

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

ARIANE GUEDES FALCÃO

**“PRA QUÊ TANTA PERGUNTA?” – REFLEXÕES SOBRE PERGUNTAS DE  
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO**

PORTO ALEGRE

2018

ARIANE GUEDES FALCÃO

**“PRA QUÊ TANTA PERGUNTA?” – REFLEXÕES SOBRE PERGUNTAS DE  
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
como requisito parcial para o grau de  
Licenciada em Letras pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela da Silva  
Bulla

PORTO ALEGRE

2018

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Marisa Oliveira Guedes, que desde cedo me incentivou a ser uma mulher pesquisadora, independente e assertiva e a buscar sempre pelos meus objetivos. Obrigada por sempre me amar, cuidar e estar perto de mim.

À minha avó, Leonida Guedes, que desde sempre me ensinou a ter muito amor e perdoar. Obrigada pela compaixão e ensinamentos que me permitiram sobreviver e me relacionar com o mundo.

Ao meu companheiro, Roger Gregory, por me apoiar e amar em todos os momentos do dia. Obrigada pelo amparo, amor, ternura e dedicação.

Ao meu pai, Antônio Falcão, o maior leitor que conheci, que por ventura trágica do destino não pode mais estar aqui. Obrigada por sempre me incentivar desde muito cedo a ler, comprar livros e viver dentro de bibliotecas.

Ao meu irmão, Ariel Falcão, companheiro de xícara e de madrugadas. Obrigada por me entender, puxar minha orelha e estar comigo nesta jornada.

Ao meu falecido avô, João Guedes, que me sempre me incentivou a ver a vida de um jeito mais leve e criativo e a sentir compaixão e caridade pelo próximo.

À família Guedes. Obrigada por ser meu porto seguro neste mundo.

À Dra. Profa. Gabriela da Silva Bulla, minha orientadora e professora de Estágio de Docência em Português I. Obrigada pela paciência, pelos ensinamentos tão necessários para minha graduação e por acreditar em mim quando eu não acreditei.

Aos meus amigos Adriano Oliveira, Gabriel Berna, Paloma Costa, Letícia Brasil e Jasmin Mattos, que há mais de 10 anos me complementam, ensinam e acolhem. Obrigada por estarem e permanecerem na minha vida desde sempre.

A todos os meus amigos da graduação, pois sempre levarei o rosto de todos comigo dentro e fora da universidade. Obrigada por terem passado pela minha vida, me ensinado e me acompanhado dentro e fora de sala de aula. A graduação não seria a mesma sem vocês.

A todos os professores da graduação que me ensinaram a ser uma aluna, pesquisadora e professora melhor. Obrigada pela instrução, discussões críticas em sala de aula e paciência.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me proporcionado um ambiente gratuito e de qualidade que permitiu minha formação como cidadã e professora.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) apresenta uma análise dos processos de leitura pelo viés da psicolinguística aplicada e sua relação com as práticas pedagógicas de leitura. Para tanto, foram utilizados os processos de decodificação, compreensão e interpretação de Cabral (1986). O objetivo deste ensaio é auxiliar os professores a perceberem como seus alunos realizam esses processos em suas próprias leituras em sala de aula e a avaliá-los por meio de atividades didáticas envolvendo perguntas. Os pressupostos do ensaio são: i) analisar o papel do ensino da leitura tanto em língua adicional quanto em língua materna em sala de aula e seus pressupostos segundo Schlatter (2009); ii) familiarizar o leitor nos processos psicolinguísticos segundo Cabral (1986); iii) mostrar dinâmicas para sala de aula que englobem os processos psicolinguísticos; iv) salientar a necessidade de (muitas) perguntas de interpretação; e v) responder ao questionamento “pra quê tanta pergunta?” de forma a abranger as reflexões críticas feitas anteriormente. O embasamento teórico consiste na discussão do que é um leitor eficiente, à luz de Coady (1979) e Mei-yun (2004); na teoria acerca das diferenças entre trabalhar a leitura pela perspectiva do leitor, do texto e do paradigma social pelo prisma de Leffa (1999); na percepção das diferenças entre a comunicação oral e escrita propostas por Cabral (1986); na análise de tarefas de vocabulário apresentadas por Hedge (2000); na discussão teórica de Menegassi (1995) sobre como o professor pode trazer para a sala de aula questões que englobem a compreensão e a interpretação de texto; na investigação de Nuttall (1995) sobre o propósito do professor na aula de leitura em língua adicional e como o professor pode criar questões que incluam a decodificação, compreensão e interpretação. Por fim, o meu intuito com a retomada da pergunta título deste TCC servirá para que o professor se encontre na capacidade de refletir como suas próprias tarefas podem aprimorar suas práticas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Questões. Compreensão. Interpretação. Leitura. Psicolinguística aplicada.

