

A final, o que os alunos lêem nos textos?

Regina Célia Martins Salomão Brodbeck¹

Apresentação

O presente trabalho é uma consideração preliminar sobre uma tarefa de investigação regular e intensiva que tem sido desenvolvida dentro do campo da leitura em Língua Materna e em Língua Inglesa², da maneira como ela é **efetivamente processada** por alunos do ensino fundamental e médio, em recortes específicos.

Os dados aqui apresentados são especialmente relevantes para momentos em que avaliações padronizadas a respeito da performance em leitura de alunos distribuídos em escolas de todo o mundo apontam para uma pontuação e uma classificação desoladoras para os estudantes brasileiros³. Mais do que isso,

¹ Professora do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora/ Mestra em Linguística pela UFFJ

² Em relação a resultados específicos na área da Língua Inglesa, refiro-me a meu trabalho publicado na revista *Instrumento*, volume 1, 1999, pgs 91-95, bem como a minha dissertação de mestrado, *O processo de referenciação em contexto de aprendizagem em L. E: uma abordagem sócio-cognitiva* (1998); em termos de análises realizadas na área de Língua Portuguesa, remeto a meu trabalho publicado também na revista *Instrumento*, volume 3, 200(11-29) e àquele que consta do Boletim Pedagógico do SIMAVE, publicado em outubro de 2001.

³ Aponto aqui, particularmente, para o diagnóstico fornecido pelo PISA, no qual o Brasil ficou alojado em último lugar. Entre algumas das tentativas governamentais de se explicar essa posição, o argumento mais utilizado para justificar o péssimo rendimento de nossos leitores foi a inclusão, entre os avaliados, de alunos das escolas públicas e alunos de baixa renda.

as informações e análises organizadas dentro desse artigo poderão contribuir para que se alargue a compreensão da tipologia dos processos sócio-cognitivos envolvidos nas tarefas de leitura, e a maneira pela qual o ativamento desses processos provoca, bastante freqüentemente, a instalação de um programa *alternativo* de leitura, em detrimento - **mas não em oposição** - daquele idealizado dentro do enquadre escolar.

Dado que esses programas alternativos são suficientemente coesos, homogêneos e **produtivos** para os leitores dessas faixas de escolaridade, torna-se fundamental que se investiguem suas bases e seus funcionamentos, de modo que a escola possa agir para levar esses sujeitos a um **ajuste** eficaz entre os dois programas.

2. Introdução

A leitura - a maneira pela qual a escola concebe, estrutura, processa e avalia as atividades de leitura de seus indivíduos - está em uma encruzilhada. De um lado, avolumam-se programas externos de avaliação padronizada que querem diagnosticar o desempenho dos leitores nas suas diversas etapas do estágio escolar e que, via de regra, aferem em declarações genéricas e improcedentes de que "os alunos não sabem ler". De outro lado, a escola queda muda na constatação de que há - e de que a cada dia aumenta - o abismo entre o que se planeja como produto da leitura e o que **efetivamente se realiza como resultado da leitura**.

A questão é ainda mais séria porque não se pode mais continuar convocando como argumento único a incapacidade ou a falta de destreza dos alunos em reconhecer o código escrito ou partes do registro escrito no qual se veiculam os textos. Também não se constituem mais como escudos as afirmações de que a leitura não faz parte das propostas pedagógicas das escolas ou de que os alunos não têm acesso ao texto escrito. A pedra propulsora desse abismo **não é mais o que os alunos não conseguem fazer, mas o que eles têm feito, efetivamente, quando lêem**.

O que os alunos lêem nos textos que a escola lhes oferece é, em uma descrição genérica, o produto final de uma extensa agenda comunicativa, através da qual ele, leitor, estabelece com o texto um processo de interlocução para legitimar e autorizar significados presumidos. Para dar conta dessa agenda, o indivíduo seleciona e ativa certos mecanismos de processamento, balizados por certos scripts e esquemas, e que lhe permitem, então, localizar informações no texto, relacionar essas informações, inferir sobre afirmações implícitas e reconhecer os objetivos comunicativos do autor. Organizados em cadeia - seja ela linear, composta, aleatória, vertical ... - os sub-produtos desses ativamentos terminam por compor o que lemos em um texto.

Ora, analisar o que os alunos estão lendo nos textos que a escola lhes oferece nada mais é, então, do que investigar e compreender a maneira como os alunos estão lendo esses textos. Para que essa questão possa ser desenvolvida

dentro do escopo de um artigo, o enquadramento teórico servirá paralelamente como a moldura adequada para a apresentação e análise dos dados selecionados.

2. Enquadramento teórico

No exato momento em que se postulou que o processamento da leitura *compreensiva* envolvia atividades muito mais complexas do que simplesmente a combinação lógica e linear de sons e vocábulos em estruturas sintático-semânticas significativas, formalizou-se também uma **acepção diferente da linguagem e da participação dos sujeitos no uso da linguagem**.

A clássica acepção da linguagem como forma de expressão de conteúdo pré-determinado prevê uma relação de identidade objetiva entre as palavras e o mundo. Dessa feita, já que a linguagem expressa um estado de coisas que existe de fato no mundo (conforme leitura simplificadora de TARSKI 1935), anula-se a necessidade de que alguém alguma vez tenha pensado ou dito aquilo que a linguagem afirma como verdadeiro. Nessa perspectiva, *a recusa em se reconhecer a relevância do papel do sujeito na atribuição e compreensão de significados postula paralelamente a recusa em se considerar a dimensão mental da significação*, naquela ponderação fregeana de que o significado perderia o seu valor social ao ser tratado como propriedade de mentes individuais. (FREGE 1896 na tradução de GEACH&BLACK 1960:56-78).

Na contramão desta tendência, outros pensadores, contemporaneamente representados por nomes como **Fauconnier, Jackendoff, Fillmore e Lakoff**, postulam que a significação é uma representação mental produzida **para e pelos seres humanos**. Sob esse foco, entendemos que uma mesma forma lingüística pode provocar diversas interpretações, geradas e limitadas pelo contexto onde foram empregadas, e enunciadas e compreendidas, nesses contextos, a partir de certas operações mentais do sujeito (falante, ouvinte, leitor, escritor), que então lhe atribuem ou não a significação intencionada. Esse processo revela uma característica central do processo de significação da linguagem - a saber, a **subdeterminação do significado pelo significante**. (SALOMÃO 1996:20).

A subdeterminação do significado pelo significante, entretanto, não se resolve apenas na construção da significação pela mente do produtor (falante, escritor), a partir das premissas de um certo contexto. No processo da enunciação, a responsabilidade pela legitimação da construção dada é **papel também do interlocutor** (ouvinte, leitor), *que lhe atribuirá ou não a significação inicialmente prevista*.

De qualquer modo, embora se assuma a multiplicidade de significações de uma mesma forma lingüística a partir das operações cognitivas dos sujeitos, compreendemos também que, como garantia dessa multiplicidade, operamos simultaneamente **a favor de um número limitado de interpretações relevantes** para essa forma em um dado recorte. Essa seleção da **interpretação relevante** decorre de dois constrangimentos: um, **contextual**, que impede, por exemplo, que eu compreenda a mão levantada de meu aluno a espera de atendimento na

sala de aula como um voto em uma assembléia; o outro, cognitivo, que é resolvido na negociação da significação evocada pelo esquema de conhecimento de mundo do produtor e tendo em vista aquela contida no esquema de conhecimento de mundo do interlocutor (que poderia me levar, por exemplo, a negar o pedido de um mendigo por um vale-transporte, à vista de minha compreensão preconceituosa de que ele o trocaria por um copo de pinga).

O que estamos entendendo, então, é que a forma lingüística, não sendo direta portadora do significado, é, ainda assim, o instrumento através do qual a significação será cognitivamente construída. Resta-nos, portanto, compreender a sua participação neste processo.

FILLMORE (em seu trabalho sobre a semântica dos enquadres) e LAKOFF (em sua pesquisa sobre metáforas conceituais e modelos cognitivos idealizados-MCIs) propõem que *"as formas lingüísticas suscitam estruturas de conhecimento pré-lingüísticas – esquemas conceituais, scripts, modelos cognitivos...- que perfazem o estoque de representações culturais disponíveis ao indivíduo enquanto membro de algum grupo social"* (SALOMÃO 1996 : 22).

Assim, as formas lexicais produzem a conexão com enquadres e modelos cognitivos, armando a estrutura interna dos espaços mentais em construção⁴, **que serão instrumentais para que cada sujeito processe adequadamente o fluxo de informação.**

Sob essa perspectiva, estamos postulando, então, que, entre o falante e o ouvinte, **entre o leitor e o texto, estão o indivíduo e o mundo.**

2.1 Entre o leitor e o texto, estão o indivíduo e o mundo

Assumir a participação do sujeito no uso da linguagem determina também assumir e aceitar a **vulnerabilidade do texto** frente ao indivíduo que o processa, já que o significado inicialmente previsto só será efetivamente atribuído se esse indivíduo assim o autorizar. Para que isso se dê, é fundamental que haja, de início, **certos ajustes conceituais e contextuais** entre as duas partes, de modo que o processamento cognitivo dos enunciados do texto, das informações contidas no texto, e também dos objetivos comunicativos delineados nesse espaço possa ser realizado sem desvios.⁵

De muitas formas, o **início da fase de ajustes** se dá pela *percepção da moldura na qual o texto está inserido*. É nesse momento que o veículo da

⁴ Uma discussão mais detalhada da maneira como esse processo se dá pode ser acompanhada em muitas das recentes dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Letras da UFJF, na área de Lingüística, todas elas orientadas na perspectiva da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem.

⁵ Exemplos de desvios no processo de integração conceitual podem ser acompanhados, por exemplo, no artigo de TURNER, M (2000) intitulado *Backstage cognition in reason and choice*, presente na obra **Elements of Reason: cognition, thought and the bounds of rationality** (LUIPIA, A, MCCUBBINS, M. and POPKIN, S.) –Cambridge University Press. Análises sobre esses desvios em contextos de aprendizagem foram apresentadas em meu último artigo, *Caminhos do desassossego: embates e desajustes na composição do processo de integração conceitual em contextos de aprendizagem* (Instrumento, vol3, 2001- II a 29)

publicação, o título do texto, a data em que foi produzido, o nome do autor e os apoios visuais atuam para disparar as pistas que servirão como os dados de base do enquadre do texto, **selecionando e hierarquizando as informações mais relevantes e produtivas**. Pontilhado o enquadre - esse enquadre é ainda uma linha aberta e incompleta, altamente maleável -, o leitor ativarà então o esquema conceptual mais sincronizado e mais eficaz para defrontar-se com o texto.

Nesses movimentos de negociação, colaboram também **certas informações sistêmicas** (o gênero do texto, as escolhas sintáticas e lexicais, etc.) e **diversas motivações e imposições contextuais** (observe-se como serão diferentes minhas atuações como leitora nas seguintes situações: a leitura de um jornal no domingo, em casa; a leitura de um panfleto de propaganda, quando estou parada em um sinal de trânsito; a leitura da carta de um amigo querido, de quem não tenho notícias há séculos; a leitura da carta de um amigo querido com quem me correspondo semanalmente; a leitura da carta-resposta a uma solicitação de emprego; a leitura de um texto para atividades em sala de aula; a leitura de um texto para atividades de avaliação de leitura; a leitura de um texto jornalístico em uma aula de História; a leitura de um texto jornalístico em uma aula de Português). Esses dois últimos critérios agem no preenchimento e no fechamento da linha do enquadre, definindo, de muitos modos, o papel do leitor: agora, o texto começa a ser processado.

O processamento do texto corresponde, então, não só às tarefas que serão desempenhadas por um dado indivíduo para atribuir a esse objeto uma certa significação e com ele estabelecer um processo qualquer de interlocução, **como também a maneira** pela qual essas tarefas/atividades serão realizadas. Em último caso, para processar um texto o indivíduo terá que definir, previamente, como será o seu papel como leitor.

2.1.1. De como um indivíduo desempenha o seu papel de leitor no enquadre escolar

Observe as situações abaixo, colhidas de atividades de leitura protagonizadas por alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Exemplo (1):

Em uma aula de Geografia para turmas de 8ª série, durante o mês de dezembro de 2001, a professora trabalhava com o texto **“Os que me espancaram tinham razão”**, publicado na edição de 11 de dezembro da Folha de S. Paulo. O texto, suficientemente extenso, era o depoimento de um jornalista que relatava as agressões sofridas por refugiados em um povoado na fronteira Afeganistão-Paquistão.

Baseados nas informações de que dispunham sobre os recentes seqüestros de jornalistas estrangeiros pelos Talibãs, adicionadas àquelas que confirmavam o Talibã como sendo um grupo violento e resistente, os alunos passaram a ler esse depoimento como sendo o de um daqueles jornalistas estrangeiros que havia sido aprisionado e torturado por essa facção. Nesse continuum, esses leitores

“decifraram”, a seguir, que o homem que ajudara o jornalista, “calmo, usando um turbante, com uma barba grisalha, quase branca (...) que se parecia com uma figura do Velho Testamento, o bom samaritano, um muçulmano – um líder do povoado, quem sabe – tentando salvar a minha vida” era, indubitavelmente, Osama bin Laden.

Não havia nesse relato, **nem uma só vez**, menção ao Talibã e nem mesmo a nenhum de seus membros. O que havia no texto, extensivamente, eram **referências explícitas aos refugiados afegãos** e a construção simbólica do povo britânico como uma cultura opressora e descompromissada, através da figura do jornalista.

A maior parte dos alunos ignorou as referências explícitas, desviou-se dessa construção simbólica e **construiu um outro espaço para a leitura do texto**, no qual os refugiados afegãos eram os Talibãs, o jornalista era apenas um jornalista estrangeiro intrometido e, o velho-salvador, uma metáfora para a figura de Osama bin Laden. Como gatilhos para a construção desse outro espaço para a leitura, contribuíram as recorrentes e freqüentes informações - transmitidas especialmente via jornal (escrito ou televisivo) e pelas aulas de História - que bombardearam esses sujeitos de aprendizagem durante o trimestre anterior, bem como o processo paralelo de idealização de bin Laden como um “terrorista rebelde.”

Como esses sujeitos partilhavam da concepção canônica de que a **leitura** é assunto das aulas de Português e como a prática escolar recorrente de leitura atua, preferencialmente, por retomada das informações e conhecimentos prévios, os alunos da 8ª série sentiram-se então autorizados a *não se despojarem de si mesmos para ler o texto* dado na aula de Geografia, preferindo, por comodismo e por vício, *ajustar o texto que iriam ler*.

Exemplo (2)

Em uma avaliação de Língua Portuguesa do programa de seleção para ingresso na Universidade aplicada para alunos da 1ª série do ensino médio, colocou-se como questão a transposição, para a forma de narrativa, de uma seqüência de acontecimentos dispostos em uma linha cronológica. Esses acontecimentos se relacionavam a uma rebelião ocorrida na FEBEM de Santo André, em dezembro de 1999, e indicavam/descreviam desde o momento do início do movimento (que coincidiu com o período em que alguns detentos recebiam a visita das namoradas), os principais eventos e o clímax (o detento morto pelos companheiros, a invasão da unidade pela tropa de choque) e o seu final, quase 48 horas depois.

Mais da metade dos alunos inscritos para o exame – algum número por volta de 1000 alunos – produziram seus textos através da construção de rotas de desvio das informações para um outro espaço de leitura. De todos os desvios elencados, os mais relevantes são os três listados abaixo, porque traduzem a interpretação homogênea e coesa de uma grande parcela dos leitores:

- ◆ o motivo da rebelião foi o fato de apenas alguns detentos poderem receber a visita das namoradas;
- ◆ em relação ao morto, ou o detento fora alvejado pela Tropa de Choque ou, então, os mortos eram dois: um, assassinado pelos companheiros; o outro, pela tropa de choque;

- ◆ apesar de o gênero textual proposto ter sido a narrativa, quase todos os alunos abriram caminho para manifestar sua revolta contra o governo e contra a Febem, em opiniões que balançavam entre a panfletagem clichê e o sentimentalismo piegas.

Os gatilhos que dispararam os desvios das informações para um outro espaço foram acionados por um **programa alternativo de leitura**, no qual os esquemas culturais e conceptuais dos indivíduos dessa faixa etária determinaram **o fundo sobre o qual os eventos deveriam ser interpretados**. Acompanhar essas angulações e enfoques é uma tarefa das mais interessantes.

A transformação do momento do início da rebelião no **motivo da rebelião** foi definida por dois constrangimentos relevantes: um, cognitivo, através do qual a forma lingüística **rebelião** foi desembulhada como mescla; e um, sistêmico, através do qual a imposição do gênero narrativo implicava na determinação de um motivo para o movimento na FEBEM.

Em relação ao constrangimento cognitivo, observa-se um movimento muito produtivo: (a) inicialmente, os alunos transpuseram, de um dado domínio genérico, os traços presentes em todas as rebeliões (status privilegiado de uns em detrimento dos outros, sentimento coletivo de um grupo, perda de direitos...); (b) em seguida, esses indivíduos selecionaram, dos dois inputs, os traços mais fortemente relevantes de cada um: das atitudes de seu grupo etário, a angulação se deu sobre a figura feminina e a proibição - de se encontrar com essa figura feminina; das atitudes de todos os grupos em rebelião, a angulação se deu sobre uma resposta coletiva, de caráter mais ou menos violento; (c) a produção da mescla final se deu através da fortificação dos traços do grupo etário e assegurou a purificação das conseqüências negativas de um motim (os jovens detentos só se rebelaram porque foram proibidos de ver suas namoradas; quem matou o companheiro foi a Tropa de Choque, essa sim violenta e injusta).

A composição dessa mescla provocou o encadeamento dos demais desvios, incluindo-se a dissolução do gênero textual previsto pela inclusão majoritária da opinião desses leitores a respeito da responsabilidade do governo sobre o incidente, sobre o péssimo estado da instituição, os maus-tratos sofridos pelos detentos, a miséria, o desemprego, as drogas e a fome, etc. Esse desrespeito às regras de relevância postas como condições restritivas ou normativas do gênero textual (notícia, nesse caso) indica, basicamente, mais uma inabilidade no domínio do gênero do que uma desobediência deliberada: praticamente todas as respostas a essa questão apresentaram uma combinação - não incomum, na verdade - de elementos de relato e de atitudes de opinião, o que gerou a inserção de micro-estruturas estranhas, mas não impróprias, no produto final.

Exemplos demonstrativos de produção de programas alternativos de leitura por ativamento de poderosos esquemas conceptuais, como os mencionados acima, podem ser oferecidos em qualquer campo do conhecimento para o qual se proponha o processamento de textos. Entretanto, é interessante observar que esses programas alternativos são muito menos acionados e muito menos eficientes

quando a composição do enquadramento textual é pré-determinada, como ocorre na interpretação de gráficos, tabelas e mapas, por exemplo. Nesses contextos, o papel de leitor é muito mais facilmente identificável pelo indivíduo e as possibilidades de interferência de esquemas e crenças são muito menos produtivas. Observem-se as situações comparativas relatadas abaixo.

O relatório do PISA 2001, ao mesmo tempo em que aponta para rotas e desvios tomados pelos leitores para interpretar textos informativos e narrativos, indica um comportamento diferente dos alunos frente à consideração das informações dispostas em eixos, organogramas e quadros. Nessas molduras, ou o índice de ajustes conceptuais é muito mais perceptível ou então aumenta, consideravelmente, a proporção de respostas incompletas ou inexistentes às questões propostas⁶.

É correto acreditar que o baixo percentual de respostas completas e corretas para a interpretação de dados decorre, de muitos modos, da ausência de prática escolar na leitura desse gênero textual. Dessa forma, justifica-se o nível de acerto de questões nesses textos quando o cálculo a ser efetuado é simplificado (por exemplo, localizar uma informação em um dos eixos, acompanhar o movimento de uma linha em um gráfico, relacionar informações explícitas dispostas em duas colunas...), e a falta de resposta ou a produção de respostas incompletas quando o cálculo a ser efetuado exige inferências ou a busca de dados em fontes distintas e múltiplas.

Entretanto, é interessante observar que, quando a questão proposta permite o desencadeamento de um esquema conceptual já disponível, os alunos voltam a trabalhar com um programa alternativo de leitura. Compare-se, por exemplo, a performance em dois itens para os quais os alunos deveriam operar por relacionamento de informações distribuídas em dois espaços.

Para determinar a profundidade do lago Chade (R040Q02), era preciso ler e interpretar os dados demonstrados nos eixos x e y do gráfico. Os alunos deveriam agir nas marcas dos eixos, relacionando-as às informações do texto introdutório como suporte. Enquanto 25,27% dos alunos responderam corretamente, mais de 45% atuaram apenas na interpretação das linhas do gráfico, o que os levou a indicar ou que o lago havia desaparecido ou que a informação pedida não havia sido oferecida. Observe-se a figura:

Use as informações abaixo sobre o Lago Chade da página anterior para responder às questões abaixo.

Questão 1: O LAGO CHADE

R040Q02

Qual a profundidade do Lago Chade hoje?

- A Cerca de dois metros.
- B Cerca de quinze metros.
- C Cerca de cinquenta metros.
- D Ele desapareceu completamente.
- E Essa informação não foi fornecida.

Para responder à questão R040Q06, os alunos deveriam relacionar dados da figura 1 e 2. A distribuição das respostas nesse item é bastante significativa, porque não demonstra nem que os leitores se concentraram apenas nos dados mais óbvios e explícitos nem que eles trabalharam apenas na figura imediatamente relacionada à informação requerida, como no caso anterior. Aqui, os alunos formalizaram um espaço alternativo de leitura, decorrente do esquema conceptual desencadeado pelo enunciado da questão.

<p>Questão 4: O LAGO CHADE</p> <p>Para responder a essa questão você precisa combinar informações da Figura 1 e da Figura 2.</p> <p>O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreu:</p> <p>A No começo da Época Glacial mais recente.</p> <p>B No meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.</p> <p>C Depois que o nível do Lago Chade tinha baixado progressivamente por mais de mil anos.</p> <p>D No começo de um período de seca ininterrupto.</p>	<p>R040Q06</p>
---	----------------

Para indicar a época em que ocorreu “o desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara”, os leitores selecionaram e hierarquizaram as informações mais relevantes, quais sejam o reconhecimento do desaparecimento de animais por decorrência de questões ambientais mais o conhecimento prévio do Saara como sendo um deserto e então escolheram: “no começo de um período de seca ininterrupto” (58,53%). A resposta correta teve um índice de 21,78% e as duas outras opções, também relacionadas a épocas previstas nas figuras, receberam apenas 12% de escolha. Para 58,53% dos informantes testados, “as pinturas rupestres” não serviram como angulação e foram, portanto, ignoradas.

Um comportamento semelhante pode ser observado quando os alunos são convocados a processar um texto em língua estrangeira. Observe-se a situação descrita abaixo.

Exemplo (3)

Em uma avaliação de leitura aplicada, simultaneamente, para todas as turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries, baseada em um texto da *Revista Times* intitulado “**Assault in Amazonia**”, os alunos deveriam selecionar, a partir de sua leitura, informações específicas para compor o perfil da tribo yanomami. Entre alguns dos traços selecionados, havia a indicação para registro do **tipo de casa** utilizado pela tribo, registro das **características lingüísticas** do grupo, **vestimentas** e **atividades de subsistência**. As informações poderiam ter sido selecionadas em um espaço único, facilmente processável:

"They live in doughnut-shaped communal homes, have no written language, wear no clothes, use rudimentary tools, and subsist by hunting, fishing and cultivating a variety of crops, including sweet potatoes and bananas" (...)

Um número significativo de alunos da 6ª e 7ª séries ofereceram como respostas: oca, para a moradia; **língua diferente da do português e/ou canto e dança**, para características lingüísticas; **tanga e colares** para vestimentas e **caça e pesca**, para atividades de subsistência. Apesar de **caça e pesca** constarem como respostas corretas para as atividades de subsistência, é bastante provável que a resposta oferecida não tenha sido resultado de um processamento das informações do parágrafo selecionado, visto que todas os demais registros decorrem do ativamente de um esquema conceptual sobre os indígenas que se sobrepôs – ou que acompanhou – a dissecação do texto.

Dada a produtividade desse esquema, esses leitores ignoraram informações textuais básicas e recorrentes (no written language; wear no clothes) e até mesmo o suporte das palavras cognatas (communal, cultivating, variety, bananas...), produzindo, então, um programa alternativo de leitura, no qual os yanomami entravam como representantes dos indígenas em geral.

Uma estratégia semelhante foi observada quando a questão posta se relacionava aos prejuízos causados pelos garimpeiros ao meio-ambiente. Diversos clichês, tais como a poluição do ar e a destruição da natureza, foram oferecidos em detrimento das informações do texto que indicavam o desmatamento ("...have denuded large tracts of forests) e a contaminação de rios ("...and poisoned rivers with mercury ..."), facilmente processáveis por inferência e por relação transparente entre palavras.

A busca de um enquadre familiar para o processamento também se deu, para leitores iniciantes em língua inglesa, quando lhes foi solicitado responder a partir de cálculos por dados quantitativos. Para informar o número de integrantes da tribo yanomami, por exemplo, enquanto os alunos de 7ª e 8ª série buscaram corretamente o número 24.000, alunos da 6ª série, que recusaram o registro de vírgulas para números inteiros e que desconheciam a forma de se indicar os milhares em Inglês, forneceram como resposta 1900s, interpretado como "uns mil e novecentos".

Quando o processamento não previa a interpretação de fatos, entretanto, os leitores dessas faixas de escolaridade mantiveram-se fortemente vinculados ao texto, demonstrando, pela resposta dada, um respeitoso comprometimento com o esquema textual. Esse comprometimento foi bastante visível na análise de alguns recursos lingüísticos (tais como o uso da palavra **assault** em dois contextos distintos, onde então os alunos apontaram para resultados negativos e positivos como distinção para os dois significados; ou como a compreensão da inclusão do depoimento de um dos yanomami como argumento de autoridade; ou mesmo na escolha dos tempos verbais – presente e passado – para descrever a situação da tribo em dois recortes) e também na seleção de palavras da língua inglesa como correspondente para palavras em Português.

Nesse último caso, é interessante observar as estratégias utilizadas pelos alunos para demonstrar as correspondências entre embalagens linguísticas. Os mesmos leitores que definiram a tanga e os colares como a vestimenta da tribo escolheram wear ou clothes para vestir/trajar; crops ou cultivating para subsistir/subsistência, quando eles ofereceram a caça e a pesca como atividades; mercury para **envenenar**, quando não puderam indicar a contaminação dos rios como resultado da ação dos garimpeiros para o meio-ambiente. Além dessas ações de aproximação e focalização em contexto proximal para operar o relacionamento de embalagens nas duas línguas, esses alunos também recorreram às metonímias e hiponímias, apresentando malária/tuberculosis como termo para doenças, e potatoes e bananas para plantações, e promoveram alinhamentos entre traços semânticos para buscar, para queda/decrécimo, além de **drop, succumbed and died**.

4. Conclusões preliminares

A observação dessas quatro situações recortadas em atividades de leitura executadas por alunos do ensino fundamental e médio aponta para alguns parâmetros interessantes:

- (i) a atividade de leitura de um texto será desenvolvida diferentemente conforme a moldura na qual ela está inserida (outra vez: a minha leitura de um jornal de domingo, em casa, **versus** minha leitura de um jornal à procura de uma notícia sobre o aumento do preço da gasolina);
- (ii) a atividade de leitura de um texto será desenvolvida diferentemente na escola conforme se perpetue ou não e se fortifique ou não a concepção de que a leitura de um texto é assunto da aula de Português⁷ (retomem o desempenho dos alunos na leitura da entrevista na aula de Geografia e o seu desempenho na leitura de gráficos e tabelas);
- (iii) o indivíduo que processa um texto pode representar valores diferentes para o seu papel de leitor, ajustando seus esquemas conceituais, crenças e princípios ou a favor do processo de interlocução com o texto ou em detrimento desse;
- (iv) as rotas e desvios assumidos, pelos alunos, para a construção de um espaço alternativo para a leitura, não demonstram a incapacidade que esses alunos têm para ler um texto, mas simplesmente que há outros programas para a leitura de um texto diferentes – mas não em oposição – daqueles idealizados pela escola;
- (v) os programas alternativos de leitura ativados por alunos dessas faixas de escolaridade, em situações específicas, corroboram com a tese de

⁷ Um estudo mais detalhado desse ponto pode ser acompanhado na dissertação de mestrado de Lúcia Helena Furtado de Moura(UFJF/1997)

que os esquemas conceptuais que são construídos através de certas pistas do texto são poderosos o suficiente para servirem como o enquadre do texto mesmo;

- (vi) os resultados das leituras apresentados, aquilo que os alunos efetivamente lêem em um texto, não confirmam, absolutamente, que esses indivíduos não sabem ler, ou que são preguiçosos para processar a leitura, ou que preferem manter-se à superfície do texto: todas as leituras realizadas são, na verdade, produtos de um trabalho cognitivo elaborado e sofisticado, e instrumentalizado através de inferências lexicais e textuais e composições mescladas de peso;
- (vii) a significação é uma representação mental produzida **para e pelos seres humanos**, conforme já foi apresentado na seção do enquadramento teórico. Dessa forma, é fundamental que se aceite, como princípio, **a vulnerabilidade do texto frente a seus leitores**;
- (viii) apesar de o texto ser vulnerável frente a seus leitores, a organização escolar para o processamento de leitura, preservando a atuação subjetiva dos leitores para a construção de seu significado, pode produzir, como afunilamento comum para todos os espaços alternativos criados durante a leitura, **um espaço neutro**, no qual os alunos podem desempenhar um papel específico de leitor para um fim determinado, contextualizado e inibido pela moldura.

Dessa feita, para compreender o que os alunos lêem nos textos escolares é essencial que se antecipem e que se assumam dois grandes entraves gerados e armazenados pelo sistema escolar, quais sejam: (1) **a restrição exclusivista da moldura** que enquadra a leitura, e que a designa, enquanto processo, como atividade exclusiva da aula de Português; e (2) **o adestramento da performance do leitor**, que define como produto válido – e portanto autorizado como legítimo – de processamento **apenas aquele que coincide com o programa de leitura que a escola avalia como correto**.

Enquanto esses dois entraves forem perpetuados e referendados como critérios para as atividades de leitura e para a avaliação das atividades de leitura, a escola estará confinada a eleger a padronização homogênea dos produtos da leitura como seu objeto e a desancar, de maneira autoritária e improcedente, toda e qualquer variação que decorra da participação subjetiva de seus indivíduos na interlocução com o texto escrito. Nesse empenho, a escola não conseguirá jamais que seus usuários, sujeitos desenvolvidos e criativos de um mundo dinâmico, possam transpor e ajustar suas experiências, crenças e valores para a produção mais eficaz da leitura acadêmica. O domínio de leitura desse gênero, preciso e complexo, é tarefa da escola e se torna sua obrigação, na medida em que esses alunos, ao deixarem a escola após oito ou onze anos corridos, deverão **apresentar-se ao mundo como sujeitos pelo menos mais versáteis e pelo menos tão desenvolvidos e criativos como eram quando nela ingressaram**.

Bibliografia

- CLARK, H. 1992. *Arenas of language use* Chicago : The University of Chicago Press
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds) 1992. *Rethinking Context* Cambridge Press
- FAUCONNIER, G & E. SWEETSER (eds) 1996. *Introduction . In: Spaces, worlds and grammar* Chicago and London: The University of Chicago Press
- FAUCONNIER, G- *Conceptual Blending and Analogy* - paper para apresentação em ICLI'S 99 em Estocolomo (no prelo)
- LINDSTROM, L: *Context contexts: debatable truth statements on Tanna* In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit p. 101-124.
- SALOMÃO, M.M.M - *Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem* - Vereda: Revista de Estudos Lingüísticos - Editora UFJF 1997.
- SALOMÃO BRODBECK , R.C.M - *O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira : uma abordagem sócio-cognitiva* : Vereda: Revista de Estudos Lingüísticos- Editora UFJF 1998.
- VEALE, J. & O'Donoghue, D- *How to blend concepts and influence people: computational models of conceptual integration* -paper para apresentação, em mesa-redonda, em ICLI's 99, em Estocolomo. (disponível em <http://cogsci.uesd.edu>)