INFERENCIAL

O CONCEITO DE INFERÊNCIA

Em 1939, HAYAKAWA (1963) propunha a seguinte definição para inferência: "uma asserção sobre o desconhecido, feita na base do conhecimento" (p. 31). McLEOD (1977, apud FLOOD, 1981, p. 55) avança e especifica a noção de Hayakawa, descrevendo inferência como

uma informação cognitivamente gerada com base em informações explícitas, lingüísticas ou não lingüísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo, e que não tenha sido previamente estabelecida. (p. 6)¹

BRIDGE (1977, apud FLOOD, 1981, p. 55) define inferência como uma

informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições. (p. 11)

FREDERIKSEN (1977, apud FLOOD, 1981, p. 55) combina muitos dos elementos de cada uma dessas definições; para ele:

inferência ocorre sempre que uma pessoa opera uma informação semântica, isto é, conceitos, es

¹ Considerando-se que a maioria dos textos pesquisados são de língua inglesa e que a presente dissertação é parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em língua portuguesa, foram traduzidos todos os trechos transcritos neste trabalho.

estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais. Qualquer conhecimento semântico que é gerado desse modo é inferido. (p. 7)

Em todos esses conceitos, se pode observar um ponto em comum: inferência ocorre na mente do leitor. Como afirma FLOOD (1981): "*o texto existe, o leitor infere*" (p. 55).

Inferência não está no texto. É uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências.

Para ilustrar, RICKHEIT, SCHNOTZ & STROHNER (1985) apresentam a seguinte fórmula:

$$\text{Inferência} = A \xrightarrow{\quad\quad\quad} B$$

C

em que A é a informação antiga, B é a informação nova, C o contexto, e a seta é o processo de geração de inferência. O processo é distribuído em três partes:

- (1) a representação psicológica das informações A e B;
- (2) a operação de inferência de B extraída de A;
- (3) a noção de contexto C e seu efeito sobre a inferência.

A informação anterior (A) apresenta um conteúdo semântico já conhecido ou que está sendo conhecido pelo leitor, enquanto a informação nova (B) é extraída a partir de (A) e sob a influência de um contexto (C). Dessa forma, A e B são representações psicológicas individuais, mas mantêm relações passíveis de identificação.

Sintetizando, o conceito de inferência adotado no presente trabalho é:

"Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto".

Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extra-texto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por seu "eu" psicológico e social.

Várias perguntas podem ser levantadas a respeito do processo de inferir: Como as inferências são geradas? Qual a atuação da memória durante o processo de inferir? Como as inferências são mentalmente representadas? Quando uma inferência é produzida? Quais os tipos de inferências existentes? Que influências contextuais agem sobre o processo? Em que grau as inferências dependem do contexto?

A GERAÇÃO DE INFERÊNCIAS

Uma infinidade de pesquisas sobre a geração de inferências tem-se desenvolvido sob as perspectivas da Psicologia, da Semântica, da Inteligência Artificial, da Linguística e da Cognição.

No campo da Psicologia Desenvolvimentista, têm-se focalizado as relações entre a inferência e os aspectos temporais, espaciais, causais e lógicos (BRYANT & TRABASSO, 1971; BROWN & MURPHY, 1975).

No campo da Semântica, o estudo da geração de inferências tem sido um assunto central. JACKENDORFF (1975, apud FLOOD, 1981, p. 53), por exemplo, propõe um sistema constituído de princípios organizacionais disponíveis ao usuário da língua, relacionados à sua habilidade de abstração "*ao compreender novos modos de interpretação e ao ser capaz de generalizar regras de inferência a um novo sistema de relações*" (p. 29). Há estudos sobre inferência dentro dos limites da sentença (CLARK, 1975) e sobre inferência conversacional em uma Teoria da Estrutura do Ato da Fala (GRICE, 1971; GORDON & LAKOFF, 1971).

Pesquisadores da Inteligência Artificial preocupam-se em construir modelos de processos envolvidos na compreensão, conectados ao discurso e à geração de inferências. SCHANK & ABELSON (1975), por exemplo, criaram a possibilidade de reconhecimento inferencial através de perguntas e respostas. Teóricos da Inteligência Artificial sustentam que a geração de inferências é um fenômeno que ocorre simultânea a seqüencialmente durante o processamento dos textos. Vários modelos de processo inferencial têm sido por eles testados.

Linguistas Cognitivos tomam uma de duas posições quanto à compreensão de sentenças e o processo de inferência: ou sugerem que o ouvinte extrai da estrutura profunda relações do "input" da sentença e se armazena na memória por meio de traços binários, ou sugerem que o ouvinte constrói ativamente uma representação interna para as sentenças. Os que tomam a primeira posição são chamados de "*Teóricos da Linguística Objeto*" por

BARCLAY (1973). Os que adotam a segunda postura são chamados "Teóricos da Assimilação", e são representados por BAGGETT (1975), HOROWITZ (1969), BROWN (1975, 1976), LOFTUS & PALMER (1974), dentre outros. Os dois primeiros demonstram a ocorrência de inferências em pesquisas de aspectos não verbais, os últimos pesquisam aspectos verbais.

Outros autores como BARTLETT (1932), KINTSCH (1974) e BRIDGE (1977) também desenvolveram pesquisas sobre a geração de inferências.

BARTLETT (1932) explicou a inferência do discurso em uma Teoria Construtiva de Esquema. Recentemente, noções similares expressam que esquemas operam nos níveis da palavra/conceito, da proposição, do trecho textual, e que os leitores constroem significado a partir do texto. A noção de esquema será tratada adiante.

KINTSCH (1974) afirma que o leitor não tem completa consciência das inferências que está gerando ao ler e interpretar um texto, porque estas inferências são sempre geradas em milésimo de segundo. BRIDGE (1977) vai além do fenômeno da geração inconsciente das inferências, afirmando que elas se originam de esquemas que o leitor traz consigo. Bridge trabalha com a mesma noção de "esquema" de Bartlett, adotada também por PEARSON & JOHNSON (1978).

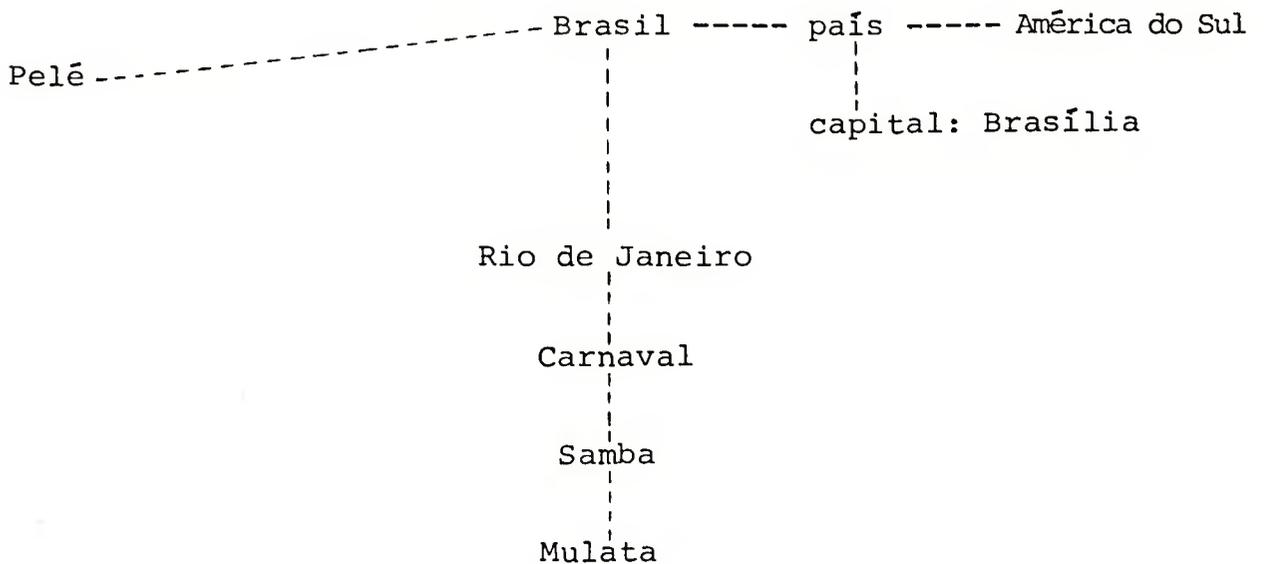
Todo o processo de inferência conduz a traços de memória. A memória é um fenômeno que atua tanto na compreensão de um texto quanto nos processos inferenciais. Diversos modelos teóricos tentam explicar como os conhecimentos individuais se organizam na memória.

"FRAMES", "SCHEMAS", "SCRIPTS" E "PLANS"

BEAUGRANDE (1980) afirma que, quer no armazenamento da memória, quer em sua utilização real, configurações de conhecimento podem ter pelo menos quatro perspectivas, denominadas "Frames" (esqueleto, estrutura), "Schemas" (esquemas), "Scripts" (roteiros) e "Plans" (planos).

O conhecimento pode ser configurado como uma seriação de elementos dispostos em ordem. Não uma ordem hierárquica, mas bem definida. O conhecimento é composto por "Frames" (Cf. MINSKY, 1975; CHARNIAK, 1975) que se ajustam em um arranjo combinatório definido. Por exemplo: o "Frame" *casa* pode ser uma rede de entradas tais como partes, substâncias, uso etc.; o "frame" *cozinha* pode ser teto, chão, paredes, etc. "Bolo de aniversário" é o "Frame" ou a estrutura de uma série de elementos que se entrelaçam como: ingredientes, data, festa, convidados, presentes.

O *Frame* de "Brasil", para um estrangeiro, pode ser:



Os "Frames" seriam responsáveis por certas recuperações automáticas de lacunas no texto, como por exemplo:

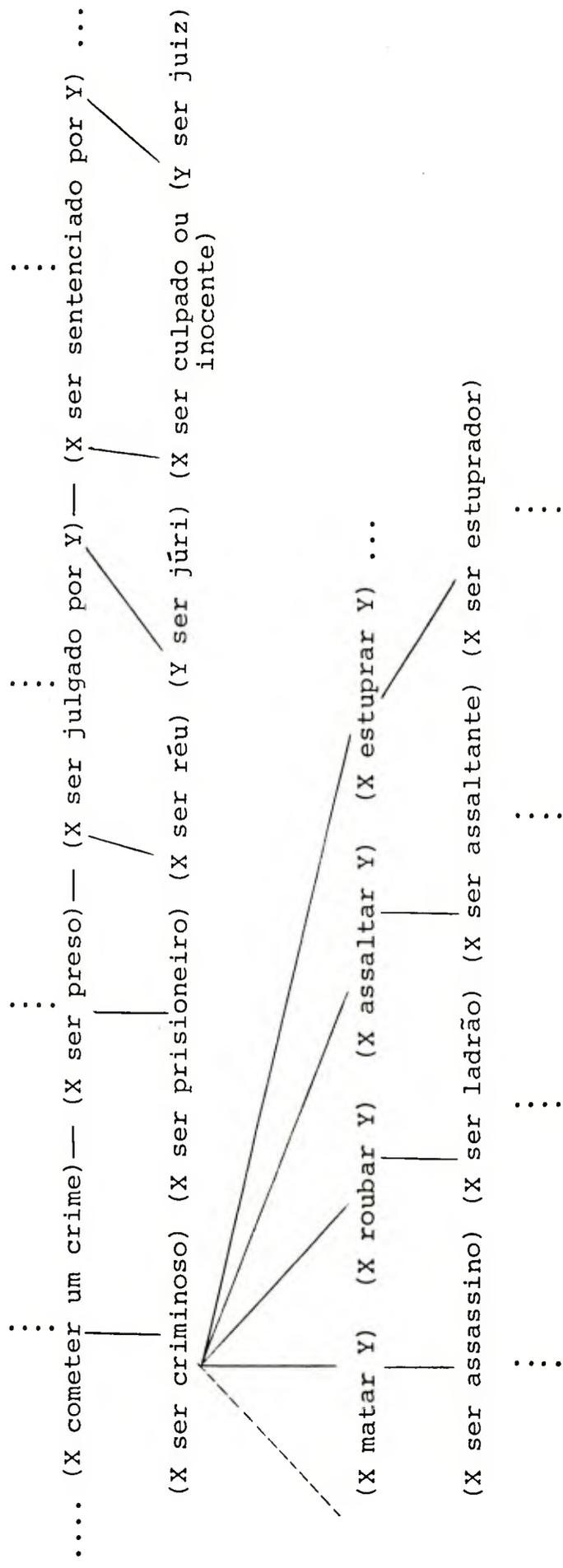
"O violão de Aninha não estava afinado: as cordas estavam desajustadas".

Entre os dois enunciados há uma lacuna em que inserimos automaticamente: um violão tem cordas – e garantimos a coerência entre um e outro.

A segunda perspectiva apresentada por BEAUGRANDE (1980) é chamada "Schema" – Projeto, Esquema. Pode ser vista como a progressão em que determinados elementos ocorrem (Cf. BARTLETT, 1932; RUMELHART, 1975, 1976; KINTSCH & VAN DIJK, 1978). Os esquemas permitem a síntese de textos, a possibilidade de ordená-los de forma diversa da original, de memorizá-los e de reproduzi-los (Cf. MARCUSCHI, 1985). Diante de uma narrativa, os esquemas organizam seqüência de eventos em que são ativadas macrocategorias como "personagem", "ação", "conclusão", dentre outras². Exemplo:

Esquema para "crime", apresentado por KATO (1986, p. 51):

² Alguns pesquisadores parecem tratar "Frame" e "Schemas" como sinônimos, mas BEAUGRANDE (1980) discorda: "Há distinção entre ambos, principalmente no que se refere às origens de uma e de outra perspectiva. O esquema é muito mais voltado a uma seqüência ordenada de realização do que o 'frame'." (p. 163)



A terceira perspectiva, segundo BEAUGRANDE (1980), denomina-se "Script" - Roteiro. "Scripts" são os conhecimentos interrelacionados em dependência conceitual. Representam seqüências especializadas de acontecimentos ou estados, sem se prenderem a itens lexicais, mas sim a redes conceituais. Por exemplo, num texto como:

O casal sentou-se à mesa do restaurante.

X trouxe o cardápio.

Em virtude da dependência conceitual existente, pode-se avançar o preenchimento de X como sendo "garçom" ou "maître".

A quarta perspectiva indicada por BEAUGRANDE (1980) chama-se "Plan" - Plano. O conhecimento torna-se relevante para a pessoa quando enquadra-se no plano que ela tem em mente. Os planos levam o planejador em direção a um objetivo. BEAUGRANDE (1980) exemplifica: alguém que queira uma casa concentrará suas forças em planos para construir ou comprar uma casa. Por exemplo: o leitor, diante de um texto cujo objetivo do plano traçado por um personagem seja "obter uma casa", pode inferir uma série de outros planos que atinjam esse objetivo. O leitor seleciona um dos planos dessa série. Ele gera inferências de acordo com o plano que selecionou. O leitor infere um plano "comprar uma casa" que é uma das possíveis formas de a personagem "obter uma casa"; pode, também, inferir o plano "arrombar uma casa desabitada" que, igualmente, se enquadra no plano "obter uma casa".

"Frames", "Schemas", "Scripts" e "Plans" são estruturas cognitivas de "expectativas" que levam os indivíduos a organizar seus conhecimentos, segundo a experiência particular de cada um. Tais estruturas, representativas e gerais, apresentam lacunas a serem preenchidas. Esse preenchimento varia de pessoa

para pessoa de acordo com a rede de estruturas cognitivas ativas.

Independentemente da adequação ou inadequação dessas teorias³, é fato que os conhecimentos individuais pré-existent³ ativam, durante a leitura, determinados "Frames", "Schemas", "Scripts" e "Plans" que originam, nos indivíduos, compreensões qualitativamente diferentes para o mesmo texto.

Compartilha-se aqui, da opinião de MARCUSCHI (1985):

O certo é que a memória não é um repositório caótico de coisas e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capacidade de se reorganizar a todo momento. (p. 4)

INFERÊNCIA E REPRESENTAÇÃO MENTAL

A informação processada na mente pode ter sido dada de forma explícita pelo texto ou pode ter sido inferida. Em ambos os casos, o processo conduziu a registros na memória. O conjunto desses registros resultantes forma a representação mental dos conteúdos processados.

A informação, nos vários níveis de representação, é somente em parte dada explicitamente no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência. Conforme definem RICKHEIT et alii (1985):

³ BROWN & YULE (1983) fazem severas críticas a tais teorias cognitivas. Para eles, essas teorias não são adequadas porque, na maior parte dos casos, têm aplicação limitada a dois ou três enunciados (Cf. BROWN, G. & YULE, G. Discourse Analysis. Cambridge, Cambridge University Press, 1983).

Inferências na compreensão do discurso são cognitivas as quais o ouvinte ou o leitor extraem da informação textual explicitamente transmitida e, considerando o respectivo contexto, constroem novas representações semânticas. (p.12)

As informações explícitas tanto quanto as inferidas se tornam partes integrantes da representação mental do texto. Há um estreito vínculo entre a formação de inferências e a representação mental. Tanto a formação de inferências é influenciada pela representação mental já construída, quanto a representação mental surgida é parcialmente o resultado das inferências feitas.

Com base nessa relação geral representações mentais e inferência, diferentes funções específicas de inferências para a construção de representações mentais são concebidas e estruturadas por diversas teorias sobre a compreensão do discurso.

Pesquisadores como, por exemplo, KINTSCH & VAN DIJK (1978) e CROTHERS (1979) sustentam teorias que afirmam que inferências servem principalmente para fechar lacunas em um texto. Segundo afirmam, no nível básico do texto tanto quanto no nível macro-estrutural podem ocorrer proposições que não se interrelacionam e, por esse motivo, não constituem um todo coerente. Neste caso, inferências devem ser extraídas para preencher os "gaps" (lacunas, fendas) correspondentes.

Outros pesquisadores encaram a formação de inferências como um processo menos dependente do texto. WARREN, NICHOLAS & TRABASSO (1979), por exemplo, admitem que o leitor ou ouvinte, partindo da proposição em foco, levantam questões ao texto. No caso de narrativas, como será visto adiante, as perguntas seriam: quem? quê? qual? onde? por quê? como? Aqui, inferências não são nada mais além das respostas do leitor ou ouvinte a perguntas

feitas por eles mesmos.

COLLINS, BROWN & LARKIN (1980) partem do pressuposto de que a representação mental contém lacunas. Essas lacunas são então preenchidas por inferências durante a compreensão do discurso. Inferências, nesse caso, não são apenas significados para preencher lacunas de coerência textual, mas também processos para a extensão e complementação de estruturas de conhecimento existentes.

Inferência é um processo que leva um período de tempo durante o qual um estado inicial de representação mental é mudado por outro. A questão é: quando uma inferência é feita?

QUANDO SÃO GERADAS AS INFERÊNCIAS?

O maior problema relacionado às inferências é determinar quando elas são feitas: elas são parte da própria compreensão? Ou elas ocorrem opcionalmente depois da compreensão? A questão, portanto, é como distinguir aquelas inferências que devem ocorrer como parte integrante da própria compreensão do discurso.

Uma classe de inferências que aparece por ser necessária durante a compreensão do discurso são inferências "bridging" exigidas pela coerência do texto⁴. Tentativas foram feitas para mostrar que tais inferências ocorrem durante a compreensão, que são verificadas tão rapidamente quanto os enunciados explicitamente presentes no texto. Sustenta-se que, quando as pessoas ou

⁴ Inferências Bridging serão tratadas no item "Classificação das Inferências". São um tipo de inferência apresentado por KINTSCH (1974), CLARK (1977), MILLER & KINTSCH (1980). Bridging, do inglês "to bridge", que significa lançar uma ponte sobre, transpor, vencer um obstáculo, é palavra de difícil tradução.

vem ou lêem uma sentença, acionam um traço de memória (como já foi dito anteriormente). Isto se dá rapidamente. Igualmente rápida é a ocorrência das inferências "bridging".

VAN DIJK & KINTSCH (1983) afirmam que o momento em que uma inferência é produzida pode ser controlado pela compreensão do indivíduo. É possível que um tempo mais prolongado de leitura reflita uma reduzida capacidade de compreensão. Indivíduos podem ser lentos porque percebem que alguma coisa está faltando, mas não estão necessariamente inferindo o quê (McKOOK & RATCLIFF, 1980).

Em um caso especial de inferir instrumentos que acompanham certos verbos, há evidências de que as inferências não ocorrem durante a compreensão, ainda que sejam prontamente feitas, se preciso (SINGER, 1981). Deste modo, quando ouvimos ou lemos:

O operário martelou o dedo

não vamos, necessariamente, inferir: com um martelo, embora possamos fazê-lo, se houver razão para isto.

CARPENTER & JUST (1977, apud RICKHEIT et alii, 1985, p.17) distinguem duas possibilidades de inferência: as que são extraídas a cada momento, durante a compreensão, e as que são geradas somente se houver necessidade de se estabelecer uma ponte de conexão, com o fim de preencher um vazio textual. O primeiro tipo é denominado inferência "para frente" (forward inference), porque refere-se a partes do texto que, provavelmente, seguem aquela que gerou a inferência. O segundo tipo é chamado de inferência "para trás" (backward inference) porque refere-se a partes do texto que precedem a que gerou a inferência. Exemplos:

. Inferência para frente:

O turista tirou uma foto da Igreja.

A cena foi a mais bela de que se lembrava.

As inferências são extraídas no decorrer da leitura, durante a compreensão.

. Inferência para trás:

O turista tirou uma foto da Igreja.

A câmera era a melhor que ele já havia possuído.

Inferência extraída: O turista tinha uma câmera - é direcionada a partes textuais precedentes.

SINGER & FERREIRA (1983) pesquisaram qual o tempo necessário para responder a perguntas que exigem inferências. O tempo para responder a perguntas que exigiam inferências "para frente" foi aproximadamente o mesmo necessário para parafrasear histórias. Mais de 0,2 segundos a mais eram gastos para questões que exigiam inferências "para trás" ou a repetição de partes de histórias. Como conclusão de seu experimento, os autores afirmaram serem as inferências "para trás" mais fidedignas e extraídas com mais segurança durante o curso da leitura do que as inferências "para frente". O que nos leva a uma outra questão: qual o grau de certeza com que as inferências baseadas em um texto podem ocorrer?

O GRAU DE CERTEZA

Um aspecto que diferencia as inferências baseadas no texto é o grau de certeza com que podem ser geradas. Algumas inferências são conseqüências necessárias do texto, outras são me-

nos prováveis, e ainda outras são encaradas apenas como meras conjecturas plausíveis.

Deste modo, ao ler o seguinte enunciado:

Paulo é mais velho que Ana
está-se completamente convencido de que:

Ana é mais nova que Paulo.

Ou quando, por exemplo, se lê a afirmativa:

Alexandre esqueceu sua passagem
tem-se como certo que ele não tem sua passagem consigo. Tais inferências possuem um caráter de inevitabilidade. Mas uma inferência pode não ser de todo precisa.

Ao ler um diálogo ou ouvir uma conversação em que alguém diga:

- Está frio aqui!

há a possibilidade de a pessoa estar comentando a temperatura ambiente; ou pode estar solicitando que o interlocutor feche as janelas, como também pode estar sugerindo que seja ligado o aquecedor ou que se acenda a lareira. Diálogos são repletos de inferências plausíveis.

Assim como o momento em que a inferência é gerada, o grau de certeza com que é produzida é questão ainda em estudo, sem conclusões definitivas. O que interessa é que em algum espaço de tempo as inferências ocorrem, e que elas podem ser mais ou menos plausíveis, dependendo do contexto.

CLASSIFICAÇÃO DAS INFERÊNCIAS

Para se esboçar, com base na análise lingüística, como as inferências podem ser determinadas, vários esquemas classificatórios têm sido propostos. Serão destacados, neste item do tra-

balho, algumas das várias propostas de classificação.

FREDERIKSEN, C.; FREDERIKSEN, J.; HUMPHREY & OTTSEN (1978) distinguem quatro tipos principais de inferência:

1. Inferência de Primeiro Estágio
2. Inferência Conectiva
3. Inferência Estrutural
4. Inferência Extensiva.

As *inferências de primeiro estágio* asseguram a interpretação da sentença lida; tais inferências podem ser consideradas a garantia da compreensão, uma vez que asseveram a interpretação. Elas resultam de certas proposições textuais que, de acordo com KINTSCH (1974) poderiam estar incluídas na base implícita do texto.

As *inferências conectivas* atuam como ligação entre proposições presentes no texto e proposições que as precedem, preenchendo "fendas" ou "brechas" textuais.

As *inferências estruturais* compõem uma organização temática para o texto. São responsáveis pela montagem, organização e reorganização da estrutura do assunto que está sendo tratado nele.

Através das *inferências extensivas*, liga-se o que foi lido ou está sendo lido ao conhecimento prévio do leitor, e também a idéias espontâneas e associações. Essas inferências, que ocorrem freqüentemente, são chamadas de *elaborações* ou (*inferências elaborativas*, as quais serão tratadas adiante).

CROTHERS (1979) distingue inferências "a priori", originadas do conhecimento anterior do leitor, das inferências "a posteriori", que são extraídas do próprio texto. Para ele, uma sistemática interrelação é pressuposta entre esses dois tipos

de inferência e a coerência textual: as inferências "a posteriori" contribuem para a coerência, enquanto que as inferências "a priori", não.

REDER (1980) diferencia as inferências "obrigatórias" das "facultativas". As obrigatórias são pretendidas pelo autor do texto, e preenchem os espaços em branco existentes neste e, assim, contribuem para a coerência da representação mental. As facultativas não são pretendidas pelo autor; são elaborações adicionais que enriquecem o conteúdo textual sem, contudo, contribuir para a sua coerência.

RICKHEIT et alii (1985) consideram duvidosas as relações inferenciais tomadas como certas por CROTHERS (1979) e por REDER (1980) pelas seguintes razões:

- de acordo com a Teoria do Esquema, toda inferência se deve à ativação de esquemas cognitivos. Por conseguinte, não somente as inferências "a priori" e "facultativas", mas também as inferências "a posteriori" e "obrigatórias" ligam a informação textual a itens do conhecimento prévio do leitor;
- não há uma nítida divisão entre o conhecimento prévio e a informação textual, durante a compreensão do discurso. O trecho que, até um determinado momento, durante a compreensão, é processado e mentalmente representado, passa a fazer parte do conhecimento prévio total em relação ao trecho seguinte;
- e, principalmente em textos expositivos, uma quantidade relativamente precisa de atividade inferencial que se pode esperar do leitor já é sabida pelo autor ou por um outro leitor. É provável que o autor espere um variado número de inferências dos diferentes grupos destinatários. O limite entre inferências pretendidas e não pretendidas é, portanto, de início, di

fácil de se encontrar. Mas, mesmo se um autor tiver especificado exatamente que inferências espera, o fato de o leitor inferir alguma coisa que não havia sido pretendida não prova que essa inferência não contribui para a coerência. Tanto as inferências "facultativas" ou "elaborações", quanto as inferências "a priori" podem contribuir para o estabelecimento da coerência.

RICKHEIT, SCHONOTZ & STROHNER (1985) determinam três aspectos cruciais para a classificação de inferência: o "input" do processo de inferência, isto é, a informação nova que se está adquirindo; o "output" do processo inferencial, ou seja, o resultado da representação mental do texto e a direção do processo entre o "input" e o "output" em que ocorre a geração da inferência.

Do ponto de vista lingüístico, CLARK & HAVILAND (1974) apresentaram o Contrato Dado-Novo, propondo que as sentenças em geral contêm informações dadas e novas.

A partir do Contrato Dado-Novo, CLARK (1977) tipifica as inferências, afirmando que todo o processo inferencial aciona o fenômeno "bridging", isto é, o elo de uma informação nova a partir de uma dada, o estabelecimento de uma ponte que liga o dado ao novo.

CLARK (1977) classifica as inferências como processos de referência direta, referência indireta por associação, referência indireta por caracterização, além das relações temporais. Baseando-se em textos formados por pares de sentenças, subdivide cada processo classificatório como se segue:

Referência direta é o processo inferencial simples e comum em que há uma relação direta entre o referente e o referido. Por exemplo: uma frase nominal refere-se diretamente a um obje-

to, evento ou estado mencionado imediatamente antes.

Havia barulho na casa, apesar de estar vazia. Na copa, o rumor de torneiras abertas. Na sala, vidros se quebrando. Correria e pânico na vizinhança.

O processo inferencial de *referência direta* subdivide-se em: identidade, pronominalização, epíteto e membro de um conjunto.

A *identidade* ocorre a partir de uma conexão direta, por exemplo:

Eu vi um pivete ontem.

O pivete me assaltou.

João encontrou uma moeda no chão.

A moeda era falsa.

Há uma conexão direta de identidade:

O pivete que eu vi ontem me assaltou.

A moeda que João encontrou no chão era falsa.

A *pronominalização* ocorre quando se recorre a um pronome para substituir um sujeito, um objeto, um evento, uma ação ou um estado. Por exemplo:

Eu vi um pivete ontem.

Ele me assaltou.

Outro dia tomei duas aspirinas.

Isto me fez bem.

O pronome "ele" refere-se ao "pivete que vi ontem"; contém os traços masculino, singular, propriedades que caracteri-

zam o referido previamente. Igualmente, o pronome "isto" refere-se a um evento ou ação anteriormente mencionada ("tomar duas aspirinas") diretamente.

É comum na língua portuguesa, recorrer-se ao *epíteto*, usado para qualificar pessoa ou coisa. O epíteto pode ser considerado cognome – apelido – ou alcunha – em geral depreciativo, alusivo a peculiaridade física ou moral. O epíteto é identificado por inferência direta. Por exemplo:

Encontrei um pivete ontem.

O idiota roubou o meu dinheiro.

Márcia pousou nua para a Play Boy.

O escândalo trouxe graves conseqüências para sua família.

Epítetos revelam ser restritos em produtividade; não há outra possibilidade de interpretação a não ser as referências diretas: "o idiota ser o pivete que encontrei ontem" e "o escândalo ser o fato de posar nua para a Play Boy".

Membro de um conjunto é o processo em que o leitor extrai inferência ao identificar, em um determinado grupo, algumas características de seus componentes. Por exemplo:

Encontrei dois pivetes ontem.

O mais alto roubou o meu dinheiro.

Havia quatro pessoas na sala.

A mulher estava sentada.

Inferimos, no primeiro exemplo, que havia diferença de altura entre um pivete e outro: um era mais alto que o outro. No

segundo exemplo, das quatro pessoas, só uma era mulher.

Retomando a classificação de CLARK (1977), outro tipo de processo inferencial é denominado *Referência Indireta por Associação*. Muito freqüentemente, o que é referido não é um objeto, evento ou estado previamente mencionado, mas algo indiretamente associado a tal objeto, evento ou estado. As partes de informações associadas podem ser, algumas vezes, completamente predizíveis, extraídas daquilo que foi mencionado, mas nem sempre isso ocorre. CLARK (1977) distingue três níveis de possibilidade de predição, são eles: partes necessárias, partes prováveis e partes induzidas. Tal distinção é feita para efeito de estudo, uma vez que, na realidade, esses níveis se estendem como um "continuum".

As *partes necessárias* tendem a ser de fácil inferênciação por serem predizíveis. Quando o indivíduo lê:

Magda visitou a casa de campo.

O teto era muito alto.

por associação, infere-se "teto da casa". Teto é uma parte necessária de uma casa, é parte constituinte para o "frame" "casa". Da mesma forma que em:

Entrei na Biblioteca.

Os livros eram muito antigos

em que "livros" faz parte do "frame" para "Biblioteca". Para haver Biblioteca, se faz obrigatória a presença de livros.

As *partes prováveis* referem-se àquelas inferências fundamentadas em probabilidades, levado em conta o conhecimento objetivo de mundo. Assim, por exemplo, edifícios altos têm elevadores; salas de aula têm quadro negro e motoqueiros têm capacete.

Elevadores, quadros negros e capacetes são partes prováveis, su posições inferidas a partir do conhecimento objetivo que os indivíduos têm do mundo que os cerca. Por exemplo:

Magda entrou em um dos quartos da casa de campo.

Era hábito estarem as portas dos quartos trancadas.

Provavelmente, a porta de um dos quartos não estava trancada, o que permitiu a entrada de Magda. Infere-se que a porta estava aberta ou que Magda tinha a chave da porta e a abriu ou, ainda, que ela pôs a porta abaixo. Outra probabilidade: quartos têm portas.

As *partes induzidas* são aquelas em que o leitor, através de uma referência indireta por associação, é induzido a inferir determinadas asserções que preenchem os vazios deixados no texto.

Magda foi até a sala de jantar.

Os quadros eram valiosíssimos.

Infere-se que havia quadros dentro da sala de jantar. Do mesmo modo, em:

Magda caminhou do lado de fora da casa.

A subida em direção à piscina lhe fez bem.

somos levados a inferir a existência de uma piscina na área externa da casa e que, para se chegar até ela, é preciso subir algo que não sabemos o que é (pode ser um morro, uma escada, uma ladeira, etc.).

A terceira classe de inferências de CLARK (1977) é a *Re-*

Referência Indireta por Caracterização. Quase sempre o que é referido é um objeto que desempenha papel em um evento ou circunstância previamente mencionada. Por exemplo: um assassinio é um evento que requer um ou mais agentes (assassinos), uma arma ou um instrumento de qualquer tipo que viabilize o assassinato e uma vítima. Assim que tais partes são associadas, papéis podem variar de uma possibilidade de predição completa – todos os assassinatos requerem uma vítima – a uma quase impossibilidade de predição de anunciar os papéis – quem é quem. A *Referência Direta por Caracterização* é subdividida por CLARK (1977) em papéis necessários e papéis opcionais.

Papéis necessários são aqueles desempenhados por alguém ou alguma coisa para que um determinado fato ocorra; são papéis fundamentais sem os quais é impossível o evento. Por exemplo:

João foi roubado semana passada.

O ladrão fugiu.

Para que haja um roubo, é preciso que alguém tenha executado o papel de ladrão. O ladrão, que efetuou o assalto, desempenha o papel necessário para a ocorrência do roubo.

Papéis opcionais são facultativos. Por exemplo:

Paulo foi assassinado esta madrugada.

A faca foi encontrada muito próxima ao corpo.

Infere-se que Paulo foi atingido por uma faca para morrer. O instrumento é referido: "faca" e a conexão se dá indiretamente por caracterização do objeto que opcionalmente teria exercido o papel de matar.

CLARK (1977) reconhece a dificuldade para se distinguir "partes" de "papéis". No último exemplo, "faca" não foi concebi

da como parte da ação de assassinar, como seria parte da ação de esfaquear. "Faca" exerce o papel de assassinar e é parte da ação de esfaquear.

Finalmente, CLARK (1977) aponta as *Relações Temporais*. São cinco as relações temporais que o leitor (ou ouvinte) pode inferir:

1. Razão
2. Causa
3. Conseqüência
4. Concorrência
5. Subseqüência.

Observem-se os exemplos que se seguem:

- (A) "João caiu. O que ele quis foi assustar Maria".
 (B) "João caiu. Ele tropeçou em uma pedra".
 (C) "João caiu. Ele quebrou o seu braço".
 (D) "João mora em New York. Maria é tola também".
 (E) "João chegou à festa. Ele pegou uma bebida".

Em (A), o antecedente da informação dada no primeiro enunciado está contido na razão apresentada no segundo enunciado. Assim, a inferência de (A) é alguma coisa como: - João caiu pela razão de ele querer fazer alguma coisa, e esta coisa é o antecedente do que João quis fazer.

Em (B), infere-se uma relação causal entre o evento informado pela segunda sentença e o evento mencionado na primeira. A conexão é algo como - João caiu porque sofreu alguma coisa - Essa "coisa" é o antecedente para o que ele fez.

As relações de razão respondem à pergunta: Para quê? As relações de causa respondem à pergunta: Por quê?

Em (C) a conexão é - Aconteceu alguma coisa com João porque caiu - infere-se que, se não tivesse caído (1^a sentença) conseqüentemente, não teria quebrado o braço (informação dada na 2^a sentença).

Em (D), a inferência é: Todos os que moram em New York são tolos; portanto, "João mora em New York" é o antecedente para a informação dada: alguém, além de Maria, é tolo.

Em (E), a relação é seqüencial e sucessiva. O segundo evento ocorre após o primeiro. Os eventos são subseqüentes (apenas).

CLARK (1977) ainda distingue inferências autorizadas e não autorizadas, além das quatro categorias anteriores. As inferências como processos de referência direta, referência indireta por associação ou por caracterização e as relações temporais podem ou não terem sido autorizadas pelo autor. Essas quatro categorias classificatórias apresentam-se sob o ponto de vista da relação entre o leitor e o texto. As inferências autorizadas e as não autorizadas referem-se à relação entre o leitor e o autor.

As inferências autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo pretendido pelo autor. O autor "permite" a extração de tais inferências pelo leitor, como parte integrante da mensagem do texto. Ou seja: o autor prevê e pretende que o leitor extraia, como parte integrante da mensagem textual lida, a inferência que foi por ele autorizada.

Exemplo de inferência autorizada que poderia ocorrer em um diálogo:

José pergunta a Adriano:

- Lacan é um psicanalista?

Adriano responde:

- O Papa é católico?

Apesar de a resposta de Adriano não ter sido direta à questão levantada, ele pretendeu que José entendesse: "Sim, é claro". José entendeu exatamente isso; então, essa inferência foi "autorizada".

As inferências não autorizadas ocorrem quando o leitor infere algo não pretendido pelo autor: o autor não teve a intenção de levar o leitor a extrair determinada inferência do seu texto. Por exemplo:

José era o réu em um tribunal. Em seu depoimento, afirmou que estava em casa às 6 h da tarde. Pensou que o júri tivesse acreditado que ele estava em casa às 6 h da tarde, conforme havia dito. Mas, o júri, por outra evidência, inferiu que José estava mentindo: ele não poderia ter estado em casa às 18 h, porque fora visto a 80 Km de casa às 18 h 15 m. O júri também inferiu que José devia ter mentido sobre a mancha de sangue em sua gravata que, segundo José, viera do bife mal-passado que havia comido no jantar. O júri finalmente concluiu que José devia ser o assassino. O júri extraiu inferências não autorizadas daquilo que José disse⁵.

CLARK (1977) apresenta um modelo classificatório detalhado e minucioso. Apesar de utilizar pares de sentenças e pequenos textos como exemplos de cada tipo inferencial, o autor consegue demonstrar, de forma clara, a ocorrência de cada uma das

⁵ As inferências autorizadas e as não autorizadas assemelham-se às inferências obrigatórias e facultativas, vistas anteriormente, propostas por REDER (1980).

quatro categorias e das subcategorias por ele propostas. É preciso dar continuidade ao estudo do comportamento inferencial em textos maiores e mais complexos. Além disso, um outro problema que poderia ser levantado da pesquisa de CLARK (1977), é o uso de uma semântica unidimensional. CLARK (1977) propõe que as inferências sejam ou não autorizadas pelo autor. Ora, o leitor não poderia se permitir extrair novas inferências não previstas pelo autor do texto? Pode ser que o autor tenha escrito sua obra com determinadas pretensões. Por outro lado, o autor não detém o poder de controlar a geração de inferências dos leitores. Muitos dos leitores extrairão inferências que ele pressupôs, portanto, por ele autorizadas. Outros leitores produzirão inferências fora do alcance de sua intenção, ou seja, não autorizadas sob a ótica do autor, mas que poderiam estar fundamentadas no texto. O autor, sem refletir, possibilitou vazios textuais, sem perceber que o leitor pudesse preenchê-los de forma inesperada. Quando um texto se torna público, está sujeito a inúmeras extrações de inferências, muitas dessas imprevisíveis. Dessa forma, as inferências podem ou não ser autorizadas pelo autor, pelo leitor, pelo texto, pelo contexto, pelo discurso implícito ou explícito. A terminologia autorizada/não autorizada deve ser adotada multidirecionalmente. A utilização de uma semântica unidimensional e o uso de pequenos textos são os dois únicos problemas que se pode levantar do modelo classificatório de CLARK (1977), o que não invalida o seu estudo e abre campo para novas pesquisas dando continuidade a sua proposta.

WARREN, NICHOLAS & TRABASSO (1979) apresentam uma ampla classificação, que pretende esclarecer os processos inferenciais que se dão em pequenas histórias ou narrativas. A taxionomia proposta por esses autores distingue três tipos de inferên-

cias, cada tipo com subtipos:

Inferências Lógicas:

Motivacional
 Causativa Psicológica
 Causativa Física
 Capacitacional

Inferências Informativas:

Pronominal
 Referencial
 Espaço - Temporal
 Esquema de Mundo (relativa a)
 Elaborativa

Inferências Avaliativas.

Inferências Lógicas "são as vigas e os pinos da narrativa, o andaime no qual a história está suspensa e através dos quais os eventos são conectados" (p. 27). As Inferências Lógicas respondem a questões "Por quê?"

As quatro classes de inferências lógicas são os elos básicos em uma cadeia causal. Esses vínculos causais devem ser feitos acima e além da simples especificação dos objetos e predicados envolvidos, que é o domínio do conhecimento objetivo.

As *Inferências Motivacionais* envolvem a extração das causas dos pensamentos, ações, objetivos voluntários de um personagem ou, reciprocamente, predizem os pensamentos, ações, objetivos do personagem, sob a base de causas estabelecidas. Por exemplo:

Paulo sentiu muita raiva. (impulso)

Ele decidiu vingar-se do sócio. (objetivo)

As *Inferências Causativas Psicológicas* envolvem a extração das causas de pensamentos, ações ou sentimentos involuntários de um personagem dado (e vice-versa). Por exemplo:

Tom martelou o dedo. (ação)

Tom gritou de dor. (manifestação)

As *Inferências Causativas Físicas* envolvem inferência sobre causas mecânicas de eventos ou estados objetivos dados (e vice-versa). Por exemplo:

"Um raio atingiu a velha árvore." (Evento)

"A árvore queimou durante toda a noite." (Estado)

As *Inferências Capacitacionais* determinam as condições que são necessárias, mas não suficientes, para um dado evento ocorrer. Por exemplo:

Um vento bom estava soprando. (estado)

Chico pôde soltar seu papagaio. (ação)

O segundo tipo de inferências na categorização de WARREN et alii (1979) são as *Inferências Informativas*. A exceção de apenas uma das subcategorias, as Elaborativas, determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um dado evento. "*São as tábuas do chão e os revestimentos que as inferências lógicas ligam e são necessárias para o leitor ou o ouvinte saber quem fez o quê*" (p. 28). Respondem a questões "Quem?",

"O quê?", "Onde?", "Quando?"⁶ Permitem ao leitor ou ouvinte compreender quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias em que tempo ou lugar, através das proposições.

As inferências informativas não indicam a causa ou a consequência, não são bidirecionais. Subdividem-se em: pronominais, referenciais, espaço-temporais, relativas ao esquema de mundo e elaborativas.

As *Pronominais* são as inferências que especificam o antecedente de pronomes, conforme já foi tratado anteriormente (CLARK, 1977):

Eu vi um pivete ontem.

Ele me assaltou.

As inferências *Referenciais* especificam antecedentes relacionados a ações ou eventos dados quando a referência não é pronominalmente marcada. A função básica das inferências referenciais é elucidar os papéis das pessoas e dos objetos em proposições relacionadas. A conexão textual envolve a seleção do antecedente próprio, entre todos os dados no texto; o preenchimento de vazios requer do leitor (ou do ouvinte) o suprimento com um antecedente apropriado. Por exemplo:

Guilherme encontrou o carro de Ana no estacionamento, e esvaziou todos os pneus.

A inferência referencial ocorre quando o leitor conclui

⁶ BROWN & YULE (1983) fazem objeção à forma com que WARREN et alii encaram as inferências, ou seja, inferências como respostas a questões Por quê? Quem? Quando? Onde? Como? (p. 266). In: Discourse Analysis.

que os pneus pertencem ao carro de Ana. Em:

As crianças do pré-primário colorem desenhos
na sala de aula

O leitor preenche vazios textuais quando, por exemplo, in fere que as crianças usam um instrumento para colorir. Provavell mente: lápis de cor, caneta hidrocor, lápis de cera, desde que o verbo seja colorir (e não pintar, que requer outras referências). Esse tipo de inferência é efetuado com base em um conhecimento de mundo sobre objetos e predicados envolvidos.

As inferências *Espaço-Temporais* estabelecem, como o proprio nome diz, uma proposição ou uma série de proposições de lugar e de tempo, e determina sua duração. Muitas vezes, o lugar e o tempo são especificados no conjunto de uma história e a eles, então, se dirigem todas as proposições subsequentes, até que uma mudança é notada. Estimativa de duração é, com frequência, estritamente baseada no conhecimento de eventos similares, ou determinada pelo uso de eventos simultâneos, como marcadores temporais. Exemplo:

Outro dia fui a São Paulo e resolvi voltar ã noite, uma noite de vento sul e de chuva, tan- to lá como aqui. Quando vinha para casa de tá- xi, encontrei um amigo e o trouxe até Copaca- bana; e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia.
(BRAGA, 1960, p. 183)

Infere-se o espaço: "lá" é São Paulo, "aqui" é Rio de Janeiro; "lá em cima, além das nuvens" é o céu; o tempo: da expressão "outro dia" infere-se que a história já se passou há algum tempo; a expressão "ã noite" leva a inferir que o personagem saiu de São Paulo ã noite e chegou ao Rio de Janeiro ã noite; in

fere-se o tempo através de uma estimativa de duração: "fui" e "resolvi voltar" indicam no trecho pouca duração (implicam em conhecimento de mundo: viagem de avião é rápida).

Outro tipo de inferência informativa é a relativa ao esquema de mundo. As inferências *Esquema de Mundo* partilham algumas características das inferências referenciais e espaço-temporais. Trabalhando de "fora" para "dentro" do texto, constroem um contexto dentro do qual proposições subseqüentes são interpretadas e tornam-se compreensíveis. Em outras palavras, essas inferências restringem possíveis interpretações de proposições ambíguas ou confusas, eliminando algumas possibilidades e especificando outras.

(...) e contei a ele que lá em cima, além das nuvens, estava um luar lindo, de lua cheia; e que as nuvens feias que cobriam a cidade eram, vistas de cima, enluaradas, colchões de sonho, alvas, uma paisagem irreal. (BRAGA, 1960, p.183)

As expressões "lá em cima", "além das nuvens", "vistas de cima" são referências espaciais que implicam, ao mesmo tempo, em uma inferência espacial e em conhecimento de mundo.

*(...) o chofer aproveitou um sinal fechado para voltar-se para mim:
- (...) Mas tem mesmo luar lá em cima?
Confirmei: sim (...)
- Mas que coisa...
Ele chegou a pôr a cabeça para fora do carro para olhar o céu fechado de chuva. (BRAGA, 1960, p. 184)*

Pode-se inferir, ao ler o trecho acima transcrito, que o chofer talvez nunca tenha andado de avião, pela pergunta que fez ao passageiro, pelo tom do comentário após a confirmação e pela ação que segue o comentário.

As *Inferências Elaborativas* ou *Elaboraões* são usualmente adiões originadas diretamente do conhecimento de mundo, hipóteses, suposiões razoáveis sobre aspectos irrelevantes da narrativa. Elas podem continuar acrescentando detalhes quase indefinidamente. No exemplo acima, inferências elaborativas poderiam responder às seguintes questões:

Qual era a marca do táxi?

Qual a cor do carro?

Quanta bagagem levava o passageiro?

Em que rua o sinal fechou?

VAN DIJK e KINTSCH (1983) afirmam que:

Inferências elaborativas ocorrem quando o leitor usa o seu conhecimento sobre o tōpico em discussão, para preencher um detalhe adicional não mencionado no texto; ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens de conhecimento relacionados. (p. 51)

Parece que as inferências elaborativas não ocorrem necessariamente durante e sim apōs a compreensão. VAN DIJK & KINTSCH (1983) consideram as inferências elaborativas um tipo importante de inferência embora ainda não seja claro seu papel na compreensão.

As *Inferências Avaliativas* são próprias do julgamento do "entendedor", baseadas em seu sistema de crenças, valores e conhecimento do mundo, relacionadas às situações relatadas pelo autor (ou falante). Envolvem "moral", convenções, anormalidades em pensamentos ou ações de personagens e no estilo do texto. Respondem a questões do tipo:

O personagem fez bem ou mal?

Tal ação foi agradável ou não?

Você condenaria ou não fulano por tal ação?

WARREN et alii (1979) apresentam uma abrangente classificação de inferências que demonstra as diversas possibilidades de suas manifestações. Os autores sugerem que os diferentes tipos de inferências respondem a determinadas questões. Devido ao caráter não observável do fenômeno, a elaboração de perguntas faz-se necessária, para que se possa verificar a ocorrência de inferências. As perguntas são o ponto de partida para a verificação do processo inferencial; são um meio e não um fim em si mesmas. A partir das respostas às questões, se é possível analisar a geração de inferência e o tipo de inferência produzida.

Outros autores diferenciam inferências de acordo com a direção do processo inferencial na representação mental. BALLSFAEDT, MANDL, SCHNOTZ & TERGAN (1981), por exemplo, distinguem inferências horizontais das verticais.

As *Inferências Horizontais* preenchem "gaps" que existem em um certo micro ou macro nível. As chamadas "elaborações" de WARREN et alii (1979) podem, em sua maior parte, ser classificadas como inferências horizontais. Outro exemplo desse tipo de inferência são as conectivas propostas por FREDERIKSEN et alii (1978).

As *Inferências Verticais* iniciam-se de um nível mais baixo e produzem um resultado que é parte de um nível representacional mais elevado. Por exemplo, as inferências estruturais propostas por FREDERIKSEN (1978).

As inferências verticais também podem iniciar-se de um nível mais alto e produzir um resultado que é parte de um nível mais baixo. Por exemplo, as macro-operações inversas de

VAN DIJK (1980).

Como se pode observar, existem vários modelos classificatórios propostos por grupos de pesquisadores estrangeiros. A variedade de classificações de "inferência" são apenas exemplos, para que se tenha uma idéia da origem e da forma como as inferências se manifestam. Os modelos apresentados fundamentam o esquema geral de inferências que será adotado no presente trabalho.

No Brasil, MARCUSCHI (1985) propõe uma classificação que abrange o que há de essencial nas demais. Apresenta três grandes grupos de inferências, divididas em subtipos. Sua intenção fundamental é:

fornecer um modelo que dê conta dos processos seguidos na organização de todo e qualquer tipo de reprodução de texto (compreensão, interpretação, parafraseamento etc.), identificando o processo inferencial seguido. (p. 7)

MARCUSCHI (1985) elabora um esquema geral das inferências, "sem deixar de assumir tudo o que há de aproveitável nos modelos anteriores" dos tipos de inferências considerados anteriormente. A partir do esquema proposto por MARCUSCHI (1980), apresenta-se aqui o desmembramento de cada grupo com as respectivas explicações, seguidas de alguns exemplos ilustrativos. O autor propõe o seguinte quadro:

Esquema Geral das Inferências

(A) INFERÊNCIAS LÓGICAS

- dedutivas
 - indutivas
 - condicionais
- | baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições

(B) INFERÊNCIAS ANALÓGICO-

-SEMÂNTICAS

- por identificação referencial
 - por generalização
 - por associações
 - por analogia
 - por composições ou decomposições
- | baseadas sempre no "input" textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas

(C) INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-

-CULTURAIS

- conversacionais
 - experienciais
 - avaliativas
 - cognitivo-culturais
- | baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais

(MARCUSCHI, 1985)

O primeiro grupo de inferências, as *inferências lógicas*, ocorre freqüentemente em situações do cotidiano. As inferências lógicas compreendem o pensamento dedutivo, o indutivo e o condicional.

O pensamento *dedutivo*, quando, a partir de enunciados mais gerais dispostos ordenadamente como premissas de um raciocínio, chega-se a uma conclusão particular ou menos geral. A inferência dedutiva baseia-se na forma dos enunciados. Se um enunciado tem uma forma verdadeira, necessariamente a conclusão será verdadeira. A validade é dada formalmente. Se as premissas são verdadeiras, se o raciocínio é válido, a conclusão nunca poderá ser falsa. Por exemplo:

A lei assegura a toda criança na faixa etária de 7 a 14 anos o direito de freqüentar a escola.

Maria tem 10 anos de idade.

Portanto, Maria tem direito de freqüentar a escola.

O pensamento é *indutivo* quando parte do registro de fatos singulares ou menos gerais para chegar à conclusão desdobrada ou ampliada em enunciado mais geral. É o tipo de raciocínio cuja conclusão é de uma correção compatível com a correção das premissas. A inferência indutiva é correta em virtude de certos conteúdos relacionados a pontos de vista quantitativos. Por exemplo:

Numa cidade, feitas as verificações em diversos bairros, constatou-se a existência de mui

tos focos de barbeiros, transmissores da doença de Chagas.

Como regiões muito pobres favorecem a existência desse inseto,

pode-se concluir que, nessa cidade, possivelmente quase toda a população terá sido atacada por esse inseto e poderá estar contaminada pela doença de Chagas.

Nas inferências indutivas pode haver uma graduação de probabilidades. Assim, por exemplo:

Muitos prefeitos são ladrões.

Fulano é prefeito.

As premissas não sustentam a conclusão de que:

Fulano é ladrão.

Há uma relação de probabilidades; "muitos" implica uma certa quantidade.

As inferências *Condicionais* são geradas de enunciados hipotéticos ou condicionais. Por exemplo:

Se riscarmos um fósforo, em perfeitas condições, o fogo se acenderá.

Acontece que o fogo não se acendeu.

Então, ou o fósforo não foi riscado ou não estava em perfeitas condições de uso.

O segundo grupo – *Inferências Analógico-Semânticas* – abrange um grande número de ocorrências.

A analogia é a correlação entre termos de dois sistemas, de modo que podemos atribuir uma propriedade a um elemento por sua relação com outros elementos. O raciocínio analógico vai sempre do particular para o particular e não oferece garantia de verdade na conclusão. É sempre provável. Pode ir do efeito à causa e vice-versa; dos meios aos fins e vice-versa e pode dar-se por semelhança ou comparação. Como correlação entre termos de várias ordens ou sistemas, a analogia equivale a uma proporção de proximidade ou correspondência fundada em associações ou semelhanças. No caso da linguagem, certas analogias são feitas com base nas propriedades semânticas dos termos ou nos sentidos das sentenças. (MARCUSCHI, 1985, p. 8)

As inferências analógico-semânticas ocorrem por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia e por composições ou decomposições.

As Inferências por identificação referencial são as inferências que especificam os antecedentes de, por exemplo, pronomes, ações ou eventos:

Carlos resolveu bater no cachorro.

Ele fez isso à noite.

O ser humano possui uma tendência de generalizar propriedades, características ou qualidades comuns a partir de alguns casos observados superficialmente. A inferência por generalização parte da observação, e pode facilmente ser conduzida a erro:

Conheço três estudantes de Veterinária que não levam a sério seus estudos.

Portanto, os estudantes de Veterinária não levam a sério seus estudos.

Como também pode conduzir a acerto:

"O calor dilata o ferro.

O calor dilata o cobre.

O calor dilata o alumínio.

Portanto, o calor dilata metais."

As *inferências por associações* ocorrem quando, em uma série de acontecimentos, o indivíduo relaciona um fato a outro.

Coincidências fortuitas costumam induzir os indivíduos a gerar:

- falsas associações (ou falsas inferências por associação). Por exemplo:

Aumentou a meningite no Brasil após a

Revolução de Março de 64.

Revolução aumenta a meningite.

- associações prováveis:

João tomou Aspirina e curou-se da gripe persistente.

Aspirina corta gripe persistente.

- associações verdadeiras:

O gato do vizinho não comeu mais e morreu.

Animal que não come mais, morre.

A inferência por analogia ocorre sempre que há um pressuposto de caráter hipotético que torna a conclusão apenas provável ou verossímil. A inferência por analogia é gerada a partir de uma comparação em que o indivíduo verifica uma série de formas e transfere as propriedades de um sistema para outro sistema. Por exemplo:

Ao ler o seguinte texto:

Um médico realiza alguns experimentos com babuínos para determinar os efeitos de uma nova substância sobre o organismo humano. Conclui que a substância ministrada aos babuínos provoca o aparecimento de alguns efeitos secundários indesejáveis.

O leitor, por analogia, pode inferir que, sendo babuínos e humanos semelhantes do ponto de vista fisiológico, a nova substância acarretará o aparecimento, no homem, de efeitos secundários indesejáveis.

As *inferências por composição e decomposição* são geradas das partes do discurso para a sua totalidade (por composição) ou do todo para as partes (decomposição). Por exemplo:

A mãe vestiu o bebê.

As roupas eram feitas de lã macia.

A inferência - roupas é igual a roupas com que a mãe vestiu o bebê - é feita a partir de "vestir". Os leitores inferem "roupas", quando lêem "vestiu". "Roupas" é representado como parte da decomposição "vestiu".

A mãe colocou as roupas no bebê.

vestiu = colocar roupas

A associação semântico-analógica é muitas vezes fruto da polissemia e da ambigüidade, dois princípios que servem tanto para a economia como para a redundância lingüística. (p. 8)

As inferências do terceiro grupo – *Inferências Pragmático-Culturais* – são as que mais se fazem presentes na leitura de textos. Relacionam-se com os conhecimentos pessoais, crenças e ideologias dos indivíduos. Os responsáveis por esse tipo de inferência são a formação individual e a condição sócio-cultural do leitor ou do ouvinte. Subdividem-se em inferências conversacionais, experienciais, avaliativas e cognitivo-culturais.

As *inferências conversacionais* ocorrem nas manifestações orais. A conversação está cercada de circunstâncias que colaboram com a produção de várias inferências. Inúmeros fatores extra-lingüísticos interferem na geração de inferências pelo ouvinte. O falante emite os sons com entonações definidas, que influenciam na interpretação do que está sendo dito. Há diferenças significativas entre a ocorrência da conversação pessoalmente e por telefone. Na primeira, as feições da face, o olhar, a postura, o movimento das mãos interferem na comunicação e na produção de inferências pelo ouvinte. Na segunda, a interação não se dá face a face, limitando-se à emissão e à recepção de sons.

As *inferências experienciais* ocorrem a partir da experiência do indivíduo. Quando eu leio (ou ouço):

- A polícia está ali!

Imagino alguma coisa: "A polícia não costuma estar aqui no pátio da Universidade". Saio para ver. Crio uma expectativa bastante definida no sentido de: "espero que alguma coisa que seja da área policial esteja acontecendo aqui". Mas eu não posso dizer o que seja isso...

Pode ser que tenham vindo derrubar os marimbondos que estão atrapalhando a vida do pessoal aqui. Do ponto de vista de minha experiência, eu tenho um esquema:

ESQUEMA - Polícia por perto; há alguma coisa a mais do que uma simples festa (normalmente).

Polícia = a ordem ou a segurança públicas. Órgão auxiliar da Justiça; encarregada de manter a ordem pública, prevenir e descobrir crimes, fazer respeitar e cumprir as leis.

As *inferências avaliativas*, conforme já foi tratado em WARREN et alii (1979), são próprias do julgamento do leitor (ou do ouvinte). Envolvem as crenças, valores e conhecimento de mundo do receptor do texto. O tema, nudez, por exemplo, pode ser avaliado de formas completamente diferentes, desde a total aceitação como uma manifestação de beleza (o nu artístico) até o extremo oposto, como escândalo, agressão à moral e aos bons costumes (o nu pornográfico).

As *inferências cognitivo-culturais* são as inferências que ocorrem marcadas pela interferência da cultura do indivíduo. "Cultura" abarca a totalidade da conduta adquirida pelo homem: sua linguagem, seus valores, seus costumes, as instituições que cria, a maneira de viver e de ver a vida. Dentro de uma mesma cultura existe grande variedade de condutas. Variações da cultura ocorrem devido à classe social a que alguém pertence, ou à região em que vive.

As inferências de primeiro estágio, conectivas, estruturais, extensivas propostas por FREDERIKSEN et alii (1978); as inferências "obrigatórias" e "facultativas" de REDER (1980); as inferências "a priori" e "a posteriori" de CROTHERS (1979); as inferências como processos de referência direta, referência indireta por associação ou por caracterização e as relações temporais propostas por CLARK (1977), as lógicas, informativas e ava

liativas de WARREN et alii (1978) e as lógicas, analógico-semânticas e pragmático-culturais propostas por MARCUSCHI (1985) fundamentam-se em um determinado contexto, ou seja: observou-se, ao longo da apresentação dos tipos de inferência propostos pelos diversos autores, a constante presença de um fator denominado *contexto*. Todos os autores pesquisados inserem o aspecto contextual ao tratar sobre o processo inferencial. A questão levantada é: de que modo inferências e condições contextuais estão inter-relacionadas na compreensão do discurso?

O COMPONENTE CONTEXTUAL

Não há dúvida de que o contexto é muito importante para o entendimento da língua e para a extração de inferências, mas o conceito de contexto não tem uma definição precisa, na maior parte dos estudos sobre o uso da língua. Tal indefinição também ocorre nas pesquisas sobre inferência, em que os autores fazem alusão à interferência de fatores contextuais na geração de inferências, sem, contudo, esclarecer, explicitamente, o que é contexto.

CLARK (1977) foi um dos primeiros psicolinguistas a investigar a influência do contexto no processo da língua. Ele distingue três modalidades de contexto:

- 1^a: o conteúdo explícito da sentença corresponde ao contexto verbal;
- 2^a: as circunstâncias que envolvem a expressão oral constituem o contexto não verbal;

3^a: o tácito acordo consentido entre o falante e o ouvinte, sobre como as sentenças estão sendo usadas, relaciona-se ao contexto que envolve o Contrato Dado-Novo⁷.

CLARK & CARLSON (1981 apud RICKHEIT et alii, 1985, p.25-6) definem:

Contexto é informação que é acessível a uma pessoa em particular, para interação com um processo particular em uma situação particular.

Essa definição implica, entretanto, que toda informação que é acessível ao ouvinte em um certo momento pertence ao contexto de processamento da linguagem. Definição vaga e geral.

Para evitar a inespecificidade do termo "contexto", CLARK & CARLSON (1981) sugeriram uma diferenciação entre dois tipos de contexto: contexto intrínseco que, "a priori", tem o potencial de ser necessário em qualquer ocasião. Refere-se à informação que não foi dada pelo falante mas foi inferida pelo ouvinte. E, o contexto incidental que remanesce, refere-se às partes do discurso que não precisam ser consultadas.

Cinco tipos de contexto vêm sendo investigados por diversos pesquisadores, que tentam relacioná-los com os processos de

⁷ O "Contrato Dado-Novo" ou o "Tácito Acordo" proposto por CLARK (1977) é denominado, por GRICE (1975), "Princípio Cooperativo".

De acordo com esse princípio, o falante tem que seguir 4 "máximas":

- ser informativo, ser verdadeiro, ser relevante e ser claro. O ouvinte, por outro lado, deve assumir que o falante ajusta-se a essas máximas. O Princípio Cooperativo e suas máximas são ingredientes fundamentais porque são decisivos para as estratégias inferenciais na compreensão do discurso. O desrespeito intencional a uma máxima leva o ouvinte (ou o leitor) a aplicar sua capacidade inferencial para encontrar o antecedente.

linguagem, uma vez que influem na compreensão textual e na extração de inferências. São os contextos:

1. Cultural
2. Situacional
3. Instrumental
4. Verbal
5. Pessoal

Segundo RICKHEIT et alii (1985), o *contexto cultural* é formado por convenções culturais e convenções de comunicação, que influenciam o conhecimento dentro dos limites das unidades representacionais particulares e das inferências extraídas, com o auxílio dessas unidades e de acordo com essas convenções. Por exemplo: há diferenças culturais entre povos e entre sociedades de um mesmo povo.

Esquemas culturais podem influenciar na compreensão da leitura. Alunos brasileiros têm maior facilidade de resumir histórias relacionadas aos costumes de seu país do que histórias que envolvem costumes de um outro país que não tenha os mesmos costumes do Brasil. Isto reflete a influência da cultura sobre a compreensão de texto.

Dentro de um mesmo país, existem diferenças culturais que variam de acordo com a região. Um aluno mineiro terá, certamente, mais facilidade de compreender um texto que fale sobre a quadrilha, dança típica regional, que acontece por ocasião das Festas Juninas, do que um texto que mencione a Dança das Fitas. O aluno mineiro, ao interpretar esses dois textos, apresentará mais detalhes sobre o primeiro, pelo fato de o assunto fazer parte integrante do seu contexto cultural. Quanto ao segundo texto, ele situará, por exemplo, a Dança das Fitas como uma forma de

comemoração, por ocasião das festas natalinas, típica de Santa Catarina, se isso tiver sido informado. Ele, portanto, apresentará as informações que lhe foram transmitidas pelo texto, enquanto que, no primeiro, poderá acrescentar novas informações às dadas.

O contexto cultural constitui um fundamento usual para a compreensão. Os esquemas de uma cultura específica auxiliam a compreensão de textos sobre essa cultura. Esses esquemas fornecem ao ouvinte e ao leitor conhecimento especial, através do qual ele pode extrair inferências que são necessárias para entender o texto. Ao ler:

Era um típico dia de janeiro em Estocolmo, inúmeras inferências podem ser geradas. É preciso ter conhecimento da ocorrência das estações do ano em Estocolmo; é preciso saber que em janeiro faz frio em Estocolmo, para haver compreensão do enunciado. Como é "um típico dia de janeiro em Estocolmo"? Certamente, um dia muito frio, característico do mês de janeiro em Estocolmo. Em:

Era um típico dia de janeiro na cidade do Rio, os frames para "praia", "sol", "calor", "verão", "mar", interrelacionam-se na mente de toda pessoa que tenha conhecimentos sobre o Rio de Janeiro.

O contexto situacional é formado por situações que cercam o texto, não estão contidas no texto, mas interferem em sua compreensão e na geração de inferências. Instruções, objetivos da leitura e ilustrações são os principais contextos situacionais.

O aluno que recebeu a instrução: "ler o texto para iden-

tificar e sublinhar os verbos nele presentes", fará uma leitura de acordo com essa situação. Com certeza, ele não se prenderá to talmente ao conteúdo semântico do texto, sua atenção se voltará mais para a identificação de verbos do que para o significado do texto.

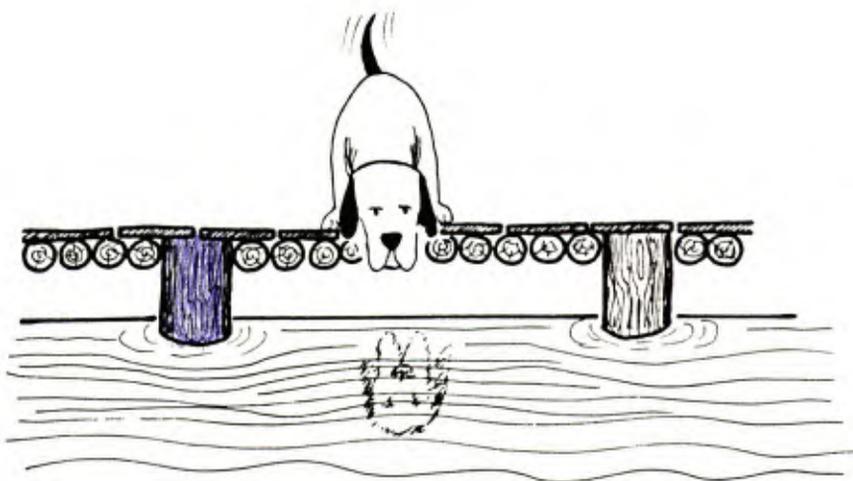
BLACK (1981) investigou os efeitos, na memória, dos objetivos propostos para a leitura de um texto. Dividiu uma turma em grupos. Cada grupo leu um único texto, com diferentes objetivos: um grupo leu o texto para avaliar o seu grau de "compreensibilidade"; outro grupo leu esse mesmo texto preparando-se para um teste de memória, e um terceiro grupo o leu para escrever um ensaio. BLACK (1981 apud RICKHEIT et alii, 1985, p. 29) usou um teste de reconhecimento com a finalidade de conferir a ocorrência de problemas de memória. Quando os sujeitos leram o texto somente para estimar sua "compreensibilidade", geraram menos inferências do que os sujeitos do segundo grupo ou do terceiro grupo. Desse modo, BLACK (1981) verificou que ler um texto com diferentes propósitos influenciou a extração de inferências.

Outro tipo de contexto situacional é o sugerido por gravuras e desenhos que ilustram os textos. Alguns pesquisadores, estudando os efeitos da ilustração sobre o texto, concluíram que os desenhos e gravuras exercem uma grande influência sobre a compreensão textual. BRANSFORD & JOHNSON (1972), concluíram que o contexto fornecido pela ilustração acrescentou informações a respeito da coerência de diferentes partes do texto que, de outro modo, permaneceriam ininteligíveis. Apenas os indivíduos que viram a ilustração antes de ler o texto foram capazes de compreendê-lo, memorizá-lo e analisá-lo. Indivíduos que viram a ilustração depois da apresentação do texto, ou que não a viram em momento algum, não foram capazes de compreender o texto.

A ilustração pode influenciar a leitura, gerando uma interpretação coerente com o texto, ou mesmo fornecendo coerência ao texto, ou facilitando o processo inferencial, ou ainda complicando a compreensão textual.

Exemplo⁸:

Título: O Cão e sua Sombra



Há uma discrepância entre o título e a ilustração. O título anuncia "o cão e sua sombra". Onde está a sombra na gravura? Não há. O que há na ilustração é o reflexo do cão. O título que o texto deveria ter (se há correspondência com a gravura) é: "O Cão e seu Reflexo".

O *contexto instrumental* diz respeito às formas pelas quais o texto pode ser recebido por um indivíduo. Leitura e audição são os dois veículos possíveis para se obter informações textuais. Um indivíduo pode tomar conhecimento de um texto lendo ou ouvindo. Lê-se uma notícia de jornal, ouve-se uma reportagem pelo rádio

⁸ Exemplo extraído de MARCUSCHI (1985, p. 3). O autor apresenta exemplos de trabalho com texto na escola como formas inadequadas de ensino. O exemplo dado é uma mostra do que não deve ocorrer.

ou TV.

Leitura e Audição são dois processos diferentes e apresentam efeitos distintos. Os efeitos desses contextos instrumentais podem ser causados pelos seguintes fatores:

- 1º: diferenças de memória relacionadas a cada modalidade específica: pode ser que memorizar um texto lido seja mais duradouro do que memorizar um texto ouvido;
- 2º: diferenças no processamento da língua: é certo que o leitor é mais livre ao procurar por uma informação do que um ouvinte, em termos de tempo de compreensão, possibilidade de regressões e de reanálises;
- 3º: diferenças em atenção: uma vez que leitura é uma atividade complexa, o leitor deve tomar cuidado e evitar distrações; usualmente, a atenção do ouvinte não está inteiramente voltada para o texto, porque ele pode explorar visualmente o meio ambiente que o cerca, enquanto está ouvindo um texto.

Todos esses eventos podem influenciar o processo de extração de inferências na compreensão de textos. Mas o efeito da forma de recepção do texto sobre a ação de inferir permanece, em sua maior parte, inexplorado. Futuras pesquisas poderão investigar que tipos de inferências são preferivelmente extraídos da leitura ou da audição de um texto.

O *contexto verbal* envolve o conteúdo lingüístico do discurso. A compreensão de texto deve ser vista como um complexo de processos mentais que extrai informação e combina essa informação com partes textuais apresentadas previamente. Esses processos são influenciados por propriedades lingüísticas particulares do texto, tais como referência pronominal, vinculação léxi-

ca e tópicos marcadores (VAN DIJK, 1980). As partes de um texto têm uma relação definida entre si. As sentenças antecedentes estabelecem um contexto para as seguintes e a sua posição em série no texto é comprovadamente importante. A seqüência específica e a conexão das frases e sentenças são fatores elementares que afetam a coesão textual.

Outro elemento que compõe o contexto verbal é o título. Lingüisticamente expresso, o título desempenha um papel especial para o contexto verbal. Vários estudos têm confirmado a influência do título sobre a compreensão de texto.

O *contexto pessoal* inclui conhecimento, atitudes e fatores emocionais do receptor (leitor ou ouvinte). Recentes investigações têm mostrado que o conhecimento do receptor influencia o processo de compreensão. Leitores e ouvintes adquirem o significado de um texto por analisar as palavras, as sentenças e parágrafos em oposição ao "background" (experiências, formação, prática, educação) de seus conhecimentos pessoais. Isso inclui conhecimento de mundo, de regras lingüísticas e de convenções em geral. Esse conhecimento é, além disso, condicionado pelo sexo, idade, educação, ocupação etc.

Alguns experimentos mostram que textos sobre um tópico particular são processados de modo diferente por peritos, "experts" do campo específico, e por leigos. Alguns estudos (como os de JOHNSON & KIERAS, 1983) mostram que o maior conhecimento dos "experts" estimula mais inferências, que são extraídas automaticamente. Leitores e ouvintes com um alto domínio do assunto podem prestar mais atenção aos detalhes textuais do que as pessoas com baixo domínio do assunto.

Além do conhecimento do leitor, as suas atitudes afetam o processo de extração de inferências. Se, em um texto, as atitudes relati-

vas aos fatos correspondem às atitudes pessoais do leitor, parece que ele é menos inclinado a ativar o seu conhecimento do que quando ele detecta discrepâncias entre texto e sua atitude pessoal. O conflito entre texto e leitor requer que o conhecimento prévio seja ativado. Ao contrário, se não há discrepância, não ocorre a necessidade de se chamar a atenção do leitor enlevado, absorto em sua leitura.

Não apenas fatores cognitivos exercem influência sobre a compreensão do texto e a extração de inferências, mas também, fatores emocionais. Os textos não contêm somente informações, incluem, além disso, opiniões, atitudes e sentimentos. Conhecimento, atitudes e fatores emocionais, constituintes do contexto pessoal, são importantes condições subjetivas para a extração de inferências durante a compreensão textual. O contexto é fator que determina os diversos tipos de inferências.

O contexto pessoal relaciona-se com inferências do grupo pragmático-cultural, proposto por MARCUSCHI (1985). As inferências experienciais e as cognitivo-culturais, subtipos do grupo pragmático-cultural, são determinadas pelo contexto pessoal. Tais inferências caracterizam-se por serem elaborações, marcadamente voltadas para o indivíduo, dentro de uma perspectiva de convicções estritamente pessoais. Os tipos de inferência são determinados pelos contextos.

Das cinco espécies de contexto apresentadas por RICKHEIT et alii (1985), o contexto pessoal aproxima-se do assunto objeto do presente trabalho: a influência do contexto sócio-cultural na geração de inferências.

CLARK (1985) apresenta cinco generalizações, baseadas em maneiras em que fatores sociais atuam no mecanismo da inferência, durante a compreensão do texto. A autora propõe as seguintes generalizações:

GENERALIZAÇÃO 1:

Inferências em compreensão de texto são fundamentadas em conhecimento compartilhado, e muito desse conhecimento compartilhado é social. (p. 97)

GENERALIZAÇÃO 2:

Muitas inferências em compreensão de texto envolvem processos atributivos. (p. 99)

Processos atributivos referem-se à maneira pela qual as pessoas inferem atribuindo causas a comportamentos. As explicações para os diversos comportamentos baseiam-se no contexto e em estruturas relevantes de conhecimento do mundo.

GENERALIZAÇÃO 3:

Inferências são frequentemente produto de estruturas de conhecimento do mundo que se associam a diferentes classes de pessoas. (p.101)

Nessa generalização, a autora define a noção de esterótipos como estruturas de conhecimento de grupos sociais. Segundo a autora, pessoas de diferentes classes sociais possuem diferentes estruturas de conhecimento.

GENERALIZAÇÃO 4:

Indivíduos usam um princípio de reciprocidade em sua compreensão da interação social. (p. 106)

GENERALIZAÇÃO 5:

Hã mecanismos inferenciais que envolvem a percepção do afeto tanto quanto as consequências do afeto. (p. 108)

As generalizações de CLARK (1985) baseiam-se nos resultados de pesquisas na área da psicologia social. Cientistas da análise do discurso têm progredido ao colocar em foco o processo da geração de inferências. CLARK (1985) espera poder estimular a reflexão no que diz respeito à importância da informação social na compreensão de narrativas. Essa compreensão depende de um prolongamento a fatores sociais que, levados em consideração, aumentariam o conhecimento sobre o quadro da experiência do leitor.

Os demais autores consultados trabalham marginalmente ou indiretamente com a questão da influência do contexto social sobre a produção das inferências. A grande maioria considera o "conhecimento de mundo" como um dos critérios, para classificar os diversos tipos de inferência, sem, contudo, esclarecer suficientemente o que seria esse "conhecimento de mundo". Autores tratam superficialmente sobretudo do aspecto social interagindo na leitura.

O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

O ser humano não é apenas um indivíduo, mas também pessoa participante de um ou mais grupos. A existência do indivíduo é socialmente condicionada desde o começo da vida, e muitas de suas necessidades apenas podem ser satisfeitas pelo grupo a

que pertence.

A partir de seu nascimento, a criança está inserida em grupos. O mundo social em que ela cresce encontra-se, primeiramente, limitado, de modo geral, a dois grupos: à família e ao grupo com que brinca. Nesses grupos, que atuam através de um conhecimento pessoal, estão as forças fundamentais de socialização.

Socialização é o processo de integração do indivíduo na vida de grupo, desenvolvido ao longo dos anos. No decurso desse processo, o indivíduo isolado aprende a cultura (o modo de vida ou de pensamento) da sociedade ou do grupo a que pertence, de forma a poder exercer funções no interior deles. Pela própria natureza do fenômeno, a socialização não ocorre de todo sem atrito. É um processo complexo e complicado que envolve conflitos e frustrações, dentre outros fenômenos.

Os meios de socialização são relações interpessoais, ou seja, a interação entre os seres humanos. O ser humano em desenvolvimento insere-se no processo interativo por um sistema de comportamento, baseado nas suas disposições inatas e modificado pela sua experiência, no interior do qual se desenvolvem as atitudes.

As atitudes são manifestações pessoais, individuais, condicionadas pelo contexto sócio-cultural, isto é, manifestam-se de acordo com o grupo em que o indivíduo se insere. As complicações das necessidades de adequação social e com participação cultural desenvolvem-se através de maturação, de aprendizagem.

O contexto social e o cultural encontram-se intimamente correlacionados. Sociedade e Cultura auxiliam a aquisição dos conhecimentos pelo indivíduo de sua situação humana, na medida que depende da vida em conjunto com outros.

A sociedade da nossa cultura ocidental compõe-se de diferentes grupos étnicos, que cada vez apresentam maior fusão. Encontra-se, mais ou menos nitidamente, agrupada em classes e dispõe de diversas instituições como a família, a escola, a igreja, as autoridades, o estado, dentre outras. Concede a seus componentes um determinado "status" e atribui-lhes papéis que eles devem representar. Estabelece valores e normas, segundo os quais cada um tem de se orientar. Em muitos destes interesses é rígida e tradicionalista, em outros é flexível e mutável. Cada qual tem de se adaptar tanto com a rigidez como com a mutação das instituições sociais.

O conhecimento do mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo. O mundo social exerce pressão sobre o homem e ele internaliza, reabsorve, em sua consciência individual, um mundo particular sob a sua ótica. Cada indivíduo é um ser social que apresenta uma visão de mundo própria relacionada ao conjunto de experiências por ele vivenciadas.

A informação sócio-cultural é parte importante do conhecimento registrado na memória, o qual é usado na compreensão textual e na produção de inferências. Inferências são geradas de um conhecimento de mundo prévio que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo. Os indivíduos que pertencem ao mesmo grupo possuem conhecimento de mundo similar, uma vez que compartilham de práticas de vida semelhantes.

Como se pôde verificar, influências contextuais agem sobre o processo inferencial. Faz-se necessário, agora, demonstrar a ocorrência da influência do contexto sócio-cultural sobre a

produção de inferências.

Levanta-se, nesta pesquisa, a hipótese de que a classe social seria fator contextual importante para determinar inferências: a hipótese é a de que a produção da leitura de um único texto variará em função da classe social a que pertença o leitor.

A expressão classe social, como afirma SOARES (1986), é de difícil conceituação, pois tem sido utilizada de várias maneiras por diferentes autores:

Seu conceito depende dos critérios escolhidos para designar como classe determinado grupo social. O critério fundamental, porém, é o critério econômico: a posição no processo de produção. No modo de produção escravista, há amos e escravos; no modo de produção feudal, há senhores e servos; no modo de produção capitalista, há patrões e operários. Ou seja: de um lado, há os que possuem os meios de produção ou detêm o controle deles; de outro lado, há os que só possuem a sua própria força de trabalho. Os primeiros constituem as classes dominantes, que se apropriam do trabalho dos segundos, que constituem as classes dominadas. As classes não existem, pois, isoladas; sua existência depende das relações entre elas, e essas relações são, simultaneamente, complementares e antagônicas.
(p. 81-2)

A população alvo da pesquisa divide-se em dois grupos distintos: o grupo que se identifica com os elementos que possuem os meios de produção e o grupo que se identifica com aqueles que possuem apenas a sua própria força de trabalho.

As características do texto escolhido para o pré-teste permitem que o leitor se identifique com um ou outro personagem, de acordo com o seu status sócio-econômico. Portanto, a classe social é aqui definida basicamente pelo status sócio-econômico de seus componentes: - a classe média alta (CA) e a classe baixa (CB) são determinadas pelas características sociais de seus elementos e por suas condições financeiras. Para os objetivos /

ta dissertação, a divisão dicotômica é suficiente.

Parece útil dar continuidade ao conceito apresentado por SOARES (1986):

No modo de produção capitalista, o antagonismo reside na oposição entre o trabalho e o capital. As relações econômicas a partir das quais as classes sociais se constituem criam relações políticas e ideológicas também de dominação: as classes dominantes detêm não apenas domínio material, mas também domínio político e ideológico sobre as classes dominadas. Assim, as classes dominantes dispõem não só de mais riqueza, mas também de mais força política e de maior poder de imposição de sua ideologia; por isso é que elas costumam ser designadas como classes favorecidas, classes privilegiadas, enquanto as classes dominadas costumam ser designadas como classes desfavorecidas, classes desprivilegiadas. Essa divisão dicotômica fundamental não impede que se identifiquem, tanto nas classes dominantes quanto nas dominadas, diferenciações - frações de classe - próprias de situações históricas particulares, em que coexistem vários modos de produção. Assim, do lado da dominação, podem-se distinguir os capitalistas urbanos, da grande à pequena empresa, os latifundiários, a pequena-burguesia, os profissionais liberais, os tecnoburocratas, etc.; do lado da subordinação, há operários, que também podem ser diferenciados por níveis de qualificação técnica (do operário manual ao operário especializado) ou por faixas salariais, há os trabalhadores agrícolas, os trabalhadores comerciais, os camponeses pobres, etc. Essas diferenciações não são determinadas apenas pelo lugar ocupado na divisão do trabalho, mas também por interesses políticos comuns e por uma ideologia compartilhada. São essas diferenciações possíveis dentro das duas classes fundamentais que justificam o uso do plural na designação delas: classes dominantes e não classe dominante; classes dominadas e não classe dominada. (p. 81-2)

Na pesquisa objeto deste trabalho, pessoas de diferentes classes sociais leram um único texto e, a partir dele, se manifestaram apresentando suas interpretações e extrapolações, extrapolando suas inferências sócio-culturais.

INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS

Ao longo deste trabalho, tem-se afirmado que fatores sociais e culturais estão envolvidos no mecanismo inferencial, durante a compreensão do discurso escrito. À medida que se compreende um texto, inferências fundamentadas em um contexto sócio-cultural são geradas.

Chamar-se-á inferência sócio-cultural àquela informação nova, extraída de uma informação anterior e inserida em um determinado contexto. A informação nova origina-se do contato com o texto, relacionada à identificação da classe social, às experiências, à formação individual e social e à vivência do leitor. Essa informação produzida retorna ao contexto que lhe deu origem.

Aplicando-se a fórmula de RICKHEIT et alii (1985):

$$\text{Inferência Sócio Cultural} = A \text{ -----} \rightarrow B$$

C

em que A é a informação anterior (fornecida pelo texto), B é a informação nova (inferida pelo leitor), C é o contexto (que permite e condiciona a produção de leitura e geração de inferências) e a seta, a geração da inferência (o processo).

Em outras palavras, A é o "input", B o "output", C são as condições sócio-culturais determinantes de A e B e a seta, o processo.

Como já foi dito, há processos decisivos que compõem o mecanismo da leitura:

- decodificação;
- compreensão;

- inferenciação;
- avaliação e
- retenção na memória.

Estes subprocessos não operam de baixo para cima ("bottom-up") unidirecionalmente; operam de cima para baixo ("top-down") desde a percepção até a cognição e vice-versa. Os processos perceptuais e cognitivos atuam em uma corrente contínua, de forma que cada saída ou produto de um subprocessamento é influenciado por outros subcomponentes.

Está-se examinando um texto em prosa em que o leitor é um receptor em uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores, para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente.

Tomando-se como "inspiração" as cinco generalizações propostas por CLARK (1985), serão identificados três níveis de inferência sócio-cultural:

- 1º) compreensão do texto e sua interferência na extração de inferências;
- 2º) inferenciação fundamentada em conhecimento compartilhado;
- 3º) inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

Os três níveis compõem a inferência sócio-cultural de forma unificada. Todos eles são inerentes ao conhecimento de mundo associados às diferenças de classe social. Não há uma nítida separação entre um e outro nível, mas todos sofrem interferência do contexto sócio-cultural na produção da leitura, desde a compreensão até o julgamento crítico.

A partir da análise dos resultados, poder-se-á observar

que a inferência sócio-cultural ocorre em três momentos que geraram a subdivisão desta em três níveis:

- 1º momento: ao decodificar e, posteriormente, compreender a informação explícita, o leitor seleciona o que considera mais significativo, de acordo com sua visão de mundo. Isso já direciona a sua leitura e uma determinada compreensão específica;
- 2º momento: ao ler as *entrelínhas* e integrar os dados do texto com a própria experiência ou conhecimento do mundo, o leitor infere de acordo com o seu "background" que está enraizado em uma sociedade e em uma cultura;
- 3º momento: ao apreciar ou depreciar, criticar e julgar, o leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto e a avaliar os fatos que lhe forem apresentados.

A multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto se deve às inúmeras gerações de inferências. Tem-se consciência de que a extração inferencial é, muitas vezes, aleatória, e é certo que tanto as leituras produzidas quanto as inferências extraídas estão sujeitas às influências sócio-culturais do meio em que vive o leitor.

Como já foi afirmado, não se pode precisar quando a inferência ocorre, o fato é que ela ocorre. É preciso verificar em que medida é influenciada pela cultura e pela classe social a que o indivíduo-leitor pertence. No próximo capítulo, será apresentada a metodologia adotada para efetuar essa verificação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

METODOLOGIA

Não se pode negar a dificuldade de se apreender um processo, que é mental, explícita e concretamente. Devido ao fato de o processo inferencial ser mentalmente representado e, portanto, não diretamente observável, foi preciso adotar um método que tornasse possível a apreensão de inferências para o posterior estudo comparativo. Adotou-se como postura metodológica a seguinte seqüência: a opção por um procedimento adequado, a seleção adequada do texto a ser aplicado e os sujeitos que se submeteriam ao teste.

O PROCEDIMENTO

A fim de verificar-se o que é que pessoas de níveis sócio-culturais diferentes inferem e avaliam a partir de um único texto dado, foi escolhida a técnica pausa protocolada previamente marcada no texto, sugerida por MARCUSCHI (1988)¹.

O teste consiste em entregar ao leitor o texto dividido em partes. O aluno-leitor não recebe o texto inteiro, ao contrário, ele recebe partes do texto. Cada interrupção (pausa) é estabelecida pelo examinador que já prescreveu o que pretende ana

¹ O autor concedeu-me uma entrevista, na Universidade Federal de Pernambuco, em março do corrente ano. Sugeri diversas técnicas, como, por exemplo, o "cloze", o de "compreensão lexical", o "perguntas e respostas", que podem ser utilizados para se verificar a geração de inferências em leitura. Das sugestões apresentadas, optei pela técnica "pausa protocolada previamente marcada no texto" que, segundo MARCUSCHI, é uma das mais indicadas para esta pesquisa.

lisar de cada fragmento registrado (protocolado) por ele. O pesquisador determina possíveis perguntas relacionadas a cada divisão textual estabelecida antecipadamente (previamente marcada no texto). Grande parte das questões levantadas são experimentais e passíveis de comprovação.

Preliminarmente à distribuição do texto, o pesquisador divide-o em partes, estabelecendo os intervalos mais significativos para alcançar os objetivos de seu trabalho. Em seguida, levanta perguntas sobre cada pausa protocolada. Ao aplicar o teste, o aluno lê oral ou silenciosamente cada intervalo de texto que lhe é entregue e responde às questões propostas oralmente, por escrito ou ambos sucessivamente. A entrevista é parcialmente estruturada, pois as perguntas tendem a variar de acordo com as respostas dos alunos.

Hã três tipos de perguntas feitas pelo pesquisador:

1º - Perguntas Objetivas:

- . De conhecimento informado pelo texto.

2º - Perguntas Inferenciais:

- . Baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

3º - Perguntas Avaliativas:

- . Envolvem avaliação e julgamentos pessoais de informação fornecida pelo texto.

A entrevista foi feita individualmente e em pequenos grupos e sempre gravada para maior aproveitamento de todos os detalhes interpretativos, todas as opiniões e impressões dos leitores que se submeteram ao teste.

O aluno responde oralmente ou por escrito cada pergunta, suas respostas são gravadas. Mesmo quando o leitor responde por escrito ele deve ler as suas respostas a cada pausa, proporcionando ao entrevistador fazer novas perguntas não previstas e que ele deu oportunidade para formulação baseado na expectativa apresentada.

Uma variação da pausa protocolada previamente marcada no texto é a técnica "pausa protocolada espontânea", procedimento mediante o qual o próprio leitor estabelece as pausas. O leitor é quem resolve onde interromper a leitura e a medida em que vai lendo espontaneamente, faz suas pausas e tece seus comentários sobre o que leu e compreendeu, apresenta suas inferências e avaliações, de acordo com cada pausa por ele estabelecida.

As vantagens que o procedimento "pausa protocolada previamente marcada no texto" apresenta são:

- 1ª - Permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual para, em seguida, verificar as inferências e avaliações do leitor;
- 2ª - Uniformiza o ponto de ocorrência das pausas facilitando a elaboração das questões e, conseqüentemente, a comparação, a interpretação e análise dos resultados obtidos;
- 3ª - O professor controla as perguntas que deseja fazer e as que fará a partir das diversas inferências produzidas pelos leitores e determina a pausa que lhe é conveniente, que certamente irá gerar diversidade de interpretação - ao contrário da "pausa protocolada espontânea", em que o leitor passa a ser o controlador. - Parece haver uma tendência de o leitor diminuir a quantidade de interrupções por comodida-

de (comodismo), por curiosidade natural (ele quer saber o que vai acontecer, tende a ir mais adiante, ler um pouco mais para a sua segurança), por inexperiência e falta de objetivo prático;

- 4^a - A aplicação da técnica pode ser individual ou em pequenos grupos, enquanto a técnica "pausa protocolada espontânea" tem obrigatoriamente que ser individual, uma vez que cada indivíduo vai optar por uma divisão textual própria;
- 5^a - A aplicação da técnica "pausa protocolada espontânea" é mais indicada para adultos, neste caso específico como se trata de alunos de 5^a e 7^a série do 1º grau foi selecionada a "pausa protocolada previamente marcada no texto".

A entrevista foi gravada e, após cada gravação, foram transcritas em fichas, as respostas dos alunos entrevistados.

Anotou-se os principais dados de identificação do aluno no alto de cada ficha:

... Série	C_A ou C_B
Nome:	Bairro:
Escola:	

Em cada ficha, transcreveu-se as inferências extraídas após cada pausa protocolada, separadamente.

<p>... Série C_A ou C_B</p> <p>Nome: Bairro:</p> <p>Escola:</p> <p><u>Sobre o Título:</u></p>
<p>... Série C_A ou C_B</p> <p>Nome: Bairro:</p> <p>Escola:</p> <p><u>1ª Parte:</u></p>
<p>... Série C_A ou C_B</p> <p>Nome: Bairro:</p> <p>Escola:</p> <p>--</p> <p><u>2ª Parte:</u></p>

Após o preenchimento das respostas por alunos, as fichas foram reunidas por cada parte do texto. Desta forma, todas as fichas sobre o título do texto ficaram juntas e isoladas das relativas às demais partes textuais. Todas as fichas sobre a primeira parte do texto foram isoladas das demais e, assim, sucessivamente. Por fim, as fichas foram separadas, facilitando a análise dos dados por pausa protocolada, de cada classe social isoladamente.

7ª Série	C _A ou C _B
Nome: Juliana	Bairro: Y
Escola: X	
<u>4ª Parte:</u>	

7ª Série	C _A
Nome: Frederico	Bairro: H
Escola: X	
<u>4ª Parte:</u>	

7ª Série	C _A
Nome: Solange	Bairro: Z
Escola: X	
<u>4ª Parte:</u>	

Os alunos da escola A foram entrevistados isoladamente e toda entrevista foi gravada individualmente. Foi necessário fazer uma alteração na forma de operacionalizar a entrevista com os alunos da escola B. Para eles o texto foi apresentado em partes, assim como foi feito com os outros alunos da escola A. Porém, como estavam em grupo e, não individualmente como os outros, eles não responderam oralmente, e sim por escrito, às perguntas que lhes foram feitas.

Foram distribuídas folhas de papel ofício contendo no alto a parte do texto para ser lida. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa, ouviram a pergunta relativa à pausa protocolada e escreveram a resposta na folha.

Transcritos todos os dados de uma e de outra classe social, fez-se a comparação das respostas entre cada grupo.

A ESCOLHA DO TEXTO

Após a determinação de qual o procedimento a ser seguido, fez-se necessário escolher o texto para a aplicação do teste. É preciso encontrar um texto que proporcione um certo "incômodo intimo" no leitor, reflexo de sua postura ideológica determinada pelas características da classe social a que pertence. Ao mesmo tempo, o texto não pode ser muito extenso, para não haver prejuízo na técnica de pesquisa a ser utilizada que será exposta mais adiante. Então, procura-se um texto inquietante e curto, que seja bem escrito, legível e que preencha as condições para a sua compreensão.

Para que um texto seja legível é preciso considerar três aspectos: o aspecto físico, o aspecto lingüístico e o aspecto interativo. A legibilidade do texto depende fisicamente do tipo e clareza das letras, da cor e textura do papel, do comprimento das linhas, da distância das margens laterais e espaços de parágrafos, da possibilidade de reconhecimento das palavras e orações. Procurou-se um texto que preenchesse todos esses requisitos.

Além das características, ainda quanto ao aspecto físico esperava-se encontrar um texto que não fosse acompanhado de desenhos ou ilustrações que, de certa forma, sugerem uma interpretação específica, tendem a induzir o leitor a produzir uma leitura que se assemelhe com a do ilustrador do texto. A ilustração é um tipo de contexto situacional, conforme o que já foi exposto anteriormente (confira página 77), que interfere na extração de inferências em leitura.

Os efeitos da figura sobre o texto têm sido estudados e já está comprovado que a ilustração exerce influência sobre a

compreensão textual. BOCK (1983) afirma que se o texto é compreensível por si, a figura pode não ter uma função adicional para uma melhor compreensão. No presente trabalho, não há intenção de se analisar a relação compreensão textual-ilustração. Partilha-se da opinião de Bock, considerando a gravura como um fator que pode não interferir em um texto compreensível por si mesmo. O problema é saber o que é um texto "compreensível por si".

O aspecto lingüístico da legibilidade envolve elementos como a boa formação de sentenças do ponto de vista da aceitabilidade, como sentenças passíveis de compreensão pelo falante do português, e da gramaticalidade, como sentenças sintaticamente bem estruturadas, semanticamente possíveis, dentro do contexto em que estão inseridas. Quando ao léxico, o texto deve conter um vocabulário acessível à população alvo (no caso específico, leitores na faixa de 11 a 16 anos, desde que estejam frequentando o 1º grau - 5ª ou 7ª série). Conforme afirmam ALLIENDE & CONDEMARÍN (1987),

O ideal para a compreensão é que o vocabulário seja "transparente", isto é, que não seja fonte de dificuldades. Isto acontece quando o vocabulário do texto é o vocabulário usado normalmente pelos falantes da língua e quando o autor utiliza uma série de procedimentos que permitem esclarecer a significação de palavras novas.

A legibilidade do texto, considerada em seu aspecto lingüístico, compreende o uso de palavras e a estruturação das sentenças. A coerência intra-sentenças e a coesão inter-sentenças são fatores necessários mas não suficientes para que o texto seja legível. O texto é tomado aqui como uma unidade lingüística numa ocorrência comunicativa:

O texto é uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor, ambos com conhecimento de mundo e sistema de referências próprias.
(MARCUSCHI, 1985, p. 6)

MARCUSCHI (1983) selecionou um texto, escrito por Ricardo de Ramos, que serve aqui como um exemplo muito cristalino. O texto, aparentemente, apresenta fatos isolados e não parece formar uma seqüência contínua.

CIRCUITO FECHADO

Ricardo Ramos

1

Chinelos, vaso, descarga. Fia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camiseta, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xicara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzelro, papéis, telefone, agenda, rolo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques. (...)

2

Dentes, cabelos, um pouco do ouvido esquerdo e da visão. A memória intermediária, não a de muito longe nem a de ontem. Parentes, amigos, por morte, distância, desvio. Livros, de empréstimo, esquecimento e mudança. Mulheres também, com os seus temas. Móveis, imóveis, roupas, terrenos, relógios, paisagens, os bens da infância, do caminho, do entendimento. Flores e frutos, a cada ano, chegando e se despedindo, quem sabe não virão mais, como o jasmim no muro, as romãs encarnadas, os pés de pau. Lazes, do candeeiro ao vago-lume. Várias vezes, conversando, contando, chamando, e seus ecos, sus música, seu registro. (...)

3

Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo? Acho que sim. Que bom telefonar, foi ótimo, agora mesmo estava pensando em você. Puro, com gelo. Passe mais tarde, ainda não fix, não está pronto. Amanhã eu liço, e digo alguma coisa. Guarde o troco. Penso que sim. Este mês, não, fica para o outro. Desculpe, não me lembrei. Veja logo a conta, sim? É pena, mas hoje não posso, tenho um jantar. Vinte litros, da comum. Acho que não nas próximas férias, vou até lá, de carro. Gosto mais assim, com arul. Bem, obrigado, e você? Feitas as contas, estava errado. Creio que não. Já, pode levar. Ontem aquele calor, hoje chovendo. (...)

4

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma galota de passarinho. Uma eira-triz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos. Um envelope com fotografias, não aquele álbum. Um canto de sala e o livro marcado. Um talento para as coisas avulsas, que não duram nem rendem. Uma janela sobre o quintal, depois a rua e os telhados, tudo sem horizonte. Um silêncio por dentro, que olha e lembra, quando se engatalfam o trânsito, os dias, as pessoas. Uma curva de estrada e uma árvore, um filho, uma filha, um choro no ouvido, um-recorde que permanece, e todavia muda. Um armário com roupa e sapatos, que somente veste, e calçam, e nada mais. Uma dor de dente, uma gargalhada, felizmente breves! (...)

(MARCUSCHI, 1983, p. 29)

FONTE: Os melhores contos brasileiros de 1973. Porto Alegre, Editora Globo, 1974, pp. 169-75.

Ricardo Ramos escreve uma seqüência enorme de eventos em que não há nenhuma relação aparente entre um elemento e outro. Al

gumas palavras encontram-se soltas no texto seguidas de um ponto. Quando o leitor termina de ler o conto, tem a sensação de ter lido uma narrativa convencional.

O leitor vê que o personagem, certamente do sexo masculino, pelo tipo de roupas que vestiu: "Cuecas, camisa, abotoaduras, calça, meia, sapatos, gravata, paletô"; por determinados costumes: "creme de barbear, pincel, espuma, gilete"; pela forma de agradecimento: "obrigado" (e não "obrigada").

MARCHUSCHI (1983) afirma que o "texto exige o domínio de situações", como por exemplo na seqüência seguinte:

"Muito prazer. Por favor, quer ver o meu saldo?

Acho que sim (...)"

"Muito prazer" é parte de um tipo de atividade que não antecede a sentença "Por favor, quer ver o meu saldo?" e a esta não se segue como resposta "Acho que sim." pois nossa experiência diária contradiz isto. As três unidades dessa seqüência fazem parte de três momentos temporais e de três domínios experienciais diversos, mas nós operamos a seqüência como um "continuum" textual a partir de uma competência mais ampla que a puramente linguística.

Da mesma forma a seqüência:

Ter, haver. Uma sombra no chão, um seguro que se desvalorizou, uma gaiola de passarinhos. Uma cicatriz de operação na barriga e mais cinco invisíveis, que doem quando chove. Uma lâmpada de cabeceira, um cachorro vermelho, uma colcha e os seus retalhos.

não forma retomadas superficialmente coesas, mas são tomadas ou

lembranças justapostas no fluxo de uma reflexão solta e contínua.

Não há nenhuma ligação evidente entre as idéias contidas no texto, expressas pelo autor. Não há coesão. Trata-se de uma "enumeração" de situações da vida cotidiana de um burguês. Como é que as pessoas vão compreender o que o texto está dizendo? Só compreenderão as que têm percepção das situações em que são usadas aquelas expressões de que o autor se utilizou: "Por favor, quer ver meu saldo?"

Percebe-se que os eventos encontram-se em uma seqüência temporal e tal percepção só é possível àqueles que conhecem as situações apresentadas ou por vivência ou convivência com quem executa tais tarefas e atividades. O texto é coerente, porém, a coerência não é dada pela seqüência de fatos e sim pelo conhecimento da movimentação de um cidadão burguês na vida diária. Coerência e coesão ultrapassam o caráter lingüístico, como elementos que interferem na legibilidade, possuem características interativas.

Além de um sistema lingüístico de domínio comum, um outro aspecto importante para a ocorrência de legibilidade textual é o aspecto interativo.

Segundo ORLANDI (1983), "o texto pode ter todos esses elementos" (boa formação de sentença, coerência e coesão) "em sua forma optimal e não ser compreendido". Por exemplo:

A titulometria baseada em relações de oxidação-redução compreende numerosos métodos. Obviamente, ela não se aplica à determinação direta de elementos que se apresentam, invariavelmente, em um único estado de valência. Muitos são os elementos, entretanto, capazes de exibir dois ou mais estados de valência; então, conforme o estado de valência em que se encontram, são passíveis de oxidação e redução. Em geral, tais

*elementos podem ser determinados mediante métodos titulométricos de oxidação-redução. Estes métodos fazem uso de soluções padrões de agentes oxidantes ou de agentes redutores. Por conveniência, fala-se em métodos oxidimétricos, no primeiro caso, e métodos redutimétricos, no segundo.*²

Trata-se de um texto fisicamente legível, em que as sentenças são bem formadas, aceitáveis e gramaticais, é coeso e coerente. Porém, não pode ser compreendido a não ser por especialistas da área que interagem com o assunto abordado. Convém ressaltar que um vocabulário com muitos termos técnicos, pouco comuns, ou abstratos, dificulta a compreensão dos leigos sobre aquele assunto e um vocabulário conhecido e pouco complexo a simplifica:

É preciso considerar, no âmbito da legibilidade, a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve. (ORLANDI, 1983, p. 171)

Segundo a autora, a legibilidade de um texto envolve a relação de interação entre leitor-texto/autor e esta relação é responsável pelo compreender ou não compreender.

Assim, a não compreensão ou compreensão do texto não tem de ser, necessariamente, atribuída a ele, em si mesmo. Por exemplo, em relação a um mesmo texto, tomado como produto, X pode achá-lo obscuro, Y achá-lo claro e Z achá-lo mais ou menos claro. Aí está um aspecto importante da legibilidade de um texto. Este é um ponto que gostaríamos de firmar nesse trabalho, e a maneira de fazê-lo é tratar dos interlocu-

² Extraído de: OHLWEILER, Otto A. Química Analítica Quantitativa 2. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1976, p. 541.

tores, aprofundar um pouco mais a questão da presença do outro no texto, a partir da relação que se estabelece com a maneira como o outro (o leitor) se representa no próprio processo da leitura. (p. 171)

Para não desviar do assunto a ser tratado, recorde-se: procurou-se um texto legível quanto ao aspecto físico, lingüístico e interativo. Além disso, é preciso considerar as condições para a sua compreensão.

MARCUSCHI (1987) propõe sete condições em que operam os processos de compreensão nos diversos tipos de texto, tanto na modalidade escrita quanto na oral:

(1) Condição de base textual

a primeira condição básica para a organização de texto e transmissão de sentidos compreensíveis é a existência de um sistema lingüístico de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes;

(2) Condição de conhecimentos relevantes partilhados

para que a base textual seja eficaz em atividades interacionais exige-se mais do que o simples domínio de regras lingüísticas. Isto supõe a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados;

(3) Condição de coerência

as condições (1) e (2) só serão significativamente produtivas se o texto for coerente. Como um dos fatores condicionantes necessários à compreensão, a coerência temática (que não deve ser confundida com a coesão superficial) é construída tanto na produção como na recepção do texto;

(4) Condição de cooperação

a compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua que, mesmo quando violada, deve preservar vias de acesso relevantes;

(5) Condição de abertura textual

na medida em que a compreensão se submete à condição (4), o texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com n possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis;

(6) Condição de base contextual

a condição (5) cria uma indeterminação que as condições (2) e (4) resolvem apenas parcialmente. Por isso é necessária outra condição que requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço definidos tanto para a produção como para a recepção;

(7) Condição de determinação tipológica

se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade contextual, que só ocorre em se considerando o tipo de texto, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação, agindo conjuntamente com as condições (5) e (6). (p. 13-4)

O texto a ser escolhido deve ativar a operação dos processos de compreensão estando de acordo com as condições supra levantadas. Paralelamente a isto, não pode ser um texto poético ou fictício que, por sua natureza, dê ao leitor ampla liberdade para criar sobre o texto, gera uma infinidade de inferências possíveis mesmo que "absurdas"; como, também, não pode ser um texto estéril que reduz a possibilidade de gerar inferências.

Considerem-se primeiramente os textos que poderiam ser utilizados no teste que, apesar de legíveis, pouco extensos e de preencherem todas as condições que favoreçam a compreensão, não são indicados para a pesquisa:

TEXTO 1:

(...) Sentei-me a seu lado, observando-o. Vi-o retirar um cigarro do bolso e levá-lo à boca. Sem acendê-lo, começou a fumar.

- Uê! Estava aceso? - estranhei.

- Acendeu-se com o calor de meus lábios: 37

graus. Basta um trago para acendê-lo.
 - *Quê? - admirei-me - Não é possível!*
 - *Sério. Quer experimentar?*
 - *Deus me livre!*³

Não há controle de produção de leitura tratando-se de ficção. Neide, a protagonista, visita o planeta Vigo da estrela de Canôpus em que os habitantes não possuíam cor própria, possuíam a propriedade de tomar a coloração do ambiente (mimetismo) dentre outras, uma vez que são extraterrenos. A menina e seu companheiro Lio foram atraídos pela nave do planeta Raz, cujos habitantes eram seres semi-humanos, pequenos e verdes com cabelos de folhas, suas mãos e pés pareciam raízes. Tinham olhos brancos como a seiva das árvores e comunicavam-se através de sons ininteligíveis. Tal amostra não seria um gênero de texto recomendável para a proposta de trabalho.

Do mesmo modo, a poesia permite uma infinidade de inferências em sua maior parte afetivas. A forma poética contém a representação conceitual do mentalizado pelo poeta além de um complexo de elementos fonéticos que tendem a estabelecer relações não convencionais entre significante e significado. O leitor passa a ser um artista, um novo poeta que, por sua sensibilidade receptora, renova a poesia cada vez que a lê.

TEXTO 2:

O Porco

O porco doméstico pertence à classe dos Mamíferos, ordem dos Ungulados, subordem dos Artidactilos, família dos Suídeos. Forma o gênero Sus.

Os animais pertencentes ao gênero Sus caracte-

³ OTTONI, Margarida. O planeta dos homens sem cor. Rio de Janeiro, Ed. Orientação Cultural, 1982. Cap. 4, p. 25.

terizam-se por uma dentição completa de 44 dentes: 12 inclusivos, 4 caninos, 14 premolares, 12 molares.

O porco é onívoro, possui estômago simples, impróprio a ruminação, mas permitindo a digestão de uma grande quantidade de alimentos.

O olfato é extremamente desenvolvido, mas a respiração é sobremodo difícil, em virtude da pouca capacidade das cavidades nasais, do desenvolvimento desproporcionado do véu palatino e da fraca evaporação cutânea. Por isso, o porco é um animal comumente sujeito à asfixia quando obrigado a exercícios prolongados em dias quentes ou exposto durante muito tempo aos raios solares (...).⁴

Esse tipo de texto é científico; trata-se de uma explanação sobre os caracteres do animal doméstico chamado "porco". O texto apresenta o assunto de maneira clara e coesa, não dando chance ao leitor de elaborar grandes extrapolações, apesar de fornecer dados que permitam inferência dedutiva do tipo:

- Então, pelas características apresentadas, o porco é parente do javali!

Dedução correta que poderia ser feita por qualquer leitor mais observador.

Um outro exemplo de texto não indicado para a aplicação da pesquisa seria o descritivo.

TEXTO 3:

A Casa

Com muita criatividade, a casa foi transformada numa confortável residência em que transparências e desníveis criaram uma atmosfera rústica.

O dinamismo da construção deixa ver amplos espaços internos, onde áreas sociais e íntimas

⁴ VIANA, Antônio Teixeira. Os suínos: criação prática e econômica. São Paulo, Biblioteca Rural Livraria Nobel S/A, 1986, p. 17-8.

se prolongam em varandas. Madeiramento aparente e até uma encosta de pedra natural são recursos que valorizam as linhas da arquitetura, dando um clima rústico aos ambientes.

O living, em desnível, mostra bom planejamento da circulação, com a escada, no centro, dividindo os núcleos de estar e sustentando a pequena floreira e o aparador atrás do sofá. Divisória de vidro.

Aproveitando a parte mais baixa do terreno, a piscina tem deck de madeira, borda de concreto e interior de epóxi. Ela é a principal atração do lazer, para onde se voltam varanda e áreas sociais.

No nível mais elevado fica a sala de jantar com duas mesas redondas, tampo de cristal e base de terracota, substituindo a peça única. A parede é de pedra e, ao lado, há um aparador fixo. Piso de tábua corrida. Vê-se a estrutura do forro, com vigas de ipê, formando a divisória entre o estar e o jantar. Luz e ventilação entram pela cobertura.

As refrescantes varandas que protegem os ambientes internos, inclusive a ala íntima, surgem da continuação do caimento do telhado. São cercadas por vigas, idênticas às do forro, e o chão é de madeira rústica (...)⁵

Ao ler um texto descritivo o leitor tenta reproduzir o aspecto dos objetos sensíveis tais como eles aparecem ao autor naquele momento determinado em que ele observou o objeto descrito. A estrutura espacial do objeto e o ponto de vista físico em que se coloca o observador, critérios que orientam o texto descritivo, coincidem para o leitor e o autor. Os elementos foram descritos em uma determinada ordem pelo autor e o leitor obrigatoriamente seguirá tal itinerário de acordo com o foco do observador (autor); a impressão pessoal do objeto é apresentada pela disposição subjetiva do autor, a descrição é estática, isto é, não se preocupa com o envolver dos acontecimentos que se distendem no tempo. O caráter estático da descrição se reflete na es-

⁵ Extraído de "Transparências e desníveis criam atmosfera rústica". Revista Casa Cláudia (290-a), Ed. Abril Cultural, 29 nov. 1985.

truturação das frases. É freqüente, nesse tipo de composição, frases nominais.

Em sentido mais amplo, inferências podem ser feitas a respeito do estilo de vida das pessoas que moram em uma casa como essa, nos planos:

- econômico: as pessoas que moram numa casa como esta têm poder aquisitivo elevado;
- social: pessoas de classe alta, ou classe média-alta que almejam "status";
- psicológico: pessoas que gostam de renovação são ativas, estão sempre na moda, fazem a moda.

O texto induz o leitor a produzir tais inferências, desta forma, as inferências indutivas são comuns a qualquer leitor que compreendeu o texto.

É preciso um texto que "puxe" do leitor mais que uma compreensão superficial do que foi dito no texto. Um texto que obrigue ao leitor esforçar-se no sentido de projetar-se a si mesmo no contexto e trazer à tona sua vivência sem que perceba.

Faz-se necessária a interpretação natural em que o leitor busca dentro de si as idéias próprias de acordo com as suas experiências sociais e a sua afetividade que lhe permite as mais diversas reações.

O texto, neste caso, não pode resolver a questão para o leitor. Ele deve apresentar o problema não acompanhado de postura crítica pessoal do autor. Ele deve proporcionar ao leitor oportunidade de reagir diante do exposto. A narrativa dos fatos não deve demonstrar querer que o leitor tome este ou aquele partido. Ela expõe sem direcionar o leitor para uma reação específica por

ela pré-determinada.

TEXTO 4:

Um caso que dá o que pensar

Odete era uma menina de 12 anos. Tinha um irmão aleijado de 10 anos, que ela carregava todos os dias a caminho da escola, da igreja, do jardim, do cinema, da casa. Paulinho não podia andar e pesava demais para as poucas forças da pobre menina. Um dia, a professora vendo-a chegar ofegante com sua carga habitual, mas sorridente, perguntou compadecida:

- Você está muito cansada, Odete? Paulinho é muito pesado, não é?

A menina dirigiu-lhe um olhar de estranheza e, como se não compreendesse a pergunta, respondeu:

- Não, professora, ele não pesa, ele é... meu irmão!

Acontece que todos somos irmãos.

O respeito às pessoas deve ser inspirado no amor e este tem seu fundamento no fato de sermos todos irmãos, de termos uma mesma origem, um mesmo destino e uma mesma natureza.⁶

Nesse texto o autor sensibiliza o leitor de tal forma que ninguém questiona o "peso de Paulinho" (porque não dizer: a leveza de Paulinho?). A narrativa é acompanhada da postura crítica pessoal do autor. Não há como reagir contra o texto. A conclusão é tão clara que obriga ao leitor refletir sobre o seu comportamento enquanto homem irmão de todos os outros homens, igual a todos os demais homens, porque são todos dotados de alma racional: têm a mesma origem. A igualdade nesse sentido é uma das mais profundas aspirações democráticas:

"Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas" (Constituição Brasileira).

⁶ GALACHE, G.; SANUY, F. & PIMENTEL, Maria T. Construindo o Brasil: Educação Moral e Cívica e OSPB. São Paulo, Editora Loyola, 1973, p. 22.

O texto deve ser fecundo e produtivo capaz de refletir nitidamente a estratificação da sociedade brasileira. "*O texto tem necessidade de sua sombra: essa sombra é um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito (...)*" (BARTHES, 1973, p. 44).

Procurou-se um texto cuja "sombra" fosse a desigualdade social: um pouco de ideologia, um pouco de representação, um pouco de sujeito. Ideologia enquanto expressão de fatos sociais e econômicos que não são aparentemente levados em conta.

Procurou-se um texto sem a falsa aspiração de uma sociedade igualitária, sem apresentar que as diferenças sociais existem, mas são transitórias, passageiras: "o pobre e o rico convivendo em harmonia, o rico estimulando o pobre que se esforça para ser rico e com a contribuição de seu estimulador, o pobre torna-se rico e todos vivem felizes para sempre". Um texto sem a característica fatalista enunciada pelo "axioma popular" que determina: as desigualdades sociais existem porque os indivíduos são desiguais... "Quem nasce para vintém nunca chega a tostão".

O texto escolhido trata do problema da desigualdade social como um produto social gerado por estruturas discriminatórias. Desta forma, ao lê-lo, espera-se do leitor uma reação partidária.

O aluno-leitor, ao inferir de um texto "o que é para mim" a partir da interpretação e avaliação na produção de sua leitura se permite, através daquele texto, inserir suas experiências pessoais no próprio texto, enriquecendo-o com o seu conhecimento de mundo.

Foram selecionados dois textos escritos por Fernando Sabino. Para evitar qualquer tipo de interferência que pudesse advir de diferença regional entre autor e os alunos que se sub-

meteram ao teste, fez-se necessário controlar a variável: naturalidade. Como Fernando Sabino, todos os alunos pesquisados foram nascidos e criados em Belo Horizonte, portanto, mineiros.

A linguagem de Fernando Sabino é simples, acessível a alunos de 1º grau e, principalmente, objetiva. O autor confronta oprimidos X opressores, ricos X pobres, poderosos X fracos focalizando a realidade tal como é sem, contudo, expressar sua opinião pessoal ou conduzir a opinião do leitor a uma conclusão comum, a uma única produção de leitura.

Sensível a fatos imperceptíveis a muitos, Sabino relata situações cotidianas sem deixar a marca de sua postura crítica pessoal embutida no que expõe. Nos dois textos não há resquícios de amargura, decepção ou revolta nem mesmo de prazer, felicidade e resignação do autor. Ambos os textos tratam da discriminação social tal como ocorre na sociedade brasileira, apresentando algumas causas e respectivas conseqüências.

Tendo em vista a semelhança do tipo de texto, por serem os dois muito adequados para os objetivos propostos neste trabalho, apesar de similares, pensou-se em escolher um (dos dois) para aplicação do teste. Surge a dúvida: qual o melhor para se verificar a ocorrência de inferências e de avaliações?

Adotou-se o seguinte procedimento:

- 1º - Foi verificado o grau de dificuldade de um e de outro texto;
- 2º - Identificou-se qual o texto mais simples e qual o mais complexo;
- 3º - Aplicou-se o texto mais simples, em alunos de 5ª série (pré-adolescentes de 10 a 13 anos), como pré-teste;

49 - Foi escolhido o texto mais complexo para o teste em alunos da 7^a série (adolescentes de 13 a 16 anos).

Os textos são pequenas histórias, flagrantes do cotidiano, leves, legíveis e pouco extensas. Desvendam a verdade de pessoas e de fatos que acontecem todos os dias e que poucos sabem perceber.

O título do texto selecionado para o pré-teste é "Ousadia". A história inicia em uma parada de ônibus quando uma passageira, que "ia muito contente desta vida", contraria-se ao saber que sua passagem já havia sido paga. Ao ser informada de que fora aquele cavalheiro, "um mulato bem vestido", que a "aguardava com um sorriso junto à calçada", quem lhe fizera a gentileza, insiste para que seja recebido o dinheiro relativo à passagem. Desceu do ônibus, seguiu pela rua, sem olhar para ele que a seguia "meio ressabiado, a alguns passos". A moça conseguiu chegar no edifício em que morava e... "lá vinha ele!" Quem era ele? O que queria?

O texto escolhido para aplicação do teste intitula-se "Piscina". A história se passa no Rio de Janeiro e focaliza: a "esplêndida residência" e sua piscina contrastando com a favela e seus "barracos grotescos"; a vida da mulher da favela com a vida da dona da residência, "naquela manhã de sábado". O conflito entre a protagonista "estirada de maiô à beira da piscina" e a antagonista, "um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher", culmina na aproximação da "estranha criatura" em direção ao portão da residência entreaberto. A dona da casa ergue-se com terror... Quem era a estranha criatura? O que ela queria? O que a dona da casa teria pensado? O que vai acontecer?

Em "Ousadia" a moça é a representante da classe média alta: mora com os pais, em um apartamento no térreo do edifício, tem empregada. O rapaz, representante da classe pobre é um mulo to chamado Marcelo. Quem será o Marcelo?

Em "Piscina" a dona da residência representa a classe alta, enquanto a mulher da favela a classe baixa. Será que a mulher da favela irá entrar na esplêndida residência?

Um leitor que leia os textos interrompendo a leitura nas pausas, e que busque, após cada leitura, responder às questões que se seguem a cada pausa (anexo III), criará expectativas próprias e terá suas próprias opiniões e posturas avaliativas. Por ele, enquanto leitor, passará uma série contínua de intuições. A cada momento, haverá avanços e/ou "iluminações" diante do texto. A intuição totalizada procede de uma série de intuições parciais, é uma imagem total, a compreensão do texto como um organismo global.

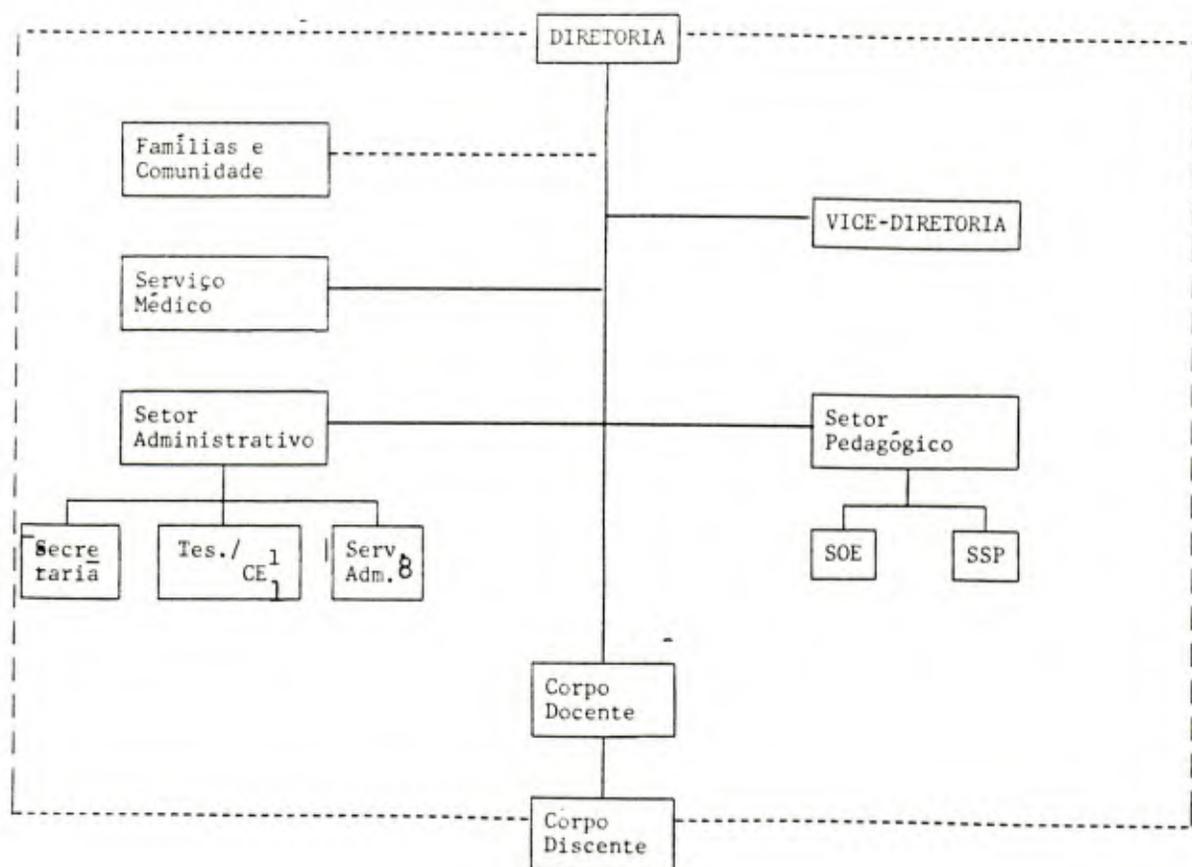
OS SUJEITOS

Os sujeitos que se submeteram ao pré-teste e ao teste são representativos de classes sociais diferentes. Estabeleceram-se os seguintes critérios para identificação dos elementos das classes A e B: o estabelecimento escolar em que estudam como indicativo do poder aquisitivo; o perfil dos indivíduos pesquisados e suas atividades extra-escolares como determinantes do contexto sócio-cultural em que estão inseridos.

O ESTABELECIMENTO ESCOLAR

A aplicação do teste para coleta de dados foi realizada em duas escolas distintas. A primeira, a que será chamada Escola A, é uma entidade particular que cobra, para alunos de 5^a a 8^a série do 1º grau, aproximadamente 8 OTN's (o valor em cruzado foi convertido para OTN com a finalidade de estar sempre atualizado, pelo fato de a OTN se corrigir mensalmente de acordo com a inflação). A Escola A atende somente aqueles que possuem recursos para pagar mensalmente essa taxa. A segunda, a Escola B, é uma entidade pública de ensino gratuito que atende a uma clientela carente de recursos financeiros⁷.

Tanto a Escola A como a Escola B possuem o organograma básico:



⁷ Dados fornecidos pela Secretaria ou Diretoria das escolas.

⁸ Tes. - Tesouraria; CE - Caixa Escolar; Serv. Adm. - Serviço Administrativo.

Os recursos humanos com que contam ambas as escolas são semelhantes. Há pouca variação entre uma e outra quanto:

- ao quantitativo de pessoal administrativo disponível (a Escola A possui um número maior de funcionários na administração: Secretaria, Tesouraria e Serviços Auxiliares);
- ao acúmulo de funções: no caso, a Escola B possui um elemento que supervisiona e coordena as diversas áreas disciplinares enquanto a Escola A possui um supervisor geral e vários coordenadores de área - apesar de ambas contarem com professores portadores de títulos de especialização e de atividades extracurriculares.

Quanto aos recursos materiais, a Escola B conta com o mínimo necessário ao andamento das aulas: salas de Diretoria, SSP, SOE, Secretaria, pequeno Audio-Visual, Cantina (onde se serve a merenda escolar coletiva), Sala dos Professores, Salas de aula, Sala de artes, uma Biblioteca restrita e Pátio (onde são ministradas as aulas de Educação Física). A estrutura física da Escola B é precária, há necessidade de se fazer várias adaptações em dia de reunião de pais e mestres, em comemorações de datas cívicas ou em festividades em geral.

A Escola A, além de contar com os mesmos recursos materiais pertinentes aos da Escola B, apesar que de melhor qualidade, conta com Ginásio Esportivo, Quadras Externas, Piscina, Sala de Orientação Religiosa, Laboratórios de Química, Física, Biologia, Análises Clínicas, Anatomia Humana, Materiais de Construção e Laboratório Fotográfico. A Escola A possui também ampla sala de Audio-Visual modernamente equipada, um Auditório com capacidade para 400 pessoas, Serviço de Coordenação de Atividades Extra-Classe (tais como: Teatro, Jornal e Música), ampla Biblioteca com um acervo de aproximadamente 15.000 volumes).

A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade que frequênta. A sociedade que frequênta a Escola A é exigente, está acostumada com inúmeras atividades complementares que a escola se obriga a oferecer para adquirir clientela e confiança. A Escola A corresponde às expectativas da classe social A, sendo um prolongamento da vida extra-escolar. Já a sociedade que frequênta a Escola B desconhece os vários recursos que não lhe são oferecidos. O que a Escola B dispõe já é complementar à classe social B, não enquanto continuidade de atividades, e sim como atividades absolutamente diferentes a que a sociedade B está acostumada. Não há a necessidade de aquisição de clientela, é indiferente à Escola B acolher um número X ou 2X de alunos, desde que não ultrapasse o máximo permitido. Ao contrário do que ocorre na Escola A: por ser paga, o quantitativo X ou 2X de alunos implica em 1/2X ou X de arrecadação.

O PERFIL DOS SUJEITOS

Submeteram-se ao pré-teste 12 alunos de 5^a série (9 meninas e 3 meninos) e ao teste 10 alunos de 7^a série (8 meninas e 2 meninos). A idade dos alunos de 5^a série que frequêntam a Escola A é de 10 ou 11 anos e a dos alunos de 5^a série da Escola B é entre 12 e 13 anos. Essa característica também ocorre na 7^a série: alunos da Escola A que estão na 7^a série têm 13 anos, enquanto os alunos da Escola B que estão na mesma série têm entre 14 e 16 anos⁹.

⁹ Após a aplicação dos testes, foi solicitado, aos alunos, o preenchimento de um formulário. Os alunos preencheram por escrito ou oralmente, na presença da pesquisadora. Todos os dados foram obtidos a partir do "Roteiro de Sondagem" que se encontra no anexo 2.

Os alunos da classe A que freqüentam a Escola A, são filhas de profissionais liberais: administradores de empresas, geólogos, engenheiros, advogados e professores universitários; suas mães, quando trabalham fora de casa, são comerciantes, professoras, funcionárias federais.

Os alunos da Escola B são provenientes de camadas populares, pertencem à classe B, seus pais são eletricitistas, vigias, encarregados, carregadores, pedreiros quando participam do contexto familiar (muitos alunos afirmaram não saber onde o pai se encontra, outros que o pai faleceu). As mães desses adolescentes são faxineiras, lavadeiras, passadeiras, serventes, domésticas.

Como podemos observar através da faixa etária dos alunos em relação à série em que estão, verifica-se que as reprovações não atingem da mesma maneira adolescentes de diferentes meios sócio-culturais. São sobretudo as crianças provenientes da classe B que fracassam na escola, são forçadas a interromper os estudos ou a repetir a série no próximo ano. Os pais desses indivíduos são profissionais de baixa qualificação que recebem baixos salários e são os que mais se sacrificam para que seus filhos estudem. Apesar de a Escola B ser, em princípio, gratuita, os pais têm que pagar o material escolar, o uniforme e contribuir para a caixa escolar (se puderem).

Os adolescentes provenientes da classe A não encontram dificuldade na escola, dentro da escola eles se sentem em casa. Eles possuem os pais para ampará-los em todos os sentidos: intelectual, financeiro, emocional. Os livros, filmes e programas de televisão fazem parte do seu ambiente familiar e são vistos como fonte de prazer e de informação. Não há obstáculos para o adolescente de classe A, eles não têm motivos para ser reprovados.

Isto só acontece em caráter excepcional. A reprovação é motivada pela infra-estrutura familiar.

Os alunos da Escola A residem em bairros de classe média-alta de Belo Horizonte: Lourdes, Gutierrez, Cruzeiro, Serra, Santo Antônio, Sion. Os alunos da Escola B residem no Morro do Papagaio, favela localizada entre os bairros Sion, São Pedro e Santa Lúcia. O ambiente em que moram determina, ainda que parcialmente, a classe social a que pertencem. Raras as exceções de uma família de classe B poder morar em bairro de classe A e nem mesmo um representante de classe A, mesmo que extremamente excêntrico, moraria em uma favela onde convivem os elementos da classe B.

AS ATIVIDADES EXERCIDAS PELOS SUJEITOS

Atividades Extra-Escolares

Várias são as atividades que os alunos exercem durante o período em que não estão na escola. Alguns estudam línguas estrangeiras modernas, praticam esporte, freqüentam variados cursos como, por exemplo, cursos de expressão corporal ou de artes plásticas. Outros, ocupam o seu tempo de forma bem adversa, trabalham ou dentro de casa executando tarefas domésticas que lhes foram determinadas pela mãe ou trabalham fora, realizando pequenos serviços remunerados.

Os primeiros representam a classe A que proporciona os meios para que utilizem o período extra-escolar de forma enriquecedora. Além de freqüentarem a Escola A, estão matriculados em boas escolas de ensino de línguas estrangeiras, em academias de ballet e de ginástica e em cursos diversos que lhes fornecem

desenvolvimento de várias habilidades.

Os adolescentes da Escola A entrevistados, que se submeteram aos testes, estudam inglês em escolas como: Instituto Nacional de Idiomas, Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, Yá-zigi, ICBEU. Um deles estuda alemão (já na 5^a série) na Associação Escolar Alemã. Praticam esportes: voley, tênis, natação, futebol, fazem ginástica, ballet, yoga. Duas das alunas fazem curso de Modelo e Manequim Fotográfico, uma faz curso de Etiqueta. Há uma que participa do Grupo Teatral Patati Patatã. Todos fazem os deveres de casa sozinhos, quando necessitam pedem ajuda aos pais (normalmente à mãe) e, para reforço, contratam professores particulares quando não estão se saindo bem nas provas.

Os demais são representantes da Classe B, freqüentam a Escola B, possuem deveres domésticos a cumprir dentro ou fora de casa. A maioria dos alunos da classe B entrevistados trabalha fora de casa, exercendo serviços auxiliares: babã, empregada doméstica, limpeza de jardim e de piscina, "trabalho em casa de família" - serviços gerais. Os demais cumprem tarefas dentro de sua casa: "lavo vasilha", "arrumo casa", "limpo móveis", "esquento a comida", "faço o almoço", "passo o pano no chão", "ajudo a mãe em casa", "às vezes brinco". Fazem os deveres de casa sozinhos. Ninguém os ajuda nos deveres de casa: "dependo da minha boa vontade". Houve quem confessasse não fazer as tarefas escolares que os professores marcam para casa.

Atividades de Lazer

Perguntou-se aos adolescentes o que fazem nos fins de semana, nos feriados e nas férias. Todos responderam que passeiam, descansam e viajam. Acontece que o tipo de passeio, de descanso

e de viagem varia de um para outro aluno entrevistado.

Uns passeiam no Shopping, vão ao cinema, vão a sítio ou a fazenda, freqüentam clubes (a maioria é sócia de mais de um clube). Outros passeiam em casa de amigos ou de parentes, vão ao Parque Municipal, ao Zoológico.

Uns descansam assistindo vídeo-cassete ou TV, nadando na piscina de sua casa ou do prédio ou jogando vídeo-game. Outros descansam assistindo televisão, conversando com amigos na porta de casa, brincando, ouvindo rádio, jogando uma "pelada".

Uns viajam todas as férias para o interior de Minas (cidades citadas: Uberlândia, Ouro Preto, Serra do Cipó), para o Rio de Janeiro, para São Paulo (cidades citadas: Guarujá, Ubatuba, Lorena), para Goiás (Caldas Novas), para a Bahia, para o Espírito Santo (Vitória). Muitos já foram ao exterior: Miami, Orlando, Bahamas, Disneylândia, Paraguai. Argentina e Canadá. Outros não têm o hábito de viajar, não o fazem freqüentemente. Há os que viajam para acompanhar a patroa nas férias. Os que saem de férias, quando viajam, vão para Manhumirim, Augusto de Lima, Corinto, Carmo do Cajuru, Pirapora, Aparecida do Norte, Sete Lagoas. Houve quem declarasse:

- "Viajo para casa de uma tia minha, todas as férias. Ela mora no bairro Veneza. É longe! A gente quando vai p'ro bairro da tia tem que pegá duas condução: o 8001 e o 1155 um ônibus vermelho".

Aqueles "uns" que possuem condições de lazer mais diversificadas enquadram-se na classe A, enquanto que aqueles "outros" que possuem recursos de lazer mais restritos pertencem à classe B. Desta forma, assim como pelo tipo de atividade extra-escolar exercida, pelo tipo de atividade de lazer verifica-se a classe social a que o indivíduo pesquisado é pertinente.

CAPÍTULO IV
INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS

- O Pré-Teste -

INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS

- O Prê-Teste -

O prê-teste foi aplicado em alunos de 5^a série representantes de classes sociais diferentes. O texto escolhido intitula-se "Ousadia", escrito por Fernando Sabino, foi dividido em nove partes; a cada pausa o aluno responde às questões propostas, apresentando:

- I) a sua compreensão do que foi informado pelo autor;
- II) inferências individuais: as expectativas e as idéias que possui integradas às idéias expressas no texto e relacionadas ao seu conhecimento de mundo determinado pela camada social a que pertence;
- III) a sua avaliação: o leitor é levado a reagir às idéias apresentadas pelo autor.

1^a Parte:

O título

O U S A D I A

Perguntas tipo I:

- O que é ousadia?
- O que significa a palavra ousadia?
- Dê um sinônimo para o termo ousadia.

Perguntas tipo II:

- Sobre o que o texto vai falar?
- Invente uma possível estória para esse título.

Perguntas tipo III:

- Você é uma pessoa ousada?
- O que é uma pessoa ousada para você?

2ª Parte:

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga, disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí.

Perguntas tipo I:

- Quem ia no ônibus?
- O que aconteceu quando ela foi descer?
- Quem recebeu a passagem?
- Quem pagou a passagem para a moça?

Perguntas tipo II:

- Por que a contrariedade se anunciou?
- Quem era o cavalheiro?
- O que vai acontecer agora?

3ª Parte:

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faço questão que o senhor receba minha passagem.

Perguntas tipo I:

- Quem pagou a passagem?
- A moça gostou ou não? Por quê?

Perguntas tipo II:

- Por que a moça acha que o mulato é um "sujeito atrevido"?
- Por que ele pagou a passagem para ela?
- Como é que a estória vai continuar?
- O motorista irá aceitar o dinheiro da moça?

4ª Parte:

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Perguntas tipo I:

- O motorista aceitou o dinheiro da moça? Por quê?
- Como foi que a moça saltou do ônibus?
- O moço a seguia? De que forma?

Perguntas tipo II:

- O que é "fuzilando de indignação"?
- Por que ela foi seguindo sem olhar para ele?

- Para que o moço a seguia?
- O que vai acontecer agora?

Pergunta tipo III:

- O motorista fez bem em aceitar o dinheiro da moça? Por quê?

5ª Parte:

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

Perguntas tipo I:

- Para onde foi a moça?
- O mulato continuava seguindo-a?
- Ela o viu?
- Ela conseguiu entrar no edifício onde morava?

Perguntas tipo II:

- Ela vai entrar em seu apartamento? Onde fica o apartamento? Onde é o térreo?
- Quem abrirá a porta?

6ª Parte:

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ou

sou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Perguntas tipo I:

- Quem abriu a porta?
- Como a moça entrou em casa?
- A quem ela contou a estória?
- Como ela contou o que tinha acontecido a ela?
- Como os pais ficaram?

Perguntas tipo II:

- Por que o moço a seguiu?
- Por que ela o chamou de "sem-vergonha"?
- O que os pais vão fazer?
- Qual o significado da palavra "ousadia" nesse contexto?

Perguntas tipo III:

- O que o rapaz fez para ser chamado de "sem-vergonha"? O que é uma pessoa "sem-vergonha"?
- Você concorda ou não com a moça ao considerar uma ousadia o comportamento do rapaz?

7ª Parte:

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou surpreendida.

Perguntas tipo I:

- Qual era o nome do mulato bem vestido?
- Quem o conhecia?

Pergunta tipo II:

- Quem era o Marcelo?

8ª Parte:

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por fa vor.

Perguntas tipo I:

- Quem era o Marcelo?
- Como a moça se sentiu?
- Qual a reação da moça?

Perguntas tipo II:

- Por que a moça só faltou morrer de vergonha?
- O Marcelo irá desculpá-la? Por quê?

Perguntas tipo III:

- Se você fosse o Marcelo você a desculparia? Por quê?
- Como é que você acha que o Marcelo estava se sentindo?

9ª Parte:

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

(F.S.)

Perguntas tipo I:

- O Marcelo a desculpou?
- Qual o sentido da palavra ousadia?

Perguntas tipo II:

- Por que a moça não reconheceu o Marcelo?
- Que outro título você daria à estória?

Pergunta tipo III:

- O Marcelo devia ou não ter pagado a passagem da moça? Por quê?

Para que não se perca a visão global do texto, aqui está ele sem cortes:

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A sua passagem já está paga - disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É algum engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faço questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo: melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava, arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça:

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo!

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só faltou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

O RESULTADO DO PRÉ-TESTE

Os alunos corresponderam as expectativas. O texto foi interpretado de formas diferentes entre o grupo de classe A e o de classe B. Cada grupo extraiu inferências de acordo com o seu "background" sócio-cultural. Por exemplo, sobre o título "Ousadia", um elemento da classe A definiu:

"Ousadia, para mim, é audácia, é ser esperta, capaz. O texto vai cobtar... pode ser de uma ousadia que alguém fez de outra pessoa ou de um atrevimento: eu tô num ônibus e ela (uma pessoa ousada) fica me cantando...; ou no sentido de esperteza: uma pessoa ousada é aquela que ganha dinheiro fácil; tapeia outra para conseguir o que ela quer..."

Um elemento da classe B apresentou a seguinte definição:

"Ousadia é quando uma pessoa ousa da outra. Por exemplo: quando a gente, assim... é morena e a outra é branca, então ela... assim... acha que ela pode ser mais que as outras e todo mundo é igual. Eu falaria sobre uma prima: eu tenho uma prima... assim... da minha cor... ela é muito atrevida."

Logo após a segunda pausa, um elemento da classe B estranhou:

"Isto é que eu não entendi: ela ficou contrariada pelo moço ter pago a passagem para ela. Isto não é motivo de ficar contrariada. Esse começo é esquisito. Tem muita gente assim que é orgulhosa e ela deve ser orgulhosa."

Nenhum elemento do grupo A observou tal contradição. Todos leram sem alertar que o fato de alguém pagar a passagem para outrem pode implicar em agradecimento e dificilmente em contradição.

O grupo A inferiu que aquele mulato bem vestido seria um ladrão que teria arrumado um modo de se aproximar da moça; ou seria alguém que queria namorá-la e "esta foi uma forma de ele ser gentil e de eles se conhecerem". O grupo B inferiu que o mulato seria:

"uma pessoa de coração bom... porque ela perdeu a passagem e já estava dentro do ônibus";

"uma pessoa que gostou dela";

"uma pessoa que achou ela bonita e resolveu bater um papo; ele não conhecia ela".

Daí por diante o grupo A infere que o moço a perseguia para roubar ou para "cobrar dela o valor da passagem, já que ela não queria que a passagem fosse paga por ele". A idéia de: pagar a passagem para conquistá-la e, futuramente, namorá-la, foi, aos poucos, desaparecendo. O grupo B infere que o mulato a perseguia para "falar que ele queria só agradar ela", para se explicar, "ele achou muito feio o jeito que ela passou por ele e vai seguir para pedir desculpa".

Após a quinta pausa os alunos responderam à questão:

- "Quem abrirá a porta?"

de acordo com as suas experiências de vida.

O grupo A inferiu que pode ser a empregada, o marido "se ele estiver em casa", ou o filho. Todos os elementos citaram a empregada como possível personagem a executar a ação de abrir a porta. Todos convivem com empregada em sua casa, em casa de parentes ou de amigos.

Apenas um elemento do grupo B inferiu que fora a emprega

da que abrira a porta e justificou:

"porque todo mundo que mora em edifício, tem empregada".

Os demais elementos da classe B entrevistados inferiram que poderia ser a mãe, o irmão, o pai ou outro parente. Quando leram na 6^a parte que fora a empregada, alguns exclamaram:

"Nem imaginei que pudesse ser a empregada".

"Eu nem pensei... porque muitas casas não têm empregada..."

O contexto sócio-cultural influencia na compreensão de palavras como:

- térreo: todos os alunos da classe A moram em apartamento e entendem o termo:

"térreo é antes do primeiro andar";

"é lá em baixo!"

Os alunos da classe B não compreendem: térreo, para eles, é: "o terceiro andar"; "último andar do apartamento"; ah! nem sei. Lá no fim!"; "o primeiro andar".

A palavra *ousadia* aparece duas vezes no texto:

- Olha ele ali! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia.

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia.

Todos os alunos inferiram dois sentidos diferentes para a palavra. *Ousadia* apareceu, pela primeira vez, com o sentido de atrevimento e, pela segunda vez, com o sentido de coragem. Do ponto de vista da moça, a ação praticada pelo mulato "sem-vergo

nha" fora desagradável, uma vez que ela não o conhecia, e agravou-se com o fato de ele a perseguir. Do ponto de vista do rapaz, a ação por ele praticada fora uma gentileza ainda que audaciosa e ele sabia que não a perseguia; coincidentemente ambos iam para o mesmo local: a moça para a sua casa e o rapaz para a casa onde morava a sua noiva.

Interferências sócio-culturais atuam na avaliação que os alunos fizeram ao justificar:

Por que a moça não reconheceu o Marcelo?

O grupo de classe A limitou-se a afirmar que ela não o reconheceu porque ela "se sentiu meio nervosa, naquele momento, e um senhor assim... mais de cor... né? pagando a passagem para ela: nossa!"; "nem olhou direito pro negão"; "não reparou o moço". O grupo acha absolutamente normal o fato de a moça não ter querido olhar para o mulato bem vestido porque ele a contrariou, fez o que ela não queria e era muito sem-vergonha.

O grupo B infere que a moça não o reconheceu porque, apesar de ele já ter pintado o apartamento dela, "ela nem se interessou em saber quem estava pintando o apartamento, naquela época. Ela num viu ele, nem ligou para ele"; "ela nem olhou para a cara do moço... tava, sentia melhor do que ele"; "ela pensou que ele era um pintor comum que tinha ido pintar o apartamento, não sabia que era marido da empregada"; "ela não reconheceu o mulato porque ele tava bem vestido. O pintor fica todo sujo de tinta..."

As perguntas avaliativas que geram inferências envolvendo percepção afetiva:

O Marcelo fez bem ou mal?

O Marcelo devia ou não ter pago a passagem da moça? Por quê?

O grupo A foi unânime: não. E os alunos justificaram:

"Não sem ter consultado a moça. Ele devia ter falado com ela:

- Olha você lembra: eu já pinteí sua casa. Pode deixar que eu pago a sua passagem".

"Porque ela é rica e tem dinheiro, ela mesma pode pagar".

"Porque ela não precisava de dinheiro. Do jeito que ele fez ficou parecendo que ele era um ladrão ou um tarado".

Os elementos do grupo B divergem em suas opiniões. Uns acham que o rapaz fez mal, concordando com o grupo A:

"Ele fez mal de ter pago a passagem. Ele não devia pagar a passagem porque ela achou ruim. Ela xingou ele de tudo quanto é nome. Ela não sabia agradecer a ajuda dos outros";

"Ele não fez bem porque ela tinha dinheiro para pagar";

"A gente tem que tratar as pessoas do jeito que elas tratam a gente".

Outros elementos do grupo B inferem que o mulato fez uma boa ação:

"Ele fez bem porque ele ajudou ela, apesar de ela não precisar de ajuda porque ela tinha dinheiro".

"O Marcelo fez bem porque o motorista precisava de dinheiro e ele ficou com duas passagens, uma a mais".

"Ele fez bem porque conhecia ela e quis ser gentil. Ele não sabia que ela não o reconheceu, que ela não ligava p'rá pintores".

Não se pretende estender aqui a análise dos resultados obtidos no pré-teste. O objetivo da aplicação do texto "Ousadia", para a 5ª série do 1º grau, em duas escolas distintas: uma de clientela de classe média-alta e alta e outra de classe baixa, foi testar se há diferenças significativas de extração de inferências entre grupos de classes sociais diferentes. Verificou-se que tais diferenças existem e que a inferenciação é influenciada pelo contexto sócio-cultural dos indivíduos.

CAPÍTULO V
INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS

- O Teste -

INFERÊNCIAS SÓCIO-CULTURAIS

- O Teste -

Partindo-se da hipótese de que o contexto sócio-cultural do indivíduo atuaria como um fator condicionante da variedade de interpretações de texto, foi aplicado o teste "pausa protocolada previamente marcada no texto". Submeteram-se ao teste dez alunos, dos quais cinco são representativos da classe A e cinco da classe B.

O texto "Piscina" de Fernando Sabino foi dividido em dez pausas. Após cada pausa, os alunos responderam, oralmente ou por escrito, às perguntas feitas pela pesquisadora.

A cada intervalo de texto, segue-se um conjunto de perguntas. Recapitulando, os três tipos de perguntas são: as objetivas, as inferenciais e as avaliativas.

A entrevista foi apenas parcialmente estruturada, pois, à medida que o aluno inferia, perguntas não previstas eram elaboradas. Uma resposta inferencial, muitas vezes, exige uma nova pergunta além das previamente estabelecidas. Por isso, a série de perguntas sobre o texto serve apenas de roteiro à pesquisadora.

Veja-se a seguir a estrutura do teste aplicado:

TESTE1ª Parte:

O título

P I S C I N A

Fernando Sabino

Pergunta objetiva:

- O que é uma piscina?

Perguntas inferenciais:

- Você já nadou em uma piscina? Onde?
- Você é sócio de algum clube? Você tem piscina em casa?
- Onde você já viu uma piscina?
- Sobre o que o texto vai falar? Invente uma possível estória para esse título.

Pergunta avaliativa:

- Você gosta de nadar?

2ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

Perguntas objetivas:

- Onde se situava a residência?
- Como era a residência?
- E o que havia do lado de fora da residência?

Perguntas inferenciais:

- Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?
- Como você imagina que seja a região onde está a residência?
- Como é uma esplêndida residência? Como são as pessoas que nela moram?
- Como é a vizinhança?
- Invente uma continuação para a estória.

3ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Perguntas objetivas:

- O que havia perto da residência?
- O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem?

Perguntas inferenciais:

- Como são "barracos grotescos"? Por que eles "se alastravam" pela encosta do morro?
- Por que é "pena" existir uma favela por perto?
- Descreva a favela. Como você acha que devem ser as pessoas que moram na favela?

Perguntas avaliativas:

- Você concorda que uma favela compromete a paisagem? Por quê?

4ª Parte:

Exposição das circunstâncias

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Perguntas objetivas:

- O que acontecia todos os dias?
- Quem são "aquelas mulheres"? Como elas eram? O que tinham so-

bre a cabeça?

- Quem dava uma espiada no jardim? Quem se detinha e ficava olhando?

Perguntas inferenciais:

- Por que as mulheres e as crianças ficavam olhando em direção à casa?
- O que elas pensavam?
- Crie uma continuação para a estória.

5ª Parte:

Exposição das circunstâncias

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Pergunta objetiva:

- O que aconteceu naquela manhã de sábado?

Perguntas inferenciais:

- Naquela manhã de sábado quem tomava gim-tônico no terraço? Quem era ele?
- Como estava a mulher?
- Quem os observava entre o portão entreaberto? Quem você acha que era? O que queria? Para quem estava ali?

6ª Parte:

Complicação = conflito entre a protagonista e a antagonista

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mu

lher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

Perguntas objetivas:

- Quem os observava pelo portão?
- Como ela estava vestida?
- O que ela parecia?

Perguntas inferenciais:

- As duas mulheres se olharam separadas pela piscina. Evidencie as diferenças entre a dona da casa e a mulher da favela quanto:
 - . a habitação
 - . o vestuário
 - . a postura física
 - . a ocupação na manhã de sábado.
- O que vai acontecer agora?

7ª Parte:

O clímax

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente:

Perguntas objetivas:

- A quem o autor chama de estranha criatura?
- O que a mulher favelada fez?
- Qual a reação da dona da casa?

Perguntas inferenciais:

- Por que a mulher dona da casa sentiu terror com a aproximação da mulher da favela?
- O que a dona da casa pensou?
- Para quê a mulher da favela entrou na residência? O que de fato ela queria entrando pelo portão?

8ª Parte:

Clímax = Ponto de maior tensão da narrativa

já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumia-se pelo portão.

Perguntas objetivas:

- Para quê a mulher da favela entrou na residência?
- Como ela saiu da residência?

Perguntas inferenciais:

- Por que a mulher da favela decidiu encher a lata na piscina, em vez de buscar água no local de costume?
- De que forma a mulher invasora colheu a água da piscina? "Sempre a olhá-la em desafio". Por que o olhar em desafio?
- Desafiar significa propor combate. Qual era o combate? O que se pretendia defender? Qual o objeto de combate?
- O que vai acontecer agora? O que os donos da casa vão fazer?

Pergunta avaliativa:

- Você acha que a mulher da favela fez bem ou mal ao tirar água da piscina? Por quê?

9ª Parte:

Clímax

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Perguntas objetivas:

- Quem assistiu à cena?
- Quanto tempo durou a cena?
- O que pareceu ao marido?

Perguntas inferenciais:

- Quem eram os combatentes?
- Qual o objeto do combate?
- Que combate era esse?
- O que significa fascinado neste contexto?
- O que vai acontecer agora?

10ª Parte:

Desfecho = Solução do conflito

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Pergunta objetiva:

- O que o dono da casa fez?

Perguntas inferenciais:

- Por que o dono vendeu a casa? Qual foi a causa de o marido ter vendido a casa?

- Se você fosse o dono da casa e este fato tivesse acontecido com você, você venderia a casa? Por quê?
- Qual seria a sua reação?
- Que providências você tomaria?

Pergunta avaliativa:

- Você acha que ele fez bem ou mal? Justifique a sua resposta.

PISCINA

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de mão à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. De

pois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça - e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

O texto escolhido proporcionou um certo "incômodo íntimo" nos leitores. Os leitores ao interpretá-lo, deixaram transparecer as suas posturas ideológicas. Suas posturas são determinadas pela classe social à qual cada leitor pertence e representa.

As perguntas objetivas, de conhecimento informado pelo texto, têm por finalidade verificar a compreensão do leitor daquilo que está explícito no texto.

As perguntas inferenciais, baseadas nos conhecimentos experienciais, nas crenças, ideologias e axiologias individuais, objetivam verificar as expectativas e as idéias do leitor referentes às idéias expressas no texto e ao conhecimento do mundo relacionado com a camada sócio-cultural em que está inserido.

As perguntas avaliativas envolvem julgamentos pessoais de informações fornecidas pelo texto. Verificam-se as reações do leitor diante das idéias apresentadas, confrontando o seu ponto de vista com o ponto de vista exposto no texto, argumentando a favor de sua opinião e aprofundando a sua reflexão.

A partir das respostas obtidas, foram analisadas: as inferências que envolvem compreensão textual, as inferências fundamentadas em conhecimento do mundo e as inferências que envolvem percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais.

A COMPREENSÃO DE TEXTO

A compreensão do texto é o nível primário do processo inferencial. Na verdade, não se trata, propriamente de inferência. Compreender um texto é, em um primeiro momento, ter acesso a uma das leituras possíveis oferecidas por ele.

Os subprocessos que constituem o ato da compreensão (considerando-se o texto em prosa) vão desde o contato com a informação visual e o reconhecimento da palavra até a captação das unidades básicas de significação na sentença, suas funções e o relacionamento das entidades que compõem tais unidades. Ao buscar um dos sentidos fornecidos pelo texto, o leitor parte do conteúdo nele expresso. A compreensão depende do conhecimento compartilhado entre o leitor e o texto.

O leitor decodifica, decifra as palavras impressas: a partir do contato com a informação visual, ele reconhece as palavras e as decodifica. A decodificação é uma habilidade de natureza automática; seu domínio é essencial para liberar o indivíduo para as tarefas de compreender, inferir, avaliar e reter na memória.

O reconhecimento da palavra depende, por exemplo, da familiaridade que o leitor tem com ela, e sua decodificação pode depender do grau de determinação da palavra. A diminuição da indeterminação de uma palavra torna mais fácil a incorporação de seu significado.

Piscina é uma palavra conhecida tanto pela classe A quanto pela B. Ambas reconhecem a palavra, porém a sua familiaridade e o seu grau de determinação variam entre as duas classes, provocando formas diferentes de decodificação do vocábulo. O grupo A sabe o que é uma piscina porque nada sempre em uma. Todos

os alunos do grupo A freqüentam clubes e, sem muita reflexão, as sociam: "piscina é lugar de nadar". A maioria pratica ou já pra ticou natação, é sócia de mais de um clube, e ao ser questionada: "Você sabe o que é piscina?" riu da pergunta, achando-a exó tica e engraçada (talvez tola, uma vez que lhes parece um conhe cimento óbvio). Responderam-na sintética e superficialmente.

O grupo B sabe o que é uma piscina porque já viu uma. Os elementos do grupo tentam provar, da melhor forma possível, que conhecem uma piscina, sem demonstrar admiração diante da pergun ta. Apresentaram uma explicação mais precisa: "piscina é um bu- raco adaptado cheio de água". Todos afirmaram que já viram pis- cina "nessas casas coloniais", "em casas onde trabalhei", "no prédio onde trabalho", "na televisão". A maioria não sabe nadar e não freqüenta clubes. Há quem nunca tenha entrado em uma pis- cina: "... mas já nadei em um lago".

A palavra *piscina* é mais familiar ao grupo A que ao gru- po B. Seu grau de determinação também varia entre um e outro grupo. A palavra parece ser mais determinada para o grupo B, que sentiu necessidade de provar o conhecimento do que seja uma pis cina. O grupo A apresentou definições mais genéricas e a pala- vra obteve um sentido mais indeterminado: "lugar de nadar"; ora, lago, rio e mar são também lugares onde se nada.

Não se quer dizer com isso que o grau de determinação se ja inversamente proporcional à familiaridade que se tem com a palavra. (Nos casos pesquisados, isso ocorreu.) Não se têm da- dos suficientes para se chegar a tal afirmativa.

A compreensão diferenciada do termo *piscina* interferiu, nos casos estudados, na expectativa que cada grupo apresentou ao ser perguntado: "Sobre o que o texto vai falar?". Os dois grupos inventaram um possível enredo para o título *piscina*, ge-

rando inferências baseadas naquilo que compreendem que seja uma piscina, e essa compreensão fundamentou-se em conhecimento prévio.

"Afogamento" é o tema central proposto por A, visto que escrever sobre piscina gera a expectativa: contar um fato marcante que tenha acontecido, envolvendo piscina. Infere-se que afogamento é uma ocorrência marcante que envolve uma piscina. Apresentaram mais de uma possibilidade, além de afogamento. Houve uma inferência que, provavelmente, relaciona-se ao perfil afetivo de um determinado adolescente: a piscina como fuga, um lugar onde a pessoa se modifica, se liberta, se aliena:

"A piscina é assim, um, assim, um espaço né prá pessoa descansar dentro da água e relaxar, esquecer tudo que está acontecendo. Eu escreveria sobre um menino que tá... que ninguém compreende ele, assim... ele era um deslocado e, dentro da piscina ele vira, ele torna uma outra pessoa. Ele tem outras idéias, é mais extrovertido, mais alegre. A pessoa esquece tudo de ruim e tudo de mal, ah! oh! tudo de bom também!"

Houve quem imaginasse uma história envolvendo "uma confusão em uma turma que queria nadar, mas a temperatura do dia não permite". Uma expectativa inerente à experiência individual: nem todos os dias são bons para se nadar.

O tema que será abordado no texto varia muito, na opinião do grupo B. Não se fala em afogamento. Fala-se em "fato marcante", "tragédia", "desastre", "problema", sem especificá-los. A maioria criou uma história bem genérica como: "O texto vai falar sobre uma piscina onde terá alguém nadando". Houve quem fizesse uma descrição sobre piscina: o que é, o seu uso e cuidado:

a serem tomados. Devido ao pouco contato com piscina, não foi possível, neste grupo, uma maior quantidade de inferências. O grupo limitou-se a criar um tema bastante genérico para o texto.

Ao definir piscina, o grupo A foi mais genérico, o grupo B foi mais específico; quando os grupos criaram expectativas, a situação se inverteu.

O grupo A descreve aquilo que lhe é familiar, portanto, o fazem em poucas palavras, genericamente. O grupo B prova que conhece piscina, descreve minuciosamente aquilo que não faz parte do seu cotidiano. Quando o grupo A criou expectativas sobre o tema, foi criativo, "puxou" frames e esquemas de sua memória que se relacionam à sua vivência com piscinas em geral. O grupo B não possuía em sua memória nenhuma configuração de conhecimento mais profundo sobre piscina; limitava-se a saber o que é uma piscina, sem, contudo, ter experimentado qualquer aventura em uma piscina; sem ter tido contato com aquilo que sabem tão bem descrever. Não conseguiu gerar inferências mais genéricas.

O leitor capta uma ou várias informações dadas pelo texto, reconhecendo as expressões e os recursos da língua utilizados. Identifica essas informações de acordo com a noção que delas possui. Essa noção fundamenta-se no conhecimento experiencial adquirido no meio social e cultural. A informação: "pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem", é identificada de acordo com as diferentes noções do grupo A e do B.

A expressão "barracos grotescos" para o grupo A puxa frames do tipo: "feitos de papelão", "pequenos", "pobres", "um quartinho sô, uma coisinha bem pequenininha", "quarto, sala e cozinha em um cômodo sô", "sujos e sem fundos", "casas que não são feitas de tijolos, são feitas de pedaços de madeira, uma coi

sa assim", "... dorme todo mundo amontoado". Fragilidade, espaço e pobreza são inferidos.

A visão de quem está "do lado de fora" produz uma compreensão diferente da de quem está "dentro" de uma favela:

"Uma favela é o lugar onde eu moro, um lugar cheio de barracos e becos. O morro sô não tem asfalto, porque luz, água encanada, posto médico e posto policial lá tem como em todos os outros lugares, (...)" (Menino da Classe B)

Para o grupo B, os barracos grotescos são casas que "não tem nada de diferente pois tem água, luz, telefone, e, para ser sincera, a maioria das pessoas tem televisão, geladeira, tudo que qualquer pessoa pode ter..." "as casas são na maioria bem feitas e existem algumas que possuem telhados emburacados, casas cercadas de madeirite, mas não é porque eles querem que isso aconteça e sim porque eles não têm condições financeiras, mas estão lutando em busca deste objetivo...", "... minha casa é de tijolo, com seis quartos...". A expressão "barracos grotescos" associa-se à pobreza com certo conforto.

A noção "(...) se alastravam pela encosta do morro (...)" também é diferenciada. Para o grupo A, os barracos "se alastram, isto é, crescem". O grupo A dá a alastrar uma conotação negativa: "Acho que é como notícia ruim que espalha rápido". Para o grupo B, alastrar significa que "cada vez chega mais gente. Tem que comprar terreno porque tem muita gente que é dono daquele pedaço de terra. Agora não tem mais terreno para comprar, tem é casa. Por exemplo: aquelas pessoas que vão mudar dali vendem a sua casa".

A pronominalização e o epíteto são recursos da língua que são tratados por autores como CLARK (1977) e WARREN et alii (1979) como processos inferenciais. Como se tem tomado, aqui, compreensão como um nível básico de inferenciação, e não como inferência propriamente dita, entende-se que o pronome e o epíteto são ocorrências lingüísticas constituintes do processo de compreensão. O que acontece no texto, por duas vezes, é o uso de pronome sem um co-referencial específico. Veja-se em:

Diariamente desfilavam diante do portão aque- las mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tô-nico no terraço, e a mulher um banho de sol es tirada de maiô à beira da piscina (...).

Não há co-referentes para os pronomes. "Aque-las" e "ele" não se referem a nenhum termo expresso, anteriormente, no texto. Os grupos A e B compreenderam que se trata das mulheres da fave-la (ou "faveladas") e do dono da casa (ou "marido da dona da ca-sa"), respectivamente. O interessante é que tal compreensão possivelmente tenha sido fundamentada nas características "mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça" e na ação "tomava seu gim-tônico", além da localização "no terraço" que seguem os pronomes. Estes são exemplos de inferência do tipo "para frente" (forward inference) proposto por CARPENTER & JUST (1977). São inferências direcionadas a partes do texto que se seguem às de sua geração e ocorrem durante a compreensão.

O epíteto "estranha criatura" que aparece em:

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro sem tirar os olhos dela (...)

foi compreendido como se referindo à mulher da favela que se aproximava do portão entreaberto.

A polissemia do verbo tirar e a ambigüidade criada pela colocação do pronome dela seguindo o seu determinado os olhos foram desfeitas por todos os leitores.

O trecho:

(...) sem tirar os olhos dela (...)

não significou, em momento algum: sem arrancar os seus olhos. O leitor compreende o significado contextual das palavras, excluindo significações conflitantes (ambigüidades e polissemias).

O leitor apreende os papéis que as partes constituintes de cada proposição desempenham. Localiza-se em relação à organização do texto, captando a temática e os tópicos principais, observando as regras sintáticas, semânticas e textuais. Extrai significações novas tanto em palavras desconhecidas como em palavras conhecidas, que adquirem novo sentido em um determinado contexto.

O leitor identifica o referencial do conteúdo do discurso escrito; compreende em geral o assunto de que o texto trata; compreende detalhadamente um aspecto específico de um dos fatos apresentados e distingue fatos relevantes dos irrelevantes.

O componente referencial de um texto (seu conteúdo) influi na compreensão, uma vez que o leitor pode ou não compartilhar de informações nele contidas. Se o leitor não partilha do conhecimento expresso, ele poderá não compreender, ou compreender mal, e gerar inferências de acordo com a má compreensão ou

a falta de compreensão. Inferências que provêm de referentes textuais desconhecidos, bem como as que se originam de referentes conhecidos, são determinadas pela visão de mundo do leitor e produzem compreensões diversas.

A inferência interfere na compreensão e vice-versa. A pergunta:

Onde se situava a residência?

seguiu-se a resposta:

"Na Lagoa Rodrigo de Freitas".

Houve, portanto, compreensão do que se leu. Porém, ao responder à questão:

Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?

o grupo A demonstrou que compartilha do conhecimento textual:

"No Rio de Janeiro", responderam seus elementos;

e o outro grupo, o B, não compartilha: "Não sei!", responderam seus elementos.

Inicia-se a primeira dificuldade de compreensão para esse grupo, dificuldade essa não encontrada pelo grupo anterior.

INFERÊNCIAS FUNDAMENTADAS EM CONHECIMENTO COMPARTILHADO

Não apenas a compreensão literal do conteúdo linguístico e organizacional do texto, mas, também, o ir além da informação dada contribuem para a produção de leitura. Quando o leitor busca

ca um dos sentidos oferecidos pelo texto, associa o que está compreendendo à bagagem sócio-cultural que traz consigo (naquele momento de leitura). As várias possibilidades de produção de leitura baseiam-se no "background" do leitor.

LISBOA (1977 apud SILVA, 1984, p. 41) afirma:

Quando se diz que o importante nos livros está nas entrelinhas, ou atrás das palavras impressas, o que se quer dizer é que aquilo que os livros contêm não é diferente da vida. Escrito por homens, eles refletem o que é humano.(p.82)

Os textos contêm o que faz parte da vida, refletem o que é humano, porém, ninguém compartilha de todos os conhecimentos humanos existentes no mundo, através dos tempos. Cada grupo social compartilha de uma parcela de conhecimento a que tem acesso. Ao ler um texto, o indivíduo de um determinado grupo social evoca aquela "porção" de conhecimento que possui e que compartilha com os demais membros de seu grupo.

"O importante nos livros está nas entrelinhas ou atrás das palavras impressas" porque é daí que cada leitor extrairá suas próprias inferências. E isso acontece a partir da sua visão de mundo, de acordo com o seu conjunto de experiências, produzindo a sua leitura.

O leitor não precisa experimentar ou ter experimentado um fato expresso no discurso textual; ele projeta-se, mesmo quando um fato lhe pareça inaceitável. O que ele lê relaciona-se com a sua vida e, além do mais, expande-a, ampliando a sua visão de mundo.

As inferências variam de um grupo social para outro, quando os indivíduos representativos de cada classe:

- criam expectativas associadas ao seu conhecimento de mundo;
- constroem elaborações com a informação não visual a partir de sua capacidade de resolver problemas;
- identificam, sob sua ótica, o cenário, as descrições, as atitudes e ações das personagens, os eventos expressos no texto e lêem as entrelinhas a seu modo, preenchendo os vazios textuais com as suas experiências de vida;
- projetam-se, mesmo quando um fato lhes pareça inaceitável.

Os alunos criaram expectativas associadas ao seu conhecimento de mundo. Os elementos de cada grupo compartilham de expectativas semelhantes.

Ao ser perguntado:

Quem observava os donos da casa pelo portão entreaberto? O que queria?

O grupo A inferiu que a pessoa que observava os donos da casa seria ou um pedinte ou um ladrão. No primeiro caso, o observador estaria se aproximando para pedir alimento, alguma "coisav_elha", trabalho, dinheiro ou pedir "para dar uma nadadinha na piscina". No segundo caso, o observador queria "entrar para assaltar" ou para "fazer alguma ameaça". Interessantes são os comentários que se seguem às expectativas dos alunos da classe A:

"Pode ser os meninos que ficavam olhando pelo portão, de olho grande, ou as mulheres. As próprias mulheres ficavam se olhando. Ela queria só ver o que tinha dentro da casa ou para pedir comida, roupa. Podia pedir até um golinho do gim dele, que esses meninos ficam, às vezes, quando a gente está comendo alguma coisa, eles ficam pedindo 'me dá um pouquinho'. Aí a gente olha as-

sim e não dá nem vontade de comer mais, e você acaba dando porque perde a vontade de comer. Pode pedir também para ser empregada ou lavadeira".

"Pode ser um ladrão que os observava pelo portão. Ele ficava olhando para assaltar. Se esse alguém, que está observando, não for um ladrão, eu acho que será um pedinte. Pedir alguma coisa para comer ou pedir para dar uma nadadinha na piscina, ou para lavar o carro, varrer o jardim, tirar essas folhas secas, que ficam caindo na grama".

"Eu acho que é uma mulher, que está observando. Ela vai tentar entrar, mas eles não vão deixar. O marido vai perguntar o que que ela quer, deixa a gente sossegado, não estraga o nosso dia. Acho que vai maltratar, depois pode ser que modifique. Vai maltratar porque não quer dar nada, porque são... devem parecer egoístas. O que é dele é só dele, depois que se dane".

O grupo B preocupa-se em descrever a pessoa que observava do portão entreaberto, e inferiu que essa pessoa seria alguém pedidindo alimento ou emprego. A inferência gira em torno do "esquema": sobrevivência - "pedir sobra de comida", "pedir emprego" com o objetivo de "sustentar os filhos" ou "para si", como se pode confirmar pelas respostas:

"Eu acho que era uma criança magra e desnutrida, mas sempre trabalhava, e ao ver aquele casal curtindo aquela vida boa o menino pôs-se a imaginar se fosse filho daquele casal, o que ele poderia estar fazendo... Poderia entrar na piscina, andar de patins, comer muitas

coisas gostosas e viver a vida muito feliz sem se preocupar com o amanhã".

"Era um garotinho que os observava pelo portão entreaberto, este garotinho tinha a pele escura, porque a maioria dos favelados do Rio são escuros; olhos e cabelos pretos, sem blusa e descalço; logo que percebeu que os donos da casa o descobriram ele tratou de abaixar atrás do portão, o dono perguntou o que desejava e ele respondeu que tinha fome pois não tinha pais".

"Eu acho que era uma mulher pobre, ela era alta, magra, olhos pretos, morena escura, cabelo crespo, ela estava vestida com uma roupa simples, calçada com uma chinela. Ela queria um emprego para trabalhar e sustentar os filhos, pois o que o marido ganhava não era o suficiente".

"Esta pessoa era um garotinho, com a aparência de seis anos vestido com um short vermelho sem blusa e com os pés descalços queria uma sobra de comida para matar o que estava lhe matando: a fome. E, com certeza, lá na casa tinha fartura".

Nas respostas de um e de outro grupo fica clara a diferença de "posição" na estrutura social: dominante e dominado. O grupo A, dominante, é o que dá para o que pede, é o que se sente ameaçado, pois é o que tem a perder. Detentora do poder, a classe A é quem paga os serviços prestados. O grupo A infere que a pessoa que está se aproximando pode pedir emprego ou trabalho. O grupo B, representante da força de trabalho, é o dominado; seus representantes são os pedintes e nunca uma ameaça, de acordo com as respostas dos alunos. O grupo B não considera a mulher da

favela uma ameaça; seus elementos sabem que ela é alguém que vai pedir algo porque precisa.

Os alunos construíram elaborações com a informação não-visual, a partir de sua capacidade de resolver problemas. Por exemplo, em:

Era uma esplêndida residência na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela com seus barracos grotescos, se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem. Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça.

O leitor infere que o portão pertence à esplêndida residência. Os alunos pesquisados foram além; imaginaram como era o portão da entrada: esplêndido como a residência. O que é "esplêndido" varia de um para outro grupo social. Os alunos representativos da classe B apresentaram uma descrição mais modesta ("um portão de grade") do que os da classe A, que descreveram belíssimos portões ("um portão de barras de ouro maciças, automático e eletrônico").

Os elementos das classes A e B identificaram, sob sua ótica, o cenário, as personagens e os eventos:

Como é a residência?

Como seriam as pessoas que nela moram?

O grupo A limitou-se a descrever a residência com as informações fornecidas pelo texto, acrescentando adjetivos de acordo com a forma pela qual inferiram o cenário. A residência era: "maravilhosa, esplêndida, muito bonita", "assim... tinha um mon

te de jardim assim em volta... era assim uma casa grande, muito bonita e vistosa", "uma mansão". Para o grupo, as pessoas, que moravam nessa residência, eram ricas e "bem de vida".

O grupo B tende a "exagerar", em sua descrição, acrescentando uma maior quantidade de novas informações que não foram fornecidas pelo texto. A residência era: "uma casa muito grande e muito bonita, ou melhor, uma mansão, cercada de belas flores, uma linda piscina, acompanhando o ritmo calmo dos cantos dos passarinhos e o vulto dos ventos suaves"; "era uma casa enorme, com piscinas, um lindo jardim, com muitas pessoas famosas e ricas morando", "era uma residência enorme, cheia de plantas e árvores floridas, uma piscina comprida e funda, de vários quartos e uma bela sala cheia de obras de arte raras", "grande, devia ter uns dez quartos, com uma enorme varanda com rede, uma sala muito luxuosa, com dois cães pastores alemães".

Para o grupo B, o tipo de pessoa que mora nessa casa é: "muito feliz, muito rico", "são pessoas nobres", "gentil, caridosa, rica e importante", "grã-fino, sô andam com roupas importadas e as mulheres com muitas jóias", "pessoas ricas e muito orgulhosas e egoístas".

As inferências do grupo B são marcadas pelo imaginário - o que é desconhecido é visto pela fantasia. Os elementos do grupo inferem flores nos jardins, a existência de mais de uma piscina, árvores, canto de passarinhos, ventos suaves, criando um clima poético em um ambiente suntuoso. A esplêndida residência era enorme com muitos quartos, luxuosa e protegida. O grupo idealiza um lugar extraordinário - como um conto de fadas.

Os indivíduos pesquisados leram as entrelinhas a seu modo, preenchendo os vazios textuais com as suas experiências de vida. Captaram as relações entre as diferentes proposições in-

ter e intra-sentenciais do texto. A captação de tais relações e a inferenciação dela decorrentes são habilidades que dizem respeito a coesão e coerência que são atribuídas ao texto. Fazem com que, ao se ler um texto, o resultado seja um todo estruturado e não um amontoado de frases desconexas. O nexu é encontrado por cada elemento das classes A e B distintamente.

Veja-se como os elementos representativos da classe A descreverem a favela e as pessoas que moram na favela:

"A favela é um lugar precário com condições de vida pouco favoráveis, não tem belas casas com piscina. (...) As pessoas que moram na favela são sem nível bom e têm poder aquisitivo baixo".

"A favela, para mim, são barracos de um quarto só, uma coisinha bem pequenininha, sala e cozinha de um cômodo só. As pessoas que moram na favela, quanto à roupa, elas usam roupa fuleira, rasgada e suja, com mau cheiro porque elas não têm muita água para lavar. Também as pessoas são muito sujas, não há água direito para tomar banho. Lá perto de casa tem uma favela que, para tomar banho, tem água em uma grotta que tem no meio da favela. Todo mundo toma banho lá. O povo toma banho de roupa".

"Favelas são muitas casas construídas com materiais mais pobres (...) As pessoas da favela é o povo que não tem tanta condição de construir casas bem feitas, com bom material, porque, se eles tivessem condição, não iam construir aquilo ali. Eles, naturalmente, não têm condições pra fazer tudo o que precisam".

"As pessoas da favela são assim... não muito boas, às vezes são ladrões. Mas existem também pessoas hu mildes, boas. São pessoas mais pobres. Existem, também, aquelas que são bem revoltadas com a vida, capazes de fa zer maldade sem interesse de roubar, só matar mesmo e há muita briga de pais e filhos na favela; as empregadas da casa vão morar nessa favela. Chega na favela... o varal é todo no meio da rua, cheio de roupa, de coisa... Os me ninos são tudo subnutrido, tudo magrinho com aqueles bar rigão. Assim que eu enxergo uma favela".

Os elementos representativos da classe B moram em uma fa vela chamada Morro do Papagaio e descrevem a favela como o "lu- gar onde moro", e falam das pessoas que nela moram de forma bas tantes diferente da usada pelos alunos da classe A:

"Eu não troco a favela para morar em um bairro, pois eu acho as vizinhanças muito unidas e nos ajudam em qualquer dificuldade. E, em muitos bairros as pessoas fa zem de tudo para nos fazerem infelizes.(...) Existem mui tas favelas muito poluídas mas é por causa das pessoas que não têm higiene e principalmente organização".

"Os favelados são pessoas trabalhadoras, humil des e muito responsáveis. Mas além de pagar os impostos como todos e também ser gente, não é considerado como tal (o favelado). As pessoas da favela não são consideradas como gente porque as outras pessoas acham que seus barra cos grotescos atrapalham a paisagem e quando falam em fa vela, logo pensam em ladrões".

"As pessoas que moram na favela são pessoas hu mildes, trabalhadoras, pessoas escravizadas pelos governantes... (que, a cada dia que passa, são mais escravizadas). As pessoas geralmente são pessoas de bom caráter, esforçadas para criarem a família. Alguns roubam porque têm preguiça de trabalhar, muitas vezes nem encontram serviço. As pessoas que moram nas favelas são gente de carne e osso como todos os outros; só que os governadores as tratam feito cachorros".

"As pessoas que moram na favela são todas unidas, com certas diferenças, pois tem uns que trabalham, outros roubam para sua sobrevivência; as pessoas que moram lá não são nenhum político, médico, dentista ou vereador, mas são lavadeiras, domésticas, serventes ou pedreiros... outros catam papéis nas ruas, outros vendem ferro-velho; fazemos de tudo para ganharmos dinheiro, sem precisar roubar, e para dar uma educação normal para seus filhos".

Comparando-se os dois discursos, pode-se perceber os estereótipos da classe A: a favela é um lugar precário, pobre, sem infra-estrutura adequada. O grupo A descreve a favela e as pessoas que nela moram de forma discriminatória. Vejam-se os termos que os alunos empregam:

"Se eles tivessem condição não iam construir aquilo ali".

referindo-se a barracos e, quando falam das pessoas, empregam termos como:

"pessoas (...) não sem nível bom";

"quanto à roupa, elas usam roupa fuleira, rasgada e suja, com mau cheiro (...). Também as pessoas são sujas".

A marginalização é percebida pela classe B. O grupo B sente que é marginalizado, daí a necessidade de justificação. Em seu discurso, nota-se a presença de orações adversativas e causais, o que demonstra que os alunos descrevem a favela, as pessoas que nela moram, e justificam:

"Existem muitas favelas muito poluídas, mas é por causa das pessoas que não têm higiene (...)":

"(...) Mas além de pagar impostos como todos, e também ser gente, não é considerado como tal (o favelado) (...)";

"Alguns roubam porque têm preguiça de trabalhar, muitas vezes nem encontram serviço";

"As pessoas que moram lá não são nenhum político, médico ou vereador, mas são lavadeiras, domésticas, serventes ou pedreiros".

Além de apresentar as razões da condição de vida na favela, o grupo B se identifica com o que está no texto. No discurso da classe B estão presentes os pronomes eu/nós versus eles:

"... fazemos de tudo para ganharmos dinheiro...".

A partir do conhecimento que os alunos de classe A e B têm da favela, dos indivíduos que nela moram e de sua experiên-

cia de vida, geraram inferências, ao captar as evidentes diferenças entre a mulher dona da esplêndida residência e a da favela, quanto à habitação, postura física, vestuário e ocupação na manhã de sábado.

Os alunos do grupo A apresentaram respostas semelhantes:

"A mulher da favela mora num barracão, a outra numa casa grande e bonita. A dona da casa tava estirada na piscina (devia ser linda) tava de maiô, a outra tava suja, rasgada não dava pra saber o que usava (se era saia). Ah! Era um molambo todo encardido com uma lata na mão. Naquela manhã de sábado, uma estava trabalhando, pegando a água dela e a outra tava lá na piscina, tomando sol, descansando e relaxando".

Poucas foram as inferências geradas sobre as mulheres e as inferências produzidas referiram-se à mulher da favela, que:

"estava com uma roupa suja, não dava para ver se era saia";

"tinha cabelo curto, expressão masculina no rosto e só deu para ver que era mulher por causa da saia e também ela carregava uma lata d'água. Ela parecia um homem, pior, ela tava encardida, suja. Ah! Ela parecia um bicho. O autor não consegue defini-la de tão suja";

"parecia um bicho horrível".

O interessante é que, salvo alguns comentários, o grupo A limitou-se a reproduzir as informações fornecidas no texto. Isto não ocorreu com o grupo B. O grupo A produziu inferências ao expor as suas expectativas do que iria acontecer, enquanto o

grupo B gerou inferências, incluindo descrição das diferenças entre as duas mulheres.

"A mulher da casa era luxuosa, rica, tinha o poder. Representa essas mulheres luxuosas que tem tudo o que querem na vida, sem se preocupar - com o que vão comer, beber, vestir e isso as tornam muito egoístas e orgulhosas. Pois elas devem pensar que só o dinheiro traz felicidade e acabam tendo grandes desilusões na vida.

A mulher favelada é pobre, mal vestida, suja e mora numa casa simples e muito pobre. Representa as mulheres pobres e que lutam para seu ideal, que vão em busca da felicidade através da luta, e acabam por conseguir, pois não são orgulhosas, nem egoístas. Ela sabe que precisou, precisa e precisará da ajuda de alguém até o último instante de sua vida".

"As diferenças entre uma mulher rica e uma mulher da favela é que: uma mulher rica, desde que nasceu, é tratada com todo luxo e tem uma bela educação, muitas roupas e muito dinheiro. Tem sempre aparência de quem se alimenta muito bem, é muito chique e gosta de ter várias empregadas para dar ordens, tem muito orgulho; uma mulher da favela, desde pequena, já começa a trabalhar para ajudar em casa, mesmo recebendo pouco e, quando ela casa, a responsabilidade dobra, porque, além de trabalhar, tem que fazer os serviços da casa. As mulheres da favela são sempre magras, mal vestidas, às vezes, analfabetas, muito trabalhadoras e muito humildes. A mulher da favela (no texto) parece que estava com medo de ser descoberta pelos donos da casa".

"A mulher da favela veste roupas simples, mora em casa simples, casa pobre, não tem condições financeiras para morar numa casa melhor. Às vezes, não tem uma alimentação suficiente. Não pode ficar viajando para os lugares que gostaria de conhecer, porque não tem dinheiro.

A mulher grã-fina, rica, vai para os lugares que deseja, veste as melhores roupas das lojas, tem comida com fartura, tem o que quiser no mundo".

Estão sempre presentes as necessidades primárias: alimento, roupas e trabalho tanto no discurso do grupo A quanto no do grupo B, mas sob ângulos diferentes. O grupo A sabe das necessidades da classe dominada; o grupo B é o necessitado, o carente.

Percebe-se o estereótipo orgulho X humildade: o rico é orgulhoso e o pobre é humilde. A classe dominante compra a força de trabalho, enquanto a dominada a vende.

A partir da pausa que segue à 6^a parte:

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

O grupo da classe A apresenta as seguintes expectativas para o que vai acontecer; tais expectativas originam-se do seu conhecimento de mundo:

"A mulher do morro observava pelo portão. Ou queria pedir alguma coisa ou só queria olhar a paisagem,

olhar a casa direito assim. Ela parecia um bicho qualquer, um bicho que não parecia uma pessoa.

As mulheres se olharam; pode ser que a mulher se olhando, assim, tipo assim, acorda, volta à realidade e quê que esta mulher tá fazendo aqui? Enxota ela daqui ou manda ela entrar".

"Ela pode entrar para pedir alguma coisa, para tomar um banho, coitada, se ela está encardida, sei lá, ou pedir comida.

Suponho que a mulher encardida vai entrar e a outra vai mandá-la embora. O vigia tira ela de lá a força ou se não primeiro a dona da casa pergunta o que que é o que ela quer. Se for alguma coisa que ela possa fazer eu só acho que a dona da casa não vai deixá-la entrar na piscina se a da favela pedir porque, geralmente, quem tem casona é assim orgulhoso, não tem que se abaixar a tanto.

Das coisas que ela pode fazer a menos provável é convidar a mulher da favela a entrar na piscina (tomar um banho de piscina). É o normal, é o que a gente vê todo dia. Principalmente, essas pessoas que não nascem ricas que ficam ricas elas são mais orgulhosas do que as que já nascem ricas. Eu já tive experiência disto, porque várias amigas minhas; umas ficaram ricas e outras já nasceram em berço de ouro. A que nasce em berço de ouro é assim: você convive com ela diretamente sem briga sem nada. Agora a pessoa, que fica rica, ela esnoba você por você não ser. Agora, a pessoa que já nasce rica ela é tão humilde que você nem percebe a riqueza que ela tem".

"As mulheres se olharam frente a frente separadas pela piscina.

Ela vai pedir água ou emprego.

A dona da casa vai mandar algum empregado lá saber que que é, vai mandar fechar a porta lá. Isto "eu estou em dúvida: não sei se ela vai maltratá-la, mandar tirar ela dali ou se ela vai ajudá-la. Como ela tá entrando como bicho, acho que ela não vai pedir alguma coisa, acho que ela quer olhar a casa".

Para eles, ou a dona da casa vai receber a favelada ou vai expulsá-la de lá. No segundo caso, a dona da casa terá razão em fazê-lo, porque está se sentindo ameaçada com a presença da outra. A dona da casa é mais poderosa e tem empregados a seu serviço para retirar à força a outra mulher de lá. Aqui, percebe-se novamente, a posição da classe dominante que compra a força de trabalho. Note-se a recorrência do verbo pedir. A classe B pede, a classe A fornece, se lhe convier.

O grupo da classe B expõe sob outro ângulo, a sua ótica particular ao prever o que poderá acontecer. O grupo também tem dúvidas sobre o que poderá ocorrer, apresentando várias possibilidades, porém, mantendo a discriminação inferida pelo grupo A.

"Eu acho que se houvesse uma disputa entre as duas mulheres a mulher favelada ganharia, pois a gente só conseguirá algo que almejamos se lutarmos com força e coragem e, principalmente, com o pensamento positivo, conseguiremos a felicidade e tudo o que a vida pode nos oferecer de bom. E o egoísmo e o orgulho impedirão a passagem da felicidade pelas nossas vidas.

Quando a mulher rica viu que a mulher favelada que se aproximava dela e ficou assustada e a favelada, entre lágrimas e soluços, se humilhando diante dela pediu que ela desse algo de comer para seu filho que ele já estava quase a morrer de fome. E a outra com muito orgulho mandou que ela esperasse lá fora que ela mandaria o empregado dar algo de comer".

"A mulher só queria pegar um pouco d'água, ela queria encurtar o caminho, pois estava cansada. A dona da casa, quando a viu com aquela roupa suja daquele jeito, teve nojo dela. Mas o seu marido deixou a mulher pegar água, pois ficou com dó e nojo ao mesmo tempo. A mulher pegou a lata d'água e foi embora, sem perder tempo, tinha muita coisa para fazer".

"Agora a grã-fina chama um de seus empregados, manda expulsar aquela mulher dali e ainda manda embora o empregado por deixar o portão aberto. Isto causa muita revolta no empregado e na mulher que estava no portão.

Depois que elas se entreolharam, a mulher do portão disse:

- Quero apenas um emprego, pode arranjar para mim?

E a dona da casa se vestiu e chegou mais perto e disse:

- Isso não é hora de falar sobre trabalho, mas vem aqui amanhã às 10 horas.

Porque naquela hora ela tava curtindo o sol, ela tava a fim de ficar na dela. Ela não tava com vontade de falar em emprego. Ela não tava a fim de atender a favelada porque ela tava pegando o sol dela, pegando um bronzeadinho. Ela num tava se preocupando, não queria falar em emprego àque

la hora. E a mulher da favela ia perturbar o sossego da dona da casa.

E, assim, conversaram no dia seguinte".

Aqui verifica-se novamente o emprego da primeira pessoa no discurso da classe B:

"... a gente só conseguirá...almejarmos... lutarmos..."

o estereótipo orgulho X humildade:

"E o egoísmo e o orgulho impedirão a passagem da felicidade pelas nossas vidas";

e, de novo, o confronto vender X comprar a força de trabalho:

- A dona da casa poderia contratar a outra mulher, ela representa a classe A que compra a força de trabalho:

"Isso não é hora de falar sobre trabalho, mas vem aqui amanhã".

- A mulher da favela iria pedir emprego, vender a força de trabalho:

"Quero apenas um emprego, pode arranjar para mim?"

Nenhum dos dois grupos inferiu medo que é o que é narrado em seguida no texto. A mulher rica tem impaciência, orgulho, nojo e dó, mas nunca medo. Estaria ela em posição de superioridade em relação à outra?

Após a sétima pausa, que se segue ao trecho:

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente:

os alunos responderam às questões:

Para quê a mulher da favela entrou na residência? O que de fato ela queria, entrando pelo portão?

O grupo A afirmou que a "estranha criatura" era uma ameaça. Tratava-se de uma ladra cujo objetivo era roubar:

"Às vezes a mulher estava cheia de jóias, tomando sol; porque gente rica é assim: elas não tiram não as jóias. Ela podia estar toda cheia de brinco, colares, pulseiras, anéis, lá deitada naquele banho de sol. A outra mulher devia estar olhando para as jóias dela.

A dona da casa deve ter pensado que a outra ia assaltá-la, pegar as coisas dela. Ficou com receio de chegar perto dela".

"Ela entrava, lentamente, olhando fixamente o olho da outra. Se ela entra com o olhinho para baixo, ela pode levar um chute e mandarem ela embora. (...) A dona da casa pensou que a mulher poderia fazer uma ameaça".

O grupo B afirmou que a "estranha criatura" era "a mulher que estava no portão", "a mulher com a lata d'água na cabeça", não respondendo às questões, mas preocupando-se com o motivo pelo qual a dona da residência "viu com terror que ela se aproximava". Esse grupo, diante das perguntas:

Por que a mulher dona da casa sentiu terror com a aproximação da mulher da favela? O que a dona da casa pensou?

projetou-se, identificando-se como um elemento da favela que convive com uma grande quantidade de tipos de pessoas, diversos. Os alunos apresentaram, cada um, vários motivos pelos quais a dona da casa teria sentido terror:

"... porque a mulher da favela estava tão mal vestida e suja que a mulher rica assustou porque não estava acostumada com esse tipo de pessoa... então, ela assustou, pensou que ela ia fazer algum mal, como por exemplo: roubar, matar, e outras coisas a mais. E a mulher encontrou tão tímida que a outra, quando viu, assustou... ficou com medo porque nunca tinha visto ninguém tão sujo. A dona da casa agiu errado ao sentir medo. Se tivesse acontecido comigo eu iria assustar, mas nem tanto porque eu sei o que é uma pessoa mal vestida. Eu assustaria num sentido, mas a reação dela foi muito forte. Se a mulher estivesse bem vestida, a dona da casa não iria assustar tanto assim".

"... porque achou que ela ia agredi-la, machucá-la, roubar alguma coisa. Por revolta da mulher: porque a outra era rica e ela era pobre. Por causa da situação. A dona da casa deveria saber quem era a moça da favela, antes de ter medo porque na favela dá de tudo".

"... porque não estava acostumada a se relacionar com esse tipo de pessoa (...), não estava acostumada com penetra (...)"

"Ela agiu assim por causa da educação dela que, pode ser que, os pais dela falavam sempre para ela não dar confiança a qualquer um".

"Ela pensou: 'nunca vi esta mulher tão mal vestida antes. O que será que ela quẽ de mim?' Ou 'que mal ela quer me fazer?'"

"A dona da casa sentiu aterrorizada, pois, a mulher pobre, favelada, suja, mal vestida (e ela tão bem vestida acostumada com a grã-finagem) e pensou que a favelada podia atacar. Quem sabe ela vai pedir um emprego ou sobra de comida. A dona da casa agiu errado, ao sentir medo. A reação foi muito exagerada porque apesar da pessoa estar mal vestida, ou seja o que for, a mulher não poderia ter sido tão agressiva porque a roupa não manda na pessoa, o que manda é a pessoa".

O grupo A inferiu que a dona da casa teria sentido terror porque:

"Sabe que ela ia fazer alguma ameaça. Se ela olhou e a mulher da favela não deixou de encarã-la, ela pensou que poderia acontecer alguma coisa de ruim com ela, (...) poderia fazer uma ameaça... ela tá fazendo uma ameaça, pode até tentar matar a mulher (ela pode estar com uma faca). A forma como ela entrou parece que ela vai dar um bote".

"A mulher sentiu terror porque a outra estava tão terrorosa, que estava olhando assim... tão fixo para ela, que estava parecendo que ela tava querendo alguma

coisa: matar ela. Aí, então, ela ficou com medo. Agora, a mulher entrou na casa para roubar... pela reação da outra..."

"A dona da casa sentiu terror porque ela estava calma na piscina aí, de repente, vê uma mulher estranha entrando assim. Igual na sua casa, você está concentrada, se chega alguém lá, você leva susto. A dona da casa estava assustada porque ela se sentia ameaçada. Ela pensou que ela ia ser assaltada".

"(...) Acho que ela tem terror porque ela viu, de repente, uma mulher mal vestida entrando assim sorrateiramente. (...) A dona da casa deve ter pensado que a outra ia assaltá-la, pegar as coisas dela. Ficou com receio de chegar perto dela".

O grupo A não vê exagero na reação da dona da casa, enquanto que o B infere que a reação da protagonista foi "muito forte", "muito exagerada" e que a antagonista teria inúmeros motivos para entrar na residência porque "na favela dá de tudo". O grupo A infere que a mulher da favela seria uma pessoa pobre que queria roubar de uma rica.

No grupo B, é mais freqüente ver a ameaça como previsão da rica, nunca como intenção da pobre; no grupo A é que a ameaça é tratada como uma intenção da pobre: "ela tá fazendo uma ameaça", por exemplo.

No grupo B, a recorrência de "mal vestida e suja" aparece como causa do medo; estereótipo dos ricos a partir do aspecto físico.

Ao lerem o trecho abaixo transcrito:

(...) já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumia-se pelo portão;

os alunos, em geral, demonstraram alívio; afinal, nada de grave ocorrera. Eles inferiram que a mulher da favela decidira encher a lata na piscina, em vez de buscar água no local de costume, porque:

"- a piscina estava lá cheia de água. Ela deve ter achado assim: tá sobrando... Aquela mulher tá ali fazendo o quê? Fazendo hora. Então, eu tô precisando de água para fazer comida, dar banho em meus filhos ou lavar alguma coisa... não tem importância. Um pouquinho só não vai fazer falta" (aluna do grupo A);

"- ficou com medo de pedir a e mulher falar: 'não!' Entrou e pegou. Buscou a água da piscina porque era limpa. A outra água (de onde ela buscava) era amarelada, suja (...)" (aluno do grupo A);

"- viu aquela água limpa e pensou: Ah! deve ser melhor do que a da lagoa" (aluna do grupo A);

ou porque:

"- queria encurtar o caminho" (aluno do grupo B);

"- ela poderia estar com pressa e demorava muito ir buscar na bica" (aluna do grupo B);

"- onde ela buscava água a fila era enorme"
(aluna do grupo B).

Os alunos da classe A consideram a água da piscina mais limpa do que a outra água de onde a mulher da favela buscava, enquanto os da classe B pensam que uma é tão limpa quanto a outra:

"O pessoal lá (na favela) não tem cultura nenhuma. Apesar de saber que a água amarelada não faz bem, é uma água suja, o que eles podem fazer? Então, eles preferem pegar assim mesmo. Ficar com sede é que não tem jeito" (aluna do grupo A);

"A mulher da favela pegou água na piscina porque ela queria encurtar o caminho e a bica fica longe, não queria perder tempo porque tinha muita coisa para fazer na casa dela" (aluna do grupo B).

Em todas as falas do grupo B, a inferência se liga à questão do trabalho: ter "muita coisa a fazer", precisar "encurtar o caminho", estar "com pressa", enfrentar "fila" relacionam-se à necessidade de o pobre trabalhar e de ser obrigado a se sujeitar a várias adversidades por precisão.

Na classe A, a inferência se liga à questão da posse: a rica possuía muita água limpa, a pobre não possuía: "a piscina tava lá, cheia d'água"... "a água da piscina era limpa", não era "amarelada".

A expectativa para o que vai acontecer em seguida, e o que os donos da casa vão fazer varia de um para o outro grupo. O grupo A inferiu que os donos da casa:

"- vão colocar vigilantes porque hoje ela pega água, amanhã eles pegam outras coisas";

"- vão ficar espantados e mandar os empregados atrás dela. Vão tomar uma providência. Podem colocar um cachorro. Se deixarem, todo mundo vai buscar água na piscina. Água é mais limpa, né?";

"- podem instalar portão eletrônico, colocar segurança, porteiro";

"- vão ficar olhando um para o outro sem entender porque ela fez aquilo";

"Se fosse eu, ia começar a rir, mas a dona da casa não vai fazer isso. Vai, talvez, tomar uma atitude, conversar com a mulher (...)."

O grupo A limita-se a sugerir que seja providenciado algo ou alguém que dê segurança aos donos da casa: um portão eletrônico, cão de guarda, vigia, porteiro. E entende que a "intrusa" deve ser expulsa dali, para que o fato não mais ocorra, porque a permissão para que a mulher retire a água da piscina desta vez, ainda que única vez, abre precedente para que isso ocorra novamente ou para que outras coisas, que não seja a água, sejam levadas.

O grupo B preocupa-se com a defesa da propriedade e é rigoroso na punição que propõe ser dada à mulher que pegou água. Veja-se, abaixo, o que os donos da casa vão fazer, segundo as inferências desse grupo:

"A dona da casa vai colocar os empregados para correrem atrás dela e lavar por onde ela passara ou dar um belo banho de mangueira na favelada".

"Os donos da piscina repreenderam aquela atitude

de, alegando que ela estava invadindo uma propriedade particular e que poderiam mandar prendê-la, chamariam a polícia".

"Eu acho que os donos da casa vão ficar com nojo da água porque aquela mulher enfiou uma lata dentro da piscina e vão jogar a água fora. Vão mandar uma pessoa de vigia perto da casa deles e, quando a mulher passar, para bater nela".

"Os donos da casa mandaram desinfetar a água da piscina e depois, para que este fato não acontecesse de novo, mandaram colocar dois cachorros na beira do portão".

"O casal, que tomava sol, imediatamente, chamou uns dos empregados para limpar a piscina e contratou um vigia".

O grupo B demonstra estar impressionado com a sujeira da mulher, sugerindo que a ela deva ser dado um banho ou que a piscina deva ser desinfetada. O rigor das sugestões parece indicar como o grupo percebe a atitude do rico contra o pobre. Os alunos se colocaram na posição dos donos da casa, considerando aquela mulher asquerosa, sentindo mal-estar com a sua presença e a sua ação e propondo, como o grupo A, que seja providenciada maior segurança com a contratação de vigia, chamando a polícia ou colocando cães. Os elementos do grupo B, enquanto membros de uma favela, têm a seguinte visão:

"- uma favela é um lugar pobre onde eu moro, mas eu gosto muito de lá (...)"

"(...) não troco o morro por nenhum outro lugar".

O grupo se identifica como favelado, chegando a afirmar que:

"As vizinhanças são muito unidas e nos ajudam em qualquer dificuldade".

Parece haver uma contradição entre o que os elementos da classe B pensam enquanto favelados e o que propõem, quando se projetam como elementos da classe A. Todos afirmam que "as pessoas que moram na favela são todas unidas (...)". União é a palavra comum a todos os elementos do grupo B, mas quando foi preciso demonstrar essa virtude, o grupo passou a inferir como o grupo A, chegando a ser mais severo do que este. O que o teria levado a tais inferências?

Há indícios de que os elementos de classe baixa apresentam dois tipos de leitura:

- aquela determinada por sua realidade sócio-cultural, e
- aquela imposta pela escola, que segue os padrões da classe dominante.

Assim, os alunos oscilam entre um e outro tipo de leitura; extraem inferências originadas de sua bagagem social e cultural e inferências que percebem que a escola espera deles. Os alunos do grupo B tendem, assim, a apresentar duas visões de mundo: a sua própria e a obrigatória (a que deve ser a sua, apesar de não ter neles raízes). Isto fica bastante claro quando o grupo avalia, julga e critica os eventos textuais.

INFERENCIAÇÃO QUE ENVOLVE PERCEPÇÃO AFETIVA E AVALIAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DE JULGAMENTOS SOCIAIS

Ao apreciar ou depreciar, criticar e julgar, o leitor é levado a se posicionar emocional e afetivamente diante do texto, e avaliar os fatos que lhe forem apresentados.

A Afetividade

A percepção afetiva foi observada, após a terceira pausa protocolada, que se segue ao trecho:

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Foi proposta aos alunos a seguinte questão:

Você concorda que uma favela comprometa a paisagem? Por quê?

O grupo A concorda, ainda que apenas em parte. O grupo B não concorda, e alguns de seus elementos tentaram pressupor o propósito subjacente do autor e seus possíveis preconceitos.

Observem-se as respostas do grupo A:

"Concordo. A favela atrapalha muito a paisagem".

"Compromete sim a paisagem porque os barracos são mal feitos, às vezes, nem pintados, às vezes ficam assim cheios daqueles papagaios, aquelas pipas dependuradas lá. Às vezes, nem tantas... Mas há aquele tanto de roupa no meio da rua".

"Em certo ponto, não tem nada a ver; não compromete porque a maneira como elas são construídas assim mal equilibradas, assim... eu acho que é até um tipo de obra de arte. Assim... uma obra de arte grotesca, mas é uma obra de arte; porque não tem apoio nenhum e eles conseguem construir uma casa que fica em pé. Com qualquer material, eles vão e constroem uma casa. É criativo, né?"

"Eu concordo. A favela nunca é de bom nível. As pessoas não podem ter, coitadas... nunca têm condição. Vendo uma mansão daquelas elas sentem inveja".

"Concordo em parte. Eu moro perto da favela do Morro do Papagaio. Quando olho de noite, a favela parece uma coisa bonita, grande. Quando passo em frente, não acho legal. Não gosto. Gostaria que fosse uma coisa melhor para o povo que vive lá".

O grupo B responde:

"Pois eu não concordo com o autor, porque muitos homens nobres pensam que o favelado deve ser tratado como ser irracional, como uns penéides e por isto não passam coleta de lixo dentro da favela. E se não tem quem colher o lixo devemos é procurar um lugar para jogar. E quem tiver incomodado deve providenciar uma pessoa para nos ajudar a acabar com as poluições. E que este autor fique sabendo que pelo fato de sermos favelados temos os mesmos direitos de agir e pensar como ele e qualquer outro. A maneira que ele falou no texto parece assim que ele quis dizer que nós tipo assim somos seres irracionais.

Ele não nos colocou como gente, seres normais, entende? Porque nós somos normais. Não é porque nós moramos ali é que nós não temos condições. Basta a gente querer. Porque nós somos pessoas como ele, entendeu? Quando a gente quer alguma coisa, se a gente lutar a gente consegue. Igual, por exemplo existem casas lá, como ele está falando citando no texto, essas casas assim... Eu acho o seguinte, que as pessoas vivem nessas casas porque não tem condições mesmo, condições financeiras, e acho também que a gente fica poluindo, que a gente incomoda outras casas que ele diz. Eu acho que se ele está realmente citando isso ele deveria reconhecer que tem lugar da gente jogar lixo. Mas não passa a coleta de lixo. Passa sim, mas em outro lugar, lá na favela não tem rua. O lixo fica lá. Ninguém busca o lixo, por isso é que falam que nós somos ... nós poluímos".

"O autor acha que a favela atrapalha a paisagem porque ele deve estar acostumado a morar em grandes mansões. Eu não concordo com o autor, porque se as pessoas moram na favela e tem barracos grotescos é porque a sua situação financeira não permite que elas têm coisas melhores. As pessoas não moram na favela porque elas querem e sim porque a situação financeira delas não permite que elas tenham coisa melhor. Normalmente são pessoas que vêm do interior, de outros lugares, e não conseguem comprar uma casa num bairro chique porque não conseguem emprego.

A favela onde moro não se alastra mais, ela tá é diminuindo porque eles estão indenizando bastante pessoa para fazer rua. Onde era beco eles fazem rua então

eles tiram muitas famílias, muita casa, o pessoal vai para outro lugar".

"A favela atrapalhava a paisagem na opinião do autor porque a favela fica no lugar aonde ficaria uma linda paisagem natural, as plantas. Eu não concordo com ele totalmente. Concordo na parte que no lugar da favela poderia estar uma linda paisagem só de árvores, flores, grama. Na outra parte eu não concordo porque se as pessoas não ocupassem o lugar construindo casas, elas iam ficar desabrigadas".

"A favela atrapalhava a paisagem porque ele achava que com aqueles barracos grotescos cada vez crescendo mais, iam fazer a residência perder sua beleza. Mas eu não concordo, pois se o dono quer manter sua residência sempre com boa aparência, que procure um bairro rico. Se a favela o incomoda, ele que se retire. Os incomodados é que se retirem. Sai fora. Já que ele está sendo incomodado ele deve se retirar ou senão pode manter a boa aparência da residência, fazendo ela ficar útil à vizinhança, ou seja, aos favelados".

"O autor disse: 'Pena que a favela compromete com a paisagem', mas eu discordo, pois se atrapalhasse mesmo, já tinham providenciado alguma coisa para melhoria, acho que ele escreveu isto porque a favela se destaca muito diante de casas bonitas, pois as casas de favelas são mal acabadas".

Como se pode observar, os elementos do grupo B se identificam como membros de uma favela. Observe-se, novamente, o uso

da primeira pessoa. Os alunos do grupo B inseriram-se no contexto da narrativa, quando externaram as suas próprias opiniões, demonstrando não estarem de acordo com o autor.

O grupo A preocupa-se com a questão estética, enquanto o grupo B justifica a favela como luta pela sobrevivência, atribui a "paisagem comprometida" à discriminação social, menciona a sua posição no modo de produção (não ter situação financeira, não ter emprego).

Os alunos da classe B, apesar de se considerarem unidos e lutadores, vão se contradizer mais adiante, passando a ter a visão da classe A, após a nona pausa, que se segue ao trecho:

Lã no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem a um combate,

quando os elementos da classe B inferem o que vai acontecer em seguida:

"- o homem vai correndo atrás da mulher favelada e avisa que, se isso voltar a repetir, ele vai colocar ela (...) para lavar a mansão toda de cima em baixo e até as piscinas, sem direito a refeições e, como pagamento, ele vai fazer ela cortar as gramas e reformar os jardins. Trabalho forçado se ela voltar a fazer isso!";

"- o marido desce do terraço correndo, largando o gim-tônico, e faz com que a mulher coloque a água de volta e depois solta os cachorros atrás dela para não voltar mais ali";

"- eu acho que eles apenas não vão querer que ela volte a pegar água lá na casa deles. E para não deixar, eles colocaram um vigia no portão".

O grupo A apresenta uma leitura unidimensional, não oscilando entre uma e outra postura. Ele se coloca como se fosse o dono da casa, às vezes até usando a 1ª pessoa, quando a pergunta não sugeria isso:

O que vai acontecer agora?

Respostas: "eu arrumava segurança, eu colocaria...".

O grupo A infere que:

"Eu, se estivesse nessa situação, ou arrumava um tanto de segurança para a casa, ou então, saía de lá. Saía. Eu não morava naquela casa não. Eu venderia a casa, eu mudava, ainda mais se a casa fosse alugada, eu saía de lá".

"Eu, para começo de conversa, perto de favela eu já não moro, eu evito morar. Agora, se eu morasse ali eu colocaria bastante segurança: cachorro bravo".

"Acho que ele vai fechar o portão agora, tomar mais cuidado, ou então, nunca mais tomar banho de piscina (se for uma mulher muito fresca, né?). Se for uma mulher rica, de bom coração, pode até instalar uma torneirinha para eles tirarem água. Uma torneirinha ali perto da favela, ou então, falar com o guarda falar com ele para fechar o portão sempre, tomar sempre cuidado. Se ela não tiver um vigia, essa mulher é louca".

Em ambos os grupos a inferência é a proteção (vigia, cachorro); mas no grupo B aparece o castigo (trabalhar na mansão, devolver a água), e no grupo A aparece a caridade: "pode até instalar uma torneirinha ali perto da favela" (e não da casa). Note-se o diminutivo: "torneirinha".

O JULGAMENTO BEM X MAL

Para a pergunta avaliativa:

Você acha que a mulher da favela fez bem ou mal ao tirar água da piscina? Por que?

todos os elementos dos grupos A e B concordaram que a mulher da favela fez mal em agir assim, porque não havia pedido permissão aos donos da casa.

Opiniões do grupo A:

"Ela fez mal, não podia ir entrando assim. Ela podia ter pedido e pegado água da torneira".

"Ela fez mal de ter pego água na piscina porque ela não falou nada, ela deveria pedir (se fosse eu, eu pediria). Agora, coitada, né? A gente não sabe o que tem na cabeça deles. Então, entrou, não fez nada, foi embora".

"Fez mal porque entrar em uma casa assim sem pedir é o mesmo que roubar apesar da água estar sobrando, né? Mas a pessoa gastou aquela água para encher aquela piscina. Ela roubou o pouco de água que fosse. Mas rou-

bou. Ela deveria ter sido um pouquinho humilde assim".

"Ela não sabia; ela estava fascinada vendo aque la água limpinha assim, acostumada a ver a água suja da lagoa. Fez bem para ela porque ela precisava da água e fez mal de não ter pedido para entrar".

"Ela fez mal porque a água não era dela".

Opiniões do grupo B:

"Eu acho que ela agiu mal porque ela invadiu o terreiro dos outros, e se isso acontecesse na casa dela ela não teria gostado".

"Eu acho que em um ponto fez bem, pois ela conseguiu entrar dentro da casa, pois sempre sonhava em tocar na piscina. E do outro lado ela agiu mal, pois deveria pedir permissão à dona da casa".

"Eu acho que ela fez mal em tirar a água da piscina porque apesar dela ser pobre, ela devia ser educada e pedir licença para entrar e pegar a água".

"Eu acho que ela fez mal pois a água da piscina podia estar mais suja do que a água da bica, pois ela não sabia se a dona da casa tem doença".

"Acho que, o que a mulher favelada fez, não foi certo; talvez a mulher favelada estivesse com medo de pedir, e eles não deixarem".

Em ambos os grupos verifica-se a ideologia do respeito à propriedade, independentemente da injusta distribuição de bens.

Note-se a recorrência do verbo pedir, em ambos os grupos.

Ao final do texto, após o desfecho:

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa;

os grupos responderam às questões:

Você acha que ele fez bem ou mal? Justifique sua resposta; e

Qual seria a sua reação? Que providências você tomaria?

A maioria dos elementos do grupo A pensa que o dono da casa fez bem ao vendê-la. E concordam com ele, pois tomariam a mesma atitude:

"O dono da casa ficou com medo de amanhã virem outras pessoas e fazerem outras coisas. Poderia descer a favela inteira lá e roubar as coisas da casa. Ele fez bem (...) é muito ruim morar perto da favela".

"Fez bem. Já que eles moravam na favela e hoje foi só uma mulher, como poderia ser uma criança, mas amanhã poderia ser um assaltante mesmo acostumado a pular muro. Um só não, poderiam vir vários.

Eu não morava perto de uma favela, nem... Na favela, a gente tem que andar a pé lá dentro".

"Ah! Lógico que vendeu a casa! Também, que idéia colocar uma casa ali na favela!

Ele fez bem porque poderia acontecer mais coisa, se a mulher teve liberdade de entrar pegar a água e sair sem falar nada... Pode acontecer outra coisa.

Eu nunca construiria uma casa ali... mau gosto. Devia construir uma mais perto do Rio de Janeiro, onde tá o pessoal de um nível melhor".

"Se eu fosse dona da casa, não sei se venderia. Depende de muita coisa, se eles gostavam da casa ou não. Não precisavam fazer tanto assim. Podiam colocar um reforçamento, tomar mais cuidado com o portão, manter fechado. Dependendo, se acontecesse na minha casa, acho que tomaria mais cuidado, não sei se venderia".

"Fez muito bem. Eu nunca moraria tão perto de uma favela".

Interessante observar a predominância da recriminação por ter o casal ido morar perto da favela. O "vender a casa" ficou em plano secundário. Permanece presente sempre a necessidade de separação entre as duas classes. A venda da casa simboliza essa separação. O curioso é o apoio irrestrito da classe A e a discordância da ação de vender pela classe B.

Os elementos do grupo B divergem entre si quanto à atitude do dono da casa. Três dos cinco elementos inferem que ele fez mal, ao ter vendido a casa; os outros dois inferem que ele fez bem ao vendê-la. Apesar de essas opiniões variarem, todos os elementos da classe B não venderiam a casa. Mais uma vez ocorreu a contradição: o dono da casa fez bem, mas eu não faria o que ele fez. O aluno julga como certa a atitude e adota outra para si, enquanto membro de um grupo social específico:

"Ela vendeu a casa porque não suportava mais a invasão dos favelados em sua casa.

Ela fez bem em ter vendido a casa, porque não

dã para viver em um lugar onde o nosso patrimônio não é respeitado, é invadido pelos outros. Graças a Deus até hoje ninguém invadiu a minha casa.

Não venderia, porque acharia diversas maneiras de impedir outras invasões como esta sem machucar ninguém".

"Ele vendeu a casa porque isso poderia acontecer de novo. Os favelados poderiam entrar de novo do mesmo jeito e assaltarem a casa, matar os donos, ou amolar toda hora pegando água.

Eu acho que ele fez bem porque não tinha vigia, nem porteiro no portão. Qualquer um poderia entrar e fazer o que bem quiser. Por outro lado, ele fez mal porque isto poderia ter acontecido em qualquer outro lugar onde ele morasse. Eu não venderia a casa. Eu apenas colocava pessoas vigiando a casa. E colocaria uns cães policiais e alemães tomando conta da casa, quando eu estivesse ausente, ou dormindo, ou até mesmo ali presente acordada, os cães me protegeriam de qualquer ladrão, assassino, ou tarado. As pessoas são capazes de fazer qualquer coisa por nojo de favelados".

Os demais consideraram a atitude incorreta e não teriam feito o que o dono da residência fez:

"Eu acho que fez muito mal, porque não custava nada colocar alguns vigias em sua casa. Isso já foi orgulho demais. Pois ele só deveria tomar essa atitude se a mulher tivesse agredido a mulher ou roubado algo que pertencesse a eles. Isto é sinal de que ele foi um covarde e não quis encarar a realidade.

Não venderia, eu apenas colocava um grande cachorro na porta e uns vigias. Pois assim que pode ter acontecido onde que ele morava, pode também acontecer em qualquer lugar onde ele morar, até mesmo no exterior ou onde quer que ele vá".

"Não. Ele não devia ter vendido a casa, pois, isto é sinal que ele é um covarde e não gosta de encarar a realidade. Eu não vendia, muito pelo contrário, procurava um jeito de ajudá-las, isto não quer dizer que ela podia pegar sempre água da piscina, pois podia prejudicá-la em alguma coisa. Arrumaria uma solução para beneficiá-la não só ela, como todos os outros moradores da favela".

"Acho que ele fez mal, pois podia colocar mais vigia, pois eles tem condições de fazer isso.

Eu, no meu caso, não venderia a casa continuaria ali, apenas tomava providência para a proteção da casa".

O "não vender" seria o valor atribuído a "ter casa". Quase todos isentam a favela da responsabilidade da venda: "poderia acontecer em outros lugares". Persiste a ideologia do respeito à propriedade. A classe B preocupa-se com a defesa da propriedade.

As inferências, que envolvem percepção afetiva e avaliação como conseqüências de julgamentos sociais, referem-se à prontidão do leitor para abordar o texto de modo ativo, sem se deixar dominar pelo mesmo. As inferências de percepção afetiva envolvem emoção, retrospectivas e perspectivas, e as inferências

avaliativas envolvem o pensamento crítico. Tanto a afetividade quanto a avaliação, baseiam-se em julgamentos de valor, em experiências sociais, crenças individuais e na cultura a que o leitor introjetou.

Tanto os alunos da classe A quanto os da classe B possuem uma bagagem sócio-cultural própria.

Os alunos da classe A constituem a classe dominante que se apropria da força de trabalho. Frequentam escola particular bem equipada, possuem boas condições para estudar, são filhos de profissionais liberais, são favorecidos em todas as suas atividades. Representam a classe privilegiada.

Os alunos da classe B constituem a classe dominada, possuem apenas a sua força de trabalho. Frequentam escola pública carente de recursos materiais, são filhos de profissionais de baixa renda, trabalham para ajudar a família, são considerados desfavorecidos. Representam a classe desprivilegiada.

Como se pôde verificar, através do estudo comparativo dos casos, o contexto sócio-cultural do indivíduo atua como um fator condicionante da variedade de interpretações. Indivíduos pertencentes a classes sociais diferentes trazem consigo um repertório de experiências próprio do contexto em que estão inseridos. A produção da leitura é variável entre esses indivíduos porque cada um gera suas inferências de acordo com o seu "background" social e cultural.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Leitura é um processo que envolve decodificação, compreensão, inferenciação, percepção afetiva e avaliação, a partir do discurso escrito. Ela é produzida diferentemente para cada pessoa e ocorre à medida que o leitor interage com o texto. A leitura é uma interação entre indivíduos socialmente determinados; está vinculada a estruturas sócio-culturais definidas.

Assim afirmava Pighino, o "gordo", moleiro que vivera a centenas de quilômetros do moleiro Menocchio (já citado, revejam-se páginas 14-6):

(...) Eu queria inferir que todo homem era obrigado a estar sob sua fe, isto é, a judia, a turca e qualquer outra fe (...). (GINZBURG, 1987, p. 229)

Esses dois moleiros morreram sem se conhecer, falavam a mesma língua e respiravam a mesma cultura.

O fim dos dois foi diverso, mas as semelhanças entre suas vidas são surpreendentes. Decerto, trata-se de algo mais que uma extraordinária coincidência. (p. 219)

Verificou-se, no resultado da pesquisa, que leitores pertencentes a uma determinada classe social e respirando a mesma cultura, geram inferências semelhantes. O leitor é consumidor ativo de mensagens, tece o seu texto, enquanto o lê. Está inserido em uma classe social específica e, à medida que lê, se constitui, se representa, se identifica, se projeta. O leitor faz com que seja desencadeado o processo de significação, durante a sua leitura, e passa a inferir a seu modo.

Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras, em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo. O aluno de classe B, que mora na favela, tem que aprender a "se virar" sozinho mais cedo do que o aluno de classe A, que vive num ambiente mais "protegido". Os indivíduos pobres pesquisados aprenderam a cuidar de si mesmos e a resolver sozinhos os problemas que forem aparecendo. Também, aprenderam a sobreviver fora de casa e começaram, desde pequenos, a trabalhar para ganhar a vida. Eles vivem situações e enfrentam problemas que os indivíduos de classe média-alta não conhecem. A visão de mundo dos alunos de classe A é diferente da dos de classe B.

A inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como estímulo para a geração de inferências. O leitor constrói novas proposições a partir das já dadas e busca extra-texto informações relativas a conhecimentos pré-concebidos, adquiridos pela experiência de vida. Ao preencher os vazios textuais, o leitor traz para o texto um universo de conhecimentos que foram assimilados no meio social em que se integrou (ou a que se entregou).

Os "frames", "scripts", "schemas" e "plans", armazenados na memória, são configurações de conhecimentos adquiridos de acordo com a experiência particular de cada indivíduo. Estas estruturas cognitivas levam os leitores a apresentar expectativas diversificadas diante de um único texto. O conjunto de registros internalizados forma a representação mental dos conteúdos informativos de que o indivíduo dispõe e a que irá recorrer ao ler o texto.

O leitor apresenta a sua compreensão de texto, as suas

inferências fundamentadas no conhecimento que compartilha com os membros da classe social a que pertence e a sua capacidade de perceber afetivamente, criticar, avaliar e julgar todas as circunstâncias da narrativa. Ele participa da leitura sob o modo de implicação; ele se identifica, sofre efeitos psicológicos e de controle social e cultural.

Na pesquisa relatada neste trabalho, partiu-se do princípio de que o indivíduo normal é capaz de inferir informações novas contextualmente. A informação sempre se desenvolve entre dois pólos: o anterior e o novo. O fenômeno "bridging" permite a transposição de uma informação nova a partir de uma informação dada. O estabelecimento de uma ponte que liga o dado ao novo sofre a interferência do contexto sócio-cultural do indivíduo.

Foi verificado o processo interacional entre leitores de duas classes sociais distintas e o texto. O mecanismo de significação, tido como fruto da interação dinâmica entre o leitor e o texto, depende tanto de um quanto de outro. Ambos são produtos sociais e, portanto, sujeitos a influências sócio-culturais vigentes em cada classe social.

Cada leitor possui saber cultural próprio e, como membro de uma comunidade ou unidade social, está sujeito às influências desta comunidade: aos seus valores e à sua estrutura de poder. Desta maneira, a leitura atribuída a um determinado texto, por um leitor X de uma comunidade Z, tende a ser a mesma de outro leitor Y da mesma comunidade Z, com pequenas diferenças que se devem às características psicológicas do indivíduo. Os leitores de um mesmo grupo social apresentaram algumas divergências em suas abordagens, irrelevantes, pois não alteram a essência das inferências por eles geradas. Cada grupo compartilhou de idéias as-

sociadas ao seu conhecimento de mundo. As inferências, produzidas por cada grupo, fundamentaram-se na visão de mundo de seus elementos, condicionada pelo contexto social e o cultural. Dez foram os indivíduos, dez foram as leituras, porém, foram apenas dois campos inferenciais, um de um, outro de outro grupo representativo das classes A e B. As poucas divergências inferenciais de caráter individual não invalidam o fato de cada grupo partilhar de inferências similares condicionadas ao seu "background". Vale ressaltar que não foi considerada a diferença individual entre os membros de cada grupo. Considerou-se, neste trabalho, a diferença no processo inferencial de um grupo de classe A e um grupo de classe B, ante o mesmo texto; diferença determinada pelo contexto sócio-cultural.

Percebe-se que os indivíduos representativos da classe A geram inferências dentro da ideologia da classe dominante, produzindo uma leitura internamente coerente. A cada pausa, os alunos do grupo A externaram as suas inferências, dentro da linha de raciocínio por eles adotada. Ao comparar-se uma das expectativas apresentadas, ao final do texto, com alguma anterior, verifica-se coerência. O que havia sido dito encaixa-se com aquilo que se acaba de inferir.

Já os indivíduos representativos da classe B demonstram produção de leitura oscilante. Ora se identificam como classe dominante, ora apresentam as mesmas inferências da classe dominante. Produzem inferências próximas de sua realidade sócio-cultural e inferências que são fruto de uma ideologia imposta pela escola, que segue os padrões da classe privilegiada.

Retome-se o exemplo de Pighino para ilustrar o que se pretende concluir, a partir dos dados obtidos neste trabalho.

O destino de Pighino foi diferente do de Menocchio. Con-

denado a viver perpetuamente na aldeia de Savignano, dali fugiu, mas logo se apresentou ao Santo Ofício de Ferrara, aos seus torturadores, pedindo perdão. Foi obrigado a explicar-se aos inquisidores, apresentando as idéias que eles queriam ouvir, não as que eram as suas próprias.

Pighino extraíra suas próprias inferências, a partir dos textos que lera, sob a influência do contexto sócio-cultural a que pertencia. Por exemplo: segundo uma testemunha, Pighino afirmou "que não existia inferno, nem purgatório e eram invenções dos padres e dos frades para lucrarem com isso" (GINZBURG, 1987, p. 229).

Ao se retratar, foi forçado a gerar novas inferências que satisfizessem aos inquisidores do Santo Ofício:

(...) *Eu queria inferir (...).* (GINZBURG, 1987, p. 229)

Eu nunca neguei que existisse o paraíso. Eu perguntei: O Deus, onde podem estar o inferno e o purgatório?, pois me parecia que debaixo da terra existia só água e aí não poderiam estar, mas que tanto um como outro estejam acima da terra na qual vivemos (...). (GINZBURG, 1987, p.229)

Menocchio manteve suas idéias, sustentou as inferências que havia gerado, caindo nas malhas da Inquisição. Ao contrário de Pighino, continuou afirmando:

Eu gosto que se pregue para os homens viverem em paz, mas pregar o inferno, Paulo disse isso, Pedro disse aquilo, acho que é mercadoria, invenção dos homens que sabem mais do que os outros (...). Eu não acreditava que o paraíso existisse porque não sabia onde ficava.

Em nossas escolas, quatro séculos mais tarde, o que acontece não é muito diferente da história dos dois moleiros. Hoje

se toma como padrão o modelo inferencial da classe dominante. Os alunos da classe alta e média-alta interpretam um texto, dele extraíndo as inferências adequadas ao contexto sócio-cultural em que vivem. Espera-se que os alunos de classe média-baixa e baixa aprendam a maneira de pensar, a interpretação desejada pelo modelo que a escola fixou como o correto. O que foge ao padrão é incorreto, é condenado. Restam a estes alunos duas opções: ou serem Pighino, adaptando-se às exigências do sistema, direcionando a sua interpretação de texto ao que é desejado pela escola, inferindo dentro do esperado de acordo com a classe dominante; ou serem Menocchio insistindo em interpretar texto, inferir e avaliar de acordo com o seu próprio conhecimento de mundo, baseando-se nas experiências e vivências que fazem parte integrante do seu contexto sócio-cultural. E qual seria o papel do professor?

O aluno-leitor não deve ser levado a reproduzir na sua leitura a interpretação desejada pelo professor. O professor deve estimular a produção de leitura e esperar múltiplas inferências que gerarão várias possíveis interpretações de texto. Ao invés de menosprezar a variedade de conhecimentos de mundo que os alunos trazem, ele deve valorizá-la. Ao mesmo tempo, o professor habitua os alunos a perceber as diversas compreensões do texto, originadas por diferentes inferências, para que eles possam compartilhar do conhecimento de outros ambientes e outros contextos sócio-culturais.

A tendência de considerar o leitor, como sendo livre de qualquer saber cultural próprio, pode levar o aluno a ter visões distorcidas da própria cultura e da cultura da classe que não é a dele. Os leitores tratam determinados valores culturais como sendo "esquisitos", "incompreensíveis" ou "melhores", "mais

coerentes" do que seus valores culturais próprios. Esse saber cultural próprio é constituído por um conjunto de conceitos e valores com que o indivíduo convive e de que participa desde a sua socialização primária. Em contato com outros alunos vários saberes culturais interagem, nenhum devendo prevalecer sobre o outro. O professor deveria propiciar a oportunidade de os alunos inferirem livremente, sempre justificando o porquê desta ou daquela interpretação e avaliação.

Para aperfeiçoar a capacidade interpretativa do leitor, este pode ser exposto a uma reflexão sobre a relatividade dos fatores sócio-culturais atuantes. O objetivo do trabalho pedagógico seria, nesta perspectiva, o de desenvolver a intercompreensão entre indivíduos e grupos sócio-culturais diferentes. Seria o de perceber as expressões sociais dos diversos grupos e o de levar à compreensão da cultura do outro por meio de reflexão.

O papel previsto para o professor seria o de catalizador que oportuniza ao aluno o contato com a diversidade sócio-cultural, por meio da extração de inferências, através da leitura. O professor atuaria como mediador, sem fixar uma interpretação definida, permitindo o intercâmbio de informações e levando o aluno a diferenciar inferências autorizadas pelo texto de inferências decorrentes de fatores externos ao texto. Estas últimas não devem ser condenadas como incorretas. Os aspectos sócio-culturais em leitura estão sempre presentes e precisam ser levados em conta para que a prática pedagógica em língua portuguesa possa superar o empobrecimento qualitativo dos últimos tempos, e para que os alunos possam ser Menocchios, sem sofrerem a condenação da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. O prazer do texto. Lisboa, Edições 70, 1974.
- BEAUGRANDE, Robert de. Frames, schemas, plans and scripts:
In:—. Text, discourse and process; toward a multidisciplinary science of texts. London, Longman, 1980. Chap. VI, p. 163-94.
- BROWN, G. & YULE, G. Discourse analysis. Cambridge, Cambridge University, 1983. Chap. 2 and 6.
- CLARK, Herbert H. Inferences in comprehension. In: LABERGE, D. & SAMUELS, S.J. (eds.). Basic process in reading; perception and comprehension. New York, 1977. Chap. 8, p. 243-63.
- CLARK, Herbert H. Bridging. In: JOHNSON-LAIRD, P.N. & WASON, P.C. (eds.). Thinking; readings in cognitive science. Cambridge University, 1977. Chap. 25, p. 411-20.
- CLARK, Leslie F. Social knowledge and inference processing in text comprehension. In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (eds.). Inferences in text processing. North Holland, Elsevier Science 1985. p. 95-114.
- COELHO, Maria Auxiliadora Gomes Pinto. O leitor não leitor: o texto como espaço de ruptura. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1985. (Dissertação, Mestrado).
- COELHO, E.P. Prefácio. In: BARTHES, Roland. O prazer do texto. Lisboa, Edições 70, 1974.

- FLOOD, James. Prose comprehension: a selected review of literature on inference-generation as a requisite for understanding text. In: FISHER, Dennis F. & PETERS, Charles W. Reading comprehension - addresses, essays, lectures. New York, CBS Educ. Profes., 1981. p. 51-67.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. A interação leitor/texto na sala de aula. Revista de estudos de língua portuguesa. Belo Horizonte, FALE/UFGM, 3: 5-8, 1985.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler; em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- FULGÊNCIO, Lúcia & PERINI, Mário. Fatores lingüísticos da legibilidade dos textos. s.n.t. 10 p. (mimeo.).
- GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes; o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Betânia Amoroso (trad.). São Paulo, Companhia das Letras, 1987. 309 p.
- GOODMAN, Kenneth S. Psycholinguistics universals in reading process. In: SMITH, Frank. Psycholinguistics and reading. New York, Holt Rinehart Winston, 1973. p. 21-7.
- HAVILLAND, Susan E. & CLARK, Herbert H. What's new? acquiring new information as a process in comprehension. Journal of verbal learning and behavior, 13: 512-21, 1974.
- HAYAKAWA, S.J. A linguagem dos comunicados. In:—. A linguagem no pensamento e na ação. São Paulo, Pioneira, 1963. Cap. 3, p. 29-42.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita; uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 1986. 144 p.

- MAGALHÃES, Maria Izabel S. & BORTONI, Stella Maris. O fator cultural na compreensão da leitura. Letras de Hoje, Porto Alegre, Epecê PUC-RS, 46: 34-69, dez. 1981.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística de texto: o que é e como se faz. Recife, 1983. 64 p. (Série Debates, 1).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 4:3-16, jun. 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. O ensino do português a partir do texto. Recife, s. ed., 1985. n.p. (mimeo.).
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. Recife, s.ed., 1987. 19 p. (mimeo.).
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 7.ed. São Paulo, Brasiliense, 1982. 94 p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Uma questão de leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. Cadernos PUC, Arte & Linguagem, São Paulo, PUC-SP, 14: 57-70, s/d.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. Letras de Hoje, Porto Alegre, 19 (1): 45-8, 1986.
- ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento; as formas do discurso. São Paulo, Brasiliense, 1983. 237 p.
- OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN (org.). Leitura em crise na escola; as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 147-52.

- RICKHEIT, Gert & KICK, Horst. Inference processes in text comprehension. In:—. (eds.). Psycholinguistic studies in processing. Berlin, Le Griyter, 1983. p. 182-206.
- RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans & SCHNOTZ, Wolfgang. The Concept of inference in discourse comprehension: In: RICKHEIT, G. & STROHNER, H. (eds.). Inferences in text processing. North Holland, Elsevier Science.
- SABINO, Fernando. Ousadia. In: Para gostar de ler, 2; crônicas. São Paulo, Ática, 1978. p. 68-9.
- SABINO, Fernando. Piscina. In: SOARES, Magda. Novo português através de textos, 7. São Paulo, Abril Educação, 1982, p. 221.
- X SILVA, Ezequiel T. da. O ato de ler; fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3.ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 104 p.
- SILVA, Ezequiel T. da. Leitura e realidade brasileira. 2.ed. Porto Alegre, MercadoAberto, 1985.
- SILVA, Ezequiel T. da. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas, Papyrus, 1985. 115 p.
- SINGER, Murray & FERREIRA, Fernanda. Inferring consequences in story comprehension. Journal of verbal learning and verbal behavior, 22: 437-48, 1983.
- SMITH, Frank. Psycholinguistics and reading. In:—. Psycholinguistics and reading. New York, Holt Rinehart Winston, 1973. p. 1-9.
- SMITH, Frank. Decoding; the great falacy. In:—. Psycholinguistics and reading. New York, Holt Rinehart Winston, 1973. p. 70-83.

SOARES, Magda. Linguagem e escola; Uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 1986. 95 p.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura; uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & Silva, Ezequiel. Leitura perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988. p. 18-29.

WARREN, W.H.; NICHOLAS, D.W. & TRABASSO, Tom. Event chains and inferences in understanding narratives. In: FREEDLE, R.O. (ed.). New directions in discourse processing. Norwin, N.J. Ablex, 1979. p. 23-51.

ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

A N E X O S

ANEXO 1

TEXTOS CITADOS NA INTRODUÇÃO

ANEXO 1a

GUIMARAENS, Alphonsus de. Antologia Poética para a Infância e a Juventude. In: BIANCHINI, O. & CUNHA, M.J. Antunes. Nos domínios da linguagem; comunicação e expressão, elementos de educação artística. 7a. série. São Paulo, F.T.D., 1981. p. 209.

ISMÁLIA

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

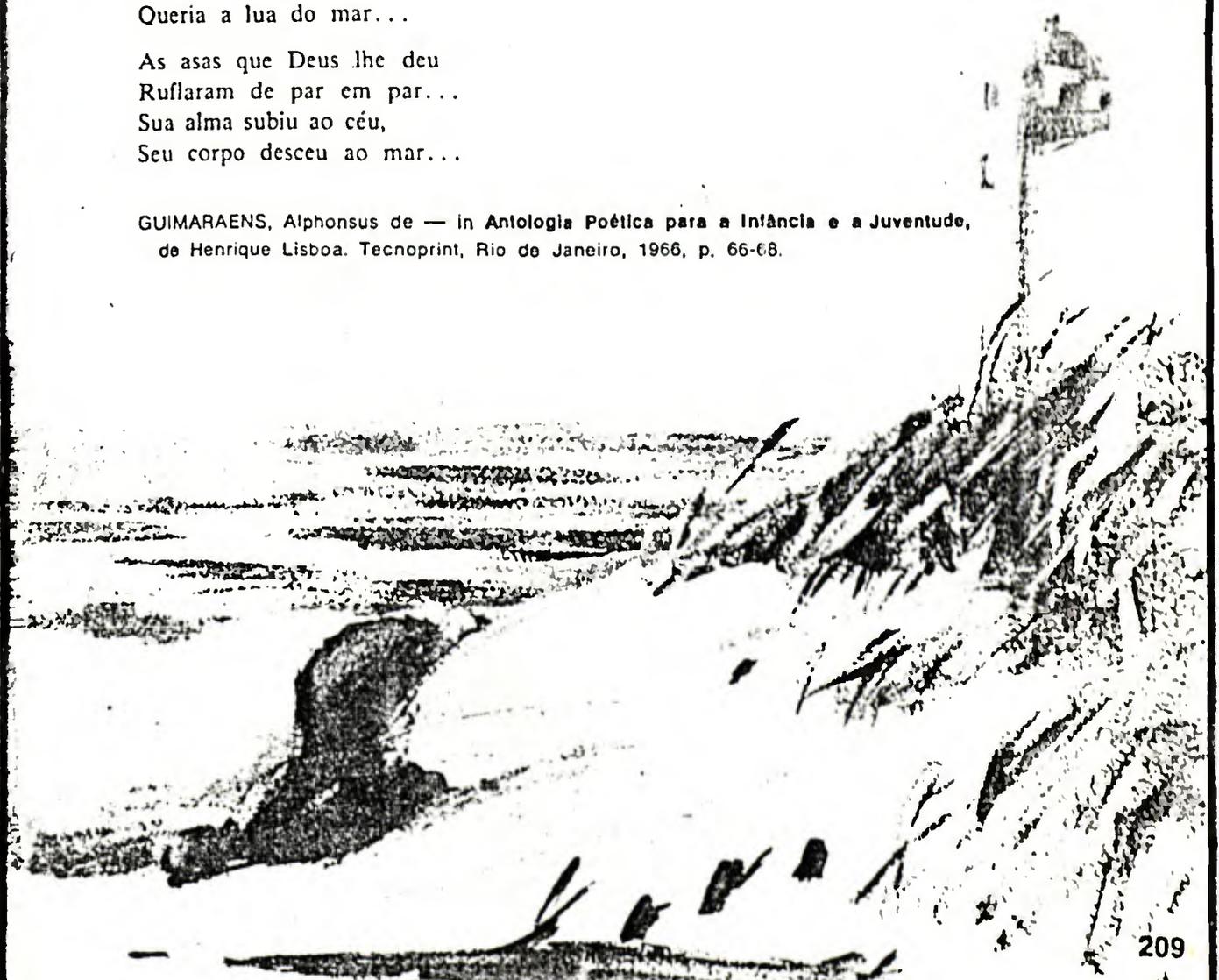
No sonho em que se perdeu,
Banhou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Rufaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

GUIMARAENS, Alphonsus de — in *Antologia Poética para a Infância e a Juventude*, de Henrique Lisboa. Tecnoprint, Rio de Janeiro, 1966, p. 66-68.



ANEXO 1b

MACHADO, Aníbal M. Cadernos de João. In: BIANCHINI, O. & CUNHA, M.J. Antunes. Nos Domínios da Linguagem: comunicação e expressão, elementos de educação artística. 6a. série, São Paulo, F.T.D., 1981. p. 105-6.

Chuí comanda o tráfego



Num domingo, à hora cinzenta em que terminam as festas e todos voltam meio decepcionados para casa, rugiam de impaciência os automóveis ante o sinal vermelho. Alguns farolavam de longe, pedindo passagem. Mas o vermelho não cedia ao verde. E com a força de seu símbolo, paralisava o tráfego.

Os terríveis moleques da Praça perceberam a confusão. Chuí, o principal deles, resolve intervir. Vai para o meio do asfalto, começa a acenar aos motoristas.

Que passassem! Livre estava o trânsito para a direita.

— Podem vir! Não estou brincando! É de verdade...

Hesitaram alguns a princípio. Depois romperam. Outros os seguiram.

Chuí, imponente, estende os braços para a rua principal. Os motoristas enfim acreditam nele. E a imensa massa de veículos — cadilaques, oldsmobiles, buiques, fordes e chevrolés — desfila ao comando único do pequeno maltrapilho.

Em enérgico movimento, Chuí ordena aos carros que parem. Gira o corpo, estica o braço, e manda que sigam pela esquerda os da rua principal. No que é obedecido.

Passageiros e motoristas atiram moedas. Mas o improvisado Inspetor, cónscio de suas responsabilidades, sabe que não pode abaixar-se para apanhá-las sem risco para o trânsito.

A noite descera depressa e os combustores não se acendiam.

Mais rubro na escuridão, o sinal vermelho; tendo perdido a função de proibir, só confiavam os motoristas no braço infalível de Chuí.

Quando, gritando de longe, a mãe do garoto o ameaçava com uma coça, aparece, uniformizado, um inspetor de verdade. Prende Chuí e o leva chorando para o Distrito.

— Nós apanhamos as moedas para você, gritam-lhe os companheiros.

Não eram as moedas que ele queria, oh! não era isso! O que Chuí queria era voltar ao tráfego, continuar submetendo aqueles carros enormes, poderosos, ao seu comando único, ao aceno do seu bracinho...

ANEXO 1c

LESSA, Orígenes. Confissões de um Vira-Lata. In: SARGENTIM, Hermínio G. Montagem e Desmontagem de Textos. São Paulo, IBEP, p. 74.

O bicho homem

Nunca vi bicho mais feroz ¹ do que o homem, animal que vive armado. Alguém já viu um cachorro de faca, de metralhadora ou de bomba? O cão, quando luta, sempre em legítima ² defesa, ou na defesa de seus amigos humanos, é na garra, é no dente. O homem, pouco confiado ³ nos seus braços e dentes (a maior parte usa dentadura), inventou ⁴ os meios mais terríveis ⁵ de destruição ⁶. Nem gosto de falar. Tive um amiguinho japonês (cachorro, bem entendido) que contava de duas cidades de seu país completamente destruídas por uma tal de bomba atômica. Trabalho de americano... Gente que dizem gostar muito de cachorro... Morreu gente e cachorro, naquelas explosões, de dar pena. Os homens se destroem ⁷ de maneira espantosa ⁸ e às vezes curiosa ⁹. Quando um mata um, é preso. Fazem discursos, falam muito, o assassino, conforme o caso, é condenado. Quando mata uma porção, ganha medalha. Torna-se herói. São as tais de guerras, que duram tempos sem fim. Sempre na base de instrumentos poderosos de destruição. Nós raramente ¹⁰ temos guerras, mas é sempre na base leal ¹¹ do corpo a corpo, do dente a dente. É muito mais nobre ¹².

Orígenes Lessa, Confissões de um Vira-Lata

COMENTÁRIOS

1. Feroz - cruel, perverso, desumano, bárbaro.
2. Legítima - verdadeira, genuína, autêntica.
3. Confiado - seguro, confiante.
4. Inventou - imaginou, criou, descobriu, achou.
5. Terríveis - assustadores, temidos, horríveis, medonhos.
6. Destruição - ruína, de molição, arrasamento.
7. Destroem - matam, extinguem, exterminam.
8. Espantosa - terrível, horrível, medonha, horrenda, pavorosa.
9. Curiosa - esquisita, singular, diferente.
10. Raramente - raro, raras vezes, poucas vezes.
11. Leal - sincero, honesto, franco.
12. Nobre - ilustre, distinto; imponente, respeitado.

ANEXO 1d

MEIRELES, Cecília. Ou Isto ou Aquilo. Rio de Janeiro, Ed. José Aguilar, 1967.

O ÚLTIMO ANDAR

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o mar.
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:
custa-se muito a chegar.
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último andar.
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço
fica todo o luar.
É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se escondem,
para ninguém os maltratar:
no último andar.

De lá se avista o mundo inteiro:
tudo parece perto, no ar.
É lá que eu quero morar.

no último andar.

(Cecília Meireles)

ANEXO 2

ROTEIRO DE SONDAAGEM

Após a aplicação dos testes, foi solicitado aos alunos o preenchimento do seguinte formulário:

ROTEIRO DE SONDAGEM

Estabelecimento: _____

Nome: _____ Série: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Número de Irmãos: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Meio de locomoção para a Escola: _____

Tem carro? _____

O que faz durante o período em que não está na Escola?

Trabalha? _____ Em quê? _____

Há quanto tempo? _____

Quem ajuda você nos deveres de casa? _____

Você tem ou já teve professor particular? _____

Lazer:

O que faz nos fins de semana? _____

E nas férias? Você viaja? _____

Para onde vai quando viaja? _____

O que você faz nos feriados? _____

Você já foi ao exterior do país? _____ Para onde? _____

ANEXO 3

TEXTO "PISCINA" EM PAUSA

PISCINA

Fernando Sabino

Pergunta objetiva:

- O que é uma piscina?

Perguntas Inferenciais

- Você já nadou em uma piscina? Onde?
- Você é sócio de algum clube? Você tem piscina em casa?
- Onde você já viu uma piscina?
- Sobre o que o texto vai falar? Invente uma possível história para esse título.

Pergunta Avaliativa:

- Você gosta de nadar?

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

Perguntas objetivas:

- Onde situava-se a residência?
- Como era a residência?
- E o que havia do lado de fora da residência?

Perguntas Inferenciais:

- Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?
- Como você imagina que seja a região onde está a residência?
- Como é uma esplêndida residência? Como são as pessoas que nela moram?
- Como é a vizinhança?
- Invente uma continuação para a estória.

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alast-
trando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Perguntas Objetivas:

- O que havia perto da residência?
- O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem?

Perguntas Inferenciais:

- Como são "barracos grotescos"? Por que eles "se alastavam" pela encosta do morro?
- Por que é "pena" existir uma favela por perto?
- Descreva a favela. Como você acha que devem ser as pessoas que moram na favela?

Perguntas Avaliativas:

- Você concorda que uma favela compromete a paisagem? Por quê?

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Perguntas Objetivas:

- O que acontecia todos os dias?
- Quem são "aquelas mulheres"? Como elas eram? O que tinham sobre a cabeça?
- Quem dava uma espiada no jardim? Quem se detinha e ficava olhando?

Perguntas Inferenciais:

- Por que as mulheres e as crianças ficavam olhando em direção à casa?
- O que elas pensavam?
- Crie uma continuação para a estória.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Pergunta Objetiva

- O que aconteceu naquela manhã de sábado?

Perguntas Inferenciais:

- Naquela manhã de sábado quem tomava gim-tônico no terraço? Quem era ele?
- Como estava a mulher?
- Quem os observava entre o portão entreaberto? Quem você acha que era? O que queria? Para que estava ali?

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

Perguntas Objetivas:

- Quem os observava pelo portão?
- Como ela estava vestida?
- O que ela parecia?

Perguntas Inferenciais:

- As duas mulheres se olharam separadas pela piscina. Evidencie as diferenças entre a dona da casa e a mulher da favela quanto:
 - a habitação
 - o vestuário
 - postura física
 - ocupação na manhã de sábado
- O que vai acontecer agora?

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente:

Perguntas Objetivas:

- A quem o autor chama de estranha criatura?
- O que a mulher favelada fez?
- Qual a reação da dona da casa?

Perguntas Inferenciais:

- Por que a mulher dona da casa sentiu terror com a aproximação da mulher da favela?
- O que a dona da casa pensou?
- Para que a mulher da favela entrou na residência? O que de fato ela queria entrando pelo portão?

já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça - e em pouco sumia-se pelo portão.

Perguntas Objetivas:

- Para que a mulher da favela entrou na residência?
- Como ela saiu da residência?

Perguntas Inferenciais:

- Por que a mulher da favela decidiu encher a lata na piscina, em vez de buscar água no local de costume?
- De que forma a mulher invasora colheu a água da piscina? "Sempre a olhá-la em desafio". Por que o olhar em desafio?
- Desafiar significa propor combate. Qual era o combate? O que se pretendia defender? Qual o objeto de combate?
- O que vai acontecer agora? O que os donos da casa vão fazer?

Perguntas Avaliativas:

- Você acha que a mulher da favela fez bem ou mal ao tirar água da piscina? Por quê?

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a ce-
na. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra
como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um com-
bate.

Perguntas Objetivas:

- Quem assistiu à cena?
- Quanto tempo durou a cena?
- O que pareceu ao marido?

Perguntas Inferenciais:

- Quem eram os combatentes?
- Qual o objeto do combate?
- Que combate era esse?
- O que significa fascinado neste contexto?
- O que vai acontecer agora?

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Pergunta Objetiva:

- O que o dono da casa fez?

Perguntas Inferenciais:

- Por que o dono vendeu a casa? Qual foi a causa de o marido ter vendido a casa?
- Se você fosse o dono da casa e este fato tivesse acontecido com você, você venderia a casa? Por quê?
- Qual seria a sua reação?
- Que providências você tomaria?

Pergunta Avaliativa:

- Você acha que ele fez bem ou mal? Justifique a sua resposta.