## ABSTRACT

This essay presents an analysis of reading processes by the light of applied psycholinguistics, and its relation with pedagogical reading practices. For this purpose, I have adopted Cabral's (1986) reading processes: decoding, comprehension, and interpretation. The objective of this essay is to aid teachers to realize their students' own reading processes in the classroom and to evaluate these processes using didactic activities with questions. Hence, the purposes of this thesis are: i) to analyze the role of reading both in the mother language and in an additional language in the classroom and its aims according to Schlatter (2009); ii) to familiarize the reader in Cabral's (1986) psycholinguistic processes; iii) to demonstrate classroom dynamics that include the psycholinguistic processes; iv) to underline the importance of (the use of many) interpretation questions; v) to respond to the questioning "why so many questions?" in a way that can include critical thoughts seen beforehand. The theoretical background consists in Coady (1979) and Mei-yun discussion of what is an efficient reader; in Leffa's (2009) theory of the differences among working reading through the reader's perspective, through the text or through the social paradigm; in the perception between oral and textual communication proposed by Cabral (1986); in the analysis of vocabulary tasks presented by Hedge (2000); in Menegassi's (1995) theoretical discussion of how the teacher can bring to the classroom questions that include both text comprehension and interpretation; in Nuttall (1995) investigation of the teacher's purpose in the reading classroom in an additional language and how the teacher can create questions of decoding, comprehension and interpretation. Lastly, my intent in reopening the title main question of this thesis is to aid the teacher to find out its own competence to create tasks to improve their classroom practices.

**Keywords:** Questions. Comprehension. Interpretation; Reading; Psycholinguistic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Texto do Laboratório Clínico de Leitura da UFSC.....	22
Figura 2 – Respostas dos professores .....	24
Figura 3 – O texto da página Quebrando o Tabu .....	26
Figura 4 – Atividade de vocabulário 1 .....	311
Figura 5 – Atividade de vocabulário para alunos com pouca proficiência .....	32

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proposta de tarefa 1 .....	30
Tabela 2 – Proposta de tarefa 2 .....	333
Tabela 3 – Proposta de tarefa de interpretação 1 .....	39
Tabela 4 – Proposta de perguntas de interpretação 2 .....	400
Tabela 5 – Proposta de perguntas de interpretação 3 .....	411
Tabela 6 – Proposta de perguntas de interpretação 4 .....	422
Tabela 7 – Proposta de perguntas de interpretação 5 .....	422
Tabela 8 – Proposta de perguntas de interpretação 6 .....	433

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA</b> .....	12
<b>3</b>	<b>A COMPREENSÃO DE TEXTO</b> .....	15
3.1	A DECODIFICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO NA LEITURA .....	18
<b>4</b>	<b>A INTERPRETAÇÃO</b> .....	21
4.1	O CONHECIMENTO ESQUEMÁTICO/DE MUNDO E A PRESSUPOSIÇÃO DO LEITOR .....	26
4.2	PROPOSTAS DE TAREFAS QUE TRABALHEM A DECODIFICAÇÃO, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.....	28
<b>5</b>	<b>QUESTÕES DE LEITURA</b> .....	355
5.1	TIPOS DE QUESTÕES DE LEITURA.....	377
5.2	PROPOSTAS DE TAREFAS QUE UTILIZEM OS 6 TIPOS DE QUESTÕES DE LEITURA .....	39
5.3	PRA QUÊ TANTA PERGUNTA? .....	433
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	455
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	466
	<b>ANEXO</b> .....	488



## 1 INTRODUÇÃO

Meu interesse como pesquisadora sobre questões de educação em leitura e interpretação de textos se iniciou nos últimos semestres do curso de Letras, quando cursei as disciplinas *Teoria e Prática de Leitura*<sup>1</sup> e *Estágio de Docência em Português I*<sup>2</sup>. Tais disciplinas foram fundamentais para que eu chegasse ao questionamento da importância das questões de pré-leitura e de interpretação de texto, tão necessárias para o aprendizado da reflexão linguística acerca da língua em que se lê o texto, assim como essenciais para a criação de uma visão crítica acerca do mundo e da cultura em que se vive, escreve e interage.

Essas duas disciplinas se atravessaram quase que de forma interdisciplinar na minha formação como professora. Aquele foi o ponto em que comecei a desvendar o meu trajeto como leitora e escritora com um olhar afastado, mais apurado e crítico de como cheguei até ali. É como um dos meus professores de graduação já havia dito: só começamos a aprender quando vamos dar aula sobre o assunto.

Foi quando, já no fim do curso, comecei a me questionar sobre as dinâmicas de sala de aula e como incluí-las dentro do projeto pedagógico e de seus materiais didáticos ao lecionar para alunos brasileiros e estrangeiros, em português e inglês. Percebi que mesmo em aulas em que o material era pensado cuidadosamente para aliar gêneros do discurso e habilidades específicas dos alunos, com atividades de interlocução e prática da língua, os alunos, ao olharem o montante de perguntas a serem respondidas, me perguntavam: “Professora, pra quê tanta pergunta?”.

O meu intuito com este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>3</sup> é o de auxiliar professores (principalmente os em formação) a perceber que processos da psicolinguística aplicada estão envolvidos no aprendizado da habilidade de leitura, passando pelos processos propostos por Cabral (1986), que são: decodificação, compreensão, interpretação e retenção; sendo compreensão e interpretação o foco deste trabalho. Os processos da psicolinguística aplicada são descritos por Schlatter (2009, p. 13) como ações de “decodificar, participar, usar e analisar”; entretanto, decidi optar pela nomeação dos processos propostos por Cabral (1986), pois acredito ser produtivo, em um primeiro momento, pontuar as diferenças entre

---

<sup>1</sup> Disciplina ministrada pela Profa. Dr. Solange Mittmann.

<sup>2</sup> Disciplina ministrada pela Profa. Dra. Gabriela S. Bulla.

<sup>3</sup> Na disciplina de Estágio de Docência em Português I, a leitura do TCC de Machado (2017) sobre leitura em línguas adicionais (LA) no contexto do Programa Português para Estrangeiros (PPE) me proporcionou uma visão de como iniciar este TCC sobre leitura em LA, já que a autora disserta acerca das diversas perspectivas e processamentos de leitura.

compreender e interpretar (mesmo que, na mente do leitor, todos os processos são de certa forma integrados).

Ao longo deste TCC, construído em tom ensaístico, pretendo também evidenciar o papel que esses processos têm na leitura em língua adicional (LA)<sup>4</sup>, uma vez que, já em uma primeira instância, o processo de decodificação já se apresenta como um desafio muito antes do aluno pensar em compreender ou interpretar o texto. Os processos de Cabral (1986) foram aqui analisados por uma perspectiva de ordem didática. Assim, as tarefas didáticas selecionadas de outros autores e criadas para este trabalho são refletidas a partir de um viés de análise crítica e não de um viés de relatório de ensino. Portanto, o capítulo 2 tratará de como o ensino de leitura em LA na escola deve ser apresentado de maneira a incluir o aluno em práticas de leitura que sejam produtivas para ele.

O capítulo 3 apresentará as etapas propostas por Cabral (1986) do processo de compreensão do leitor, assim como vai expor as diferenciações entre os processos descritos por Menegassi (1995). Esse capítulo servirá como base para o professor compreender como pode capacitar seu aluno a realizar uma leitura eficiente, que alie velocidade e compreensão (Mei-yun, 2004), em que debatarei sobre os motivos pelos quais alguns alunos ainda procuram realizar por uma leitura lenta que faça uso constante do dicionário, além de debater o fato de que uma leitura, mais do que ser eficiente, deve ser emancipatória. No subcapítulo 3.1 falarei do processo de decodificação, que abrange o entendimento de Cabral (1986) que a certos gêneros de língua oral é diferente de certos gêneros da língua escrita. Também trata a decodificação dentro de uma perspectiva de vocabulário, em que o leitor, ao decodificar erroneamente uma palavra em LA, pode sofrer um ruído na compreensão e interpretação de texto.

No capítulo 4, discutirei o processo de interpretação, de acordo com Cabral (1986) e Menegassi (1995); também será discutido o trabalho de Menegassi (1995) com professores de português de ensino médio, que teve como base o texto e as perguntas feitas pelo Laboratório Clínico de Leitura da UFSC e como as perguntas podem ser interpretadas pelos alunos e melhoradas; no subcapítulo 4.1 iniciarei a discussão acerca do conhecimento esquemático proposto por Nuttall (2005) e como o conhecimento de mundo afeta a compreensão do leitor de palavras e sua interpretação de texto; já no subcapítulo 4.2, indicarei propostas de tarefas

---

<sup>4</sup> A proposta de adotar a denominação “LA” ao invés de “língua estrangeira” foi feita por Schlatter e Garcez (2009), que propõem que a denominação de LA remete a um acréscimo no repertório de línguas do estudante e não de um estranhamento (que a palavra “estrangeiro” proporciona).

que utilizem textos que desafiam o conhecimento de mundo do leitor e que também trabalhem os processos de decodificação e compreensão de palavras.

No capítulo 5 falarei sobre as questões de leitura propostas por Nuttall (2005) na responsabilidade que o professor possui na sala de aula para o ensino de leitura em LA, e nos pressupostos que o professor deve atingir para que o aluno possa chegar a sua proficiência em leitura; no subcapítulo 5.1 falarei dos tipos de questões de leitura que o professor pode trazer para a sala de aula, utilizando exemplos de Nuttall (2005). Para tanto, no subcapítulo 5.2 vou propor tarefas de leitura a partir do gênero crônica, que incluam os tipos de pergunta propostos por Nuttall (2005) e no subcapítulo 5.3 vou buscar responder a pergunta título deste TCC, com uma reflexão acerca de como nos deparamos com o fato de que devemos trazer as perguntas para nosso material didático.

## 2 O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA

A importância da discussão sobre compreensão e interpretação de texto (e suas diferenças à luz da psicolinguística aplicada) vem de uma necessidade pedagógica do aluno de ler criticamente (interpretar) e ampliar seu entendimento de como participar de comunidades de fala e escrita de forma emancipada (LEFFA, 1999). Segundo Schlatter (2009), em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998) e com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), os professores devem promover o letramento do aluno tanto na língua materna quanto na LA, fazendo com que ele participe de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita nas duas línguas (SCHLATTER, 2009), podendo-se, assim, criar um espaço em que o educando seja capaz de se engajar nas atividades que demandem o uso da língua de acordo com seus contextos e gêneros. É a partir do conhecimento de gêneros textuais colocados dentro de um contexto social que o leitor terá a consciência de que o escritor, ao escrever, o faz para um interlocutor utilizando uma linguagem, um padrão e uma intenção específicos de acordo com a própria ideologia e conhecimento de mundo.

Consequentemente, a nossa maturação como leitores advém de nossa vontade em participar de diferentes experiências de leitura e reinterpretar concepções de mundo a partir de práticas sociais e gêneros textuais variados. Entretanto, muitas vezes na educação, ainda falhamos como professores em compreender e avaliar quais os processos e os questionamentos necessários para que os alunos passem de uma leitura de compreensão do texto para uma leitura interpretativa e crítica do mesmo (MENEGASSI, 1995).

Em nossa educação básica de língua materna e sua literatura, deveríamos ser ensinados a reconhecer as características dos textos escritos em nossa língua (decodificação), além de entender o efeito e padrão lexical, semântico e linguístico que as palavras possuem no texto (compreensão), posicionar-nos acerca do texto utilizando nossa própria língua (interpretação) e saber relembrar e discutir pontos falhos e certos do texto (retenção).

Ao discutir, em aulas e seminários da turma de Programas para o Ensino da Língua Portuguesa, o valor de percebermos a importância da compreensão e interpretação de texto, verificamos que um professor que utilizar um texto apenas com o intuito de trabalhar questões gramaticais pontuais pode tirar a oportunidade do aluno de investigar a riqueza cultural e linguística de sua própria língua, também o impedindo a fazer parte da sociedade tipicamente letrada brasileira. Machado (2017) discute que o uso sistêmico da língua ainda pode ser

utilizado em sala de aula, desde que seja contextualizado com atividades que foquem nas ações que eles realizem em sociedade.

Segundo Garcez (*apud* SCHLATTER, 2009, p. 12), nós, como professores, devemos oportunizar ao aluno o conhecimento de que ele é um “aprendiz cidadão, para que possa cruzar fronteiras *na sua própria* sociedade”; acredito que, ao depararmos com o questionamento de como podemos fazer isso, possamos pensar na nossa própria história de aprendizes de LA.

Para mim, ser proficiente na leitura em uma LA me fornece acesso a experiências transformadoras, me molda de acordo com minha trajetória literária na primeira língua e me forma um ser bilíngue que constantemente transita em mundos antes desconhecidos que agora podem fazer parte de mim. Como aluna, o meu conhecimento na LA me auxilia a participar de fóruns internacionais sobre os assuntos que me interessam; compreender as músicas que ouço e possa ir atrás de entrevistas de seus compositores para conhecê-los; ler livros na língua em que foram escritos e suas referências culturais; alcançar fruição e deleite com jogos recém-saídos no mercado; compreender o manual de certos aparelhos e ler certos termos de consentimento de alguns aplicativos que só os estão disponíveis em outra língua.

A descrição de tais atividades que o conhecimento na LA me proporcionou servirá para que o professor possa também pensar em como era sua vida antes da proficiência em leitura na LA, e em como acessar e estimular devidamente os anseios do aluno em aprender a LA. Pois quando aprendemos a LA e já circulamos em suas comunidades de fala há anos, podemos perder a sensibilidade a respeito do mundo que não existia antes de abirmos essa porta. Talvez o aluno aparentemente desinteressado em aprender a LA nem saiba sobre a infinidade de coisas que poderá fazer quando alcançar alguma proficiência na língua; ou pior, que até saiba, mas que suas experiências com ela foram tão traumatizantes e focadas na gramática e pronúncia normativas que fizeram com que o aluno perdesse a vontade em aprendê-la.

Independentemente dos motivos que os estudantes de LA leem na LA, todos nós temos razões para ler em nossa língua materna. Alguns gêneros textuais, porém, são mais lidos e utilizados, enquanto que outros são utilizados apenas em contexto exclusivamente acadêmico (e aqui, a palavra exclusivamente também ganha uma interpretação semântica de exclusão). Logo, não é por menos que os alunos estejam desmotivados a aprender uma LA (SCHLATTER, 2009). Lembro-me da minha primeira aula de inglês na Escola Porto Alegre, dedicada a atender alunos em situação de rua e risco social, em que os alunos afirmaram categoricamente que não usavam inglês para nada, e que prefeririam ter aulas de espanhol.

Sobre essa questão, Leffa (1999) fala da leitura como comportamento social, em que muitas vezes o professor, ao escolher um texto para trabalhar em sala de aula, demanda que o aluno cumpra pré-requisitos da comunidade letrada que foram negados a ele em dado momento. Ainda segundo Leffa (1999), não é possível que o leitor se aproprie dos requerimentos necessários para certas leituras – isto é, compreender a função e o sentido do texto na sociedade – quando eles foram excluídos de certas comunidades de leitura e fala por diversos motivos sociais. No caso da Escola Porto Alegre, essa realidade estava muito presente. A questão da primeira aula de inglês foi resolvida uma vez que, com as perguntas certas, os alunos puderam perceber que poderiam utilizar o inglês em letras de Rap e se inscrever em comunidades de escrita lírica mais abrangentes do que antes faziam, ou que poderiam utilizar o inglês para se apresentar para pessoas estrangeiras, também compreendendo que, ao falar inglês, poderiam aumentar seu círculo de relacionamento pessoal.

### 3 A COMPREENSÃO DE TEXTO

Segundo Cabral (1986), o processo de compreensão se dá pelos seguintes passos:

- i. Reconhecimento da proposição “das unidades básicas de significação em cada sentença” (CABRAL, 1986, p. 12);
- ii. Apreensão dos papéis desta proposição feita a partir da interpretação das características do verbo e o que estas proposições desempenham como “agente, alvo, instrumento, etc.” (CABRAL, 1986, p. 12);
- iii. Compreensão de novas significações de palavras conhecidas ou desconhecidas, acionando, através da conceituação crítica de seus contextos, novos conhecimentos a partir dos conhecimentos antigos;
- iv. “Entendimento das relações entre as diferentes unidades do texto inter e intra-sentenciais” (CABRAL, 1986, p. 12). Nesse sentido, o leitor tem/adquire a capacidade de “recuperar os referentes nominais, temporais e locativos adequados” mencionados durante o texto;
- v. Compreensão de como realizar inferências a partir da informação escrita no texto. Tal habilidade trabalha com a capacidade do leitor de inferir informações não visuais do texto e de resolver problemas com isso.

Além dos passos mencionados acima, Menegassi (1995, p. 87) propõe pensar a compreensão em três níveis de leitura: “literal, inferencial e interpretativo”. O nível literal é quando o texto é lido de maneira superficial, sem que o leitor faça inferências ou pressuposições (MENEGASSI, 1995). Assim, a leitura literal pode muitas vezes ser feita quando o aluno, ao se deparar com textos não autênticos, não encontra a motivação do autor e da interlocução que o professor quis propor ao fazer a atividade em sala de aula (frequentemente porque no texto não autêntico há uma interlocução ‘forjada’ apenas para o propósito gramatical trabalhado em aula). No nível inferencial, o leitor é capaz de realizar inferências no texto, a partir de uma expansão de seus próprios esquemas cognitivos; entretanto, ainda não compreende como pode deixar o texto para realizar sua própria interpretação sobre ele (MENEGASSI, 1995). É o caso do leitor que até compreende o significado de certas palavras em contexto e como elas se relacionam com algum conhecimento de mundo, porém, no ato de questionar o que o autor quis dizer e como falar sobre suas próprias concepções sobre ele, o leitor acaba descobrindo que não há um conhecimento acerca das normas dos discursos daquele texto. No terceiro nível, o

interpretativo, o leitor consegue, então, aliar os conteúdos descritos no texto com seu próprio conhecimento, assim, dando início simultaneamente ao processo de interpretação. Devemos notar, entretanto, que esses níveis são subjetivos e podem ser feitos de forma simultânea pelo leitor; assim, a representação dos níveis de compreensão é senão uma tentativa de entender como e por quais motivos um leitor não compreendeu o texto como esperado por um professor durante uma aula.

Os três níveis de leitura estão em concordância com a literatura proposta por Smith (*apud* MEI-YUN, 2004), que caracteriza os dois tipos presentes de informação no texto: a visual e a não visual. A característica visual do texto está em seu conteúdo literal e no que está escrito no papel, a não visual é subjetiva e acontece quando compreendemos a relevância de certas passagens do texto de maneira linguística, quando temos familiaridade com o assunto do texto e com o conhecimento de mundo necessário para lê-lo. Segundo Mei-yun (2004), quanto mais informações não visuais temos de um texto, menos necessitamos de informações visuais para basear nossa interpretação. Assim, quanto maior é a informação que possuímos sobre um texto em um nível não visual, mais passamos do nível de leitura inferencial para a interpretativa. Por outro lado, quanto mais necessitamos de informações visuais para lermos um texto, mais estaremos confinados apenas nos primeiros dois níveis de leitura, uma vez que também estaremos presos ao texto literal.

De certa forma, a base da interpretação e, assim, de uma leitura eficiente em LA, está, segundo Coady (1979), em três fatores e no sucesso da relação entre eles: as habilidades conceituais do leitor (*conceptual abilities*), o conhecimento de mundo (*background knowledge*) e as estratégias de leitura (*process strategies*). As estratégias de leitura são relativas à proficiência que o leitor necessita ter na língua escrita de modo a decodificar o texto em sistemas menores e maiores, que vão desde o grafema até o conhecimento lexical, passando por conhecimentos de morfema, frase, sílaba e significado (COADY, 1979). As habilidades conceituais estão relacionadas às capacidades da mente humana de analisar, sintetizar e compreender a partir de inferências os acontecimentos a sua volta, visuais ou não visuais; já o conhecimento de mundo tem relação com a consciência do leitor das comunidades socioculturais ao qual a língua em que se lê faz parte. Assim, quanto mais proficiência em leitura o estudante tem, melhor ele compreenderá conhecimentos de língua mais abstratos e, assim, melhor será a relação entre os três fatores e sua leitura.

Além disso, para que o leitor realize seu processo de leitura em LA de forma eficiente em sala de aula, o professor terá que prestar atenção em outro preceito da compreensão: o da flexibilidade em compreender o texto e em como essa flexibilidade se relaciona com a



velocidade em que lemos. Mei-yun, em 1985, ao ministrar seu curso de Leitura Eficiente na Universidade de Nanjing, na China, deparou-se com o fato de que muitos chineses, ao lerem textos em inglês, prestavam demasiada atenção aos detalhes ao lerem, bem devagar, palavra por palavra; estes alunos também tinham um vocabulário de leitura diminuto, utilizando o dicionário para qualquer palavra que não compreendiam (MEI-YUN, 2004).

Pessoas altamente letradas em sua língua materna, segundo Mei-yun (2004), normalmente leem em três velocidades diferentes: a velocidade de estudo (200 a 300 palavras por minuto), em que a leitura é copiosamente devagar, mas a média de compreensão de palavras é bastante alta (de 80% a 90% de compreensão); a velocidade média de leitura (250 a 500 palavras por minuto) em que a média de compreensão é de 70%; e a velocidade de *skimming*, em que o falante nativo consegue ler até 800 palavras por minuto e aceita, de maneira intencional, uma compreensão de apenas 50% do texto lido. A diferenciação entre as três velocidades também mostram um dado interessante: cada uma das leituras será usada em gêneros diferentes, de acordo com os propósitos de leitura do falante nativo letrado.

Ou seja, o próprio leitor decidirá se utilizará a leitura de estudo para textos acadêmicos, textos de fruição e documentos oficiais, uma vez que para esse tipo de texto se necessita de uma atenção maior na compreensão e se pode dedicar a uma leitura lenta; por outro lado, na leitura de *skimming*, o leitor realiza uma ação dentro de seu letramento, que consiste em escolher partes do texto que necessita ler em bem menos tempo do que o necessário e escolher quais partes pode-se fazer uma leitura mais lenta, já que reconhece em uma leitura não visual quais as partes que o autor decidiu colocar suas ideias concisamente ou de forma a apenas preencher o texto. Um leitor aprendiz pode, então, pode ler todos os textos na mesma velocidade, ainda sim sem tirar uma compreensão maior do texto lido (MEI-YUN, 2004). Já um leitor hábil escolhe as melhores estratégias de leitura de acordo com seus próprios objetivos acerca do texto (LEFFA, 1999).

Ao analisar questões de velocidade e compreensão, deparamo-nos com o fato de que muitos leitores em LA ainda prezam pela leitura ‘cristalina’ do texto, buscando na compreensão palavra por palavra o que aquele texto quer dizer literalmente. Historicamente, segundo Leffa (1999), o estudo da leitura pelo viés do texto foi priorizada durante as décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos. Nesse momento histórico, surgiram as fórmulas de inteligibilidade (“readibly formulae”) (LEFFA, 1999, p. 17) que transformaram textos didáticos em fórmulas literárias de vocabulário simples, medidos em dificuldade pela extensão da palavra e da frase. O leitor era exposto principalmente a textos não autênticos, feitos apenas para o propósito da aula e, por conseguinte, qualquer exposição a textos e

palavras que saíam do vocabulário exposto anteriormente era extirpado (LEFFA, 1999). Ao contrário de buscar uma perspectiva de leitura eficiente, em que o leitor é letrado o suficiente para buscar e ler textos de acordo com suas necessidades, lendo de acordo com o tempo, material, conhecimento e intenção necessários para cada tipo de leitura e gênero, ele simplesmente lia o texto como se fosse algo separado do mundo e intocável. O processo de leitura se baseava na decodificação (LEFFA, 1999).

### 3.1 A DECODIFICAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A COMPREENSÃO NA LEITURA

Mesmo descrita como o primeiro processo em psicolinguística aplicada para a compreensão de um texto escrito, Cabral (1986) enfatiza que os processos de leitura podem ocorrer simultaneamente. A decodificação é descrita pela autora como o reconhecimento do texto escrito e suas formas únicas de segmentação da cadeia da fala; ela também comenta que o processo de decodificação acontece pela discriminação do leitor das letras do alfabeto, das “regras de correspondência grafêmico-fonológicas” (CABRAL, 1986, p. 16), da direcionalidade do texto (da esquerda para a direita em línguas não asiáticas), do “reconhecimento das palavras impressas” (CABRAL, 1986, p. 16) e da ativação da Memória Visual a Curto Prazo (MVCP) para reconhecimento e integração dos traços.

Entretanto, ao enunciar as diferenças entre comunicação oral e escrita, a autora salienta que a última não é simplesmente uma transposição da primeira. Ao ler, o leitor faz mais do que simplesmente passar de um código para outro (LEFFA, 1999). Isso porque há diferenças essenciais entre ambas e como elas são gravadas em nosso cérebro, como: i) pistas que por um lado são dadas pelo interlocutor presente, mas que de outro são fornecidas apenas pelo contexto escrito; ii) dêixis, por um lado, enquanto que de outro “processos de correferencialidade” (CABRAL, 1986, p. 15) e anafóricos de coesão e coerência apenas presentes no texto que necessitarão de uma habilidade de inferência para serem interpretados; iii) a possibilidade de experiência pessoal já compartilhada entre interlocutores de um lado, enquanto que por outro, uma “experiência empírica e histórica gradativamente diferenciadas, conforme gênero e distância espaço-temporal” (CABRAL, 1986, p. 15); e iv) dificuldade de reinterpretação do texto falado de um lado, enquanto que infinitas possibilidades de reinterpretações de outro.

É importante pontuar as diferenças entre a comunicação oral e a comunicação escrita por um número de fatores: um deles é que ao “ler” o interlocutor oralmente em uma interação interpessoal, o falante de LA pode utilizar-se de várias estratégias comunicativas para

compreender o que está sendo dito – mímica, apontar para objetos e pedir para o interlocutor repetir ou simplificar a palavra são algumas delas. Tal recurso presente na língua falada muitas vezes pode não ser encontrado na língua escrita e, por isso, o leitor necessitaria de auxílio exterior (um professor ou um dicionário) para compreender o que pode ser compreendido e interpretado do texto. Por isso, Pickett (*apud* HEDGE, 2000) vai tratar da questão da compreensão de vocabulário de forma bastante séria, descrevendo que não há saída quando se trata de aprendê-lo.

Hedge (2000) diz que erros relacionados a vocabulário podem ter mais impacto na interlocução do que erros de pronúncia ou gramaticais. Para exemplificar, ela descreve um falante de sueco que confunde a palavra “affär” (loja) com “affair” (relação extraconjugal), na frase “Yes, my father has an affair in that village” (HEDGE, 2000, p. 111) – “Sim, meu pai tem um caso nessa aldeia”. Ao pensar nas consequências dessa interação na fala, o interlocutor imediatamente reagiria à frase, e assim se daria um processo de perguntas de compreensão como “Por que está fazendo essa cara?” e “O que você entendeu?”, até que o problema do estranhamento fosse resolvido. No caso de um leitor sueco imaginado ler a palavra “affair” e entender “affär”, o estranhamento poderia ocorrer muitas páginas depois, após o leitor habilidoso se perguntar “Onde está a loja? Por que estão falando de outros assuntos que não da loja mencionada?”.

É importante falar sobre tarefas de pré-leitura que deem conta do problema do vocabulário, pois um texto mal decodificado certamente faz o aluno ter problemas de interpretação. O professor, ao apresentar as perguntas de interpretação, pode nesse caso se deparar com um aluno silencioso e aparentemente envergonhado; o aluno, ao responder algo muito diferente do esperado, pode não dar pistas em um primeiro momento sobre com qual parte do texto se confundiu. Por isso, um professor bem treinado procurará de antemão palavras no texto que, ao serem mal decodificadas, podem causar má interpretação de texto. A avaliação de quais palavras são mais passíveis de apresentar problemas de decodificação e interpretação vai depender do conhecimento do professor da língua materna do leitor de LA, além do conhecimento lexical de palavras que, ao possivelmente não serem compreendidas, podem mudar completamente a compreensão de uma parte grande do texto.

O leitor, ao se deparar com palavras novas, pode-se utilizar de inúmeras estratégias. Uma delas, segundo Hedge (2000), tem relação com processos cognitivos do leitor, nos quais ele trabalha com novas palavras e, ao compreendê-las, consegue categorizar e condicionar as palavras em seu léxico mental. A estratégia cognitiva de decodificação de vocabulário é feita, por exemplo, quando o estudante de LA: i) deduz a partir do padrão sintático da língua que os

adjetivos estão localizados perto dos substantivos ao qual qualificam e/ou determinam; ii) percebe que adicionar o sufixo –mente a nomes e adjetivos em português pode transformá-los em advérbios; iii) compreende, pelo contexto, que a palavra desconhecida possui uma qualidade semântica positiva ou negativa; e iv) nota que a palavra é um cognato, ou seja, que possui semelhança tanto na forma quanto no significado a uma palavra de sua própria língua.

Para que os alunos possam participar de forma ativa nas discussões propostas, é importante que elementos visuais sejam adicionados às tarefas. Para Machado (2017), a adição de imagens nas perguntas de interpretação melhorou a compreensão que os alunos tinham das palavras (nível da decodificação) e fez com que eles tivessem uma melhor compreensão do texto apresentado. Assim, para que as perguntas de interpretação possam ter uma eficácia melhor em sala de aula, elas podem ser aliadas com informações visuais sobre o texto. O professor, a partir desse conhecimento, pode avaliar quais as melhores estratégias utilizar em sala de aula para auxiliar o aluno a decodificar, compreender e interpretar o texto.

Há também as estratégias metacognitivas. Tais estratégias são relevantes, pois ao realizar inferência sobre uma palavra a partir de seu contexto de uma maneira autônoma, o aprendiz de LA melhora a retenção da palavra em seu léxico mental (XIALONG, 1999; HAASTRUP, 1989; MONDRIA; WIT-DE BOER, 1991 *apud* HEDGE, 2000). Algumas estratégias de metacognição: “[...] conscientemente coletar palavras de contextos autênticos; fazer cartões de palavras; categorizar palavras em listas e reativar o vocabulário em diálogos internos<sup>5</sup> (HEDGE, 2000, p. 118). Para que o escritor e o leitor se entendam, ambos devem compartilhar do conhecimento das mesmas palavras e conceitos (NUTTALL, 2005); o papel do professor, quando não existe o compartilhamento ou quando ele é insuficiente, é o de aproximar os conceitos ao qual o autor busca expressar em seu texto – o professor tem a vantagem de poder buscar antecipadamente textos e artigos científicos que falem sobre o percurso acadêmico/literário do autor – e o de aproximar o aluno de palavras desconhecidas e suas possíveis significações dentro do contexto.

---

<sup>5</sup> Texto original: “[...] consciously collecting words from authentic contexts; making word cards; categorizing words into lists; and reactivating vocabular in internal dialogue.” (HEDGE, 2000, p. 18, tradução minha).

## 4 A INTERPRETAÇÃO

Cabral (1986) vai descrever a etapa de interpretação simplesmente como a capacidade do leitor de ler criticamente e fazer julgamentos sobre sua leitura. A concepção, aparentemente simples, engloba em si a perspectiva de que as etapas de decodificação e compreensão foram bem realizadas e que, ao interpretar, o leitor avançará em sua proficiência, pois será capaz de analisar e propor conceitos a partir das palavras antes desconhecidas. A interpretação de um leitor pode ocorrer de forma dirigida ou não dirigida (MENEGASSI, 1995), já que o grau de interlocução com o escritor estará no nível semântico das palavras e conceitos compartilhados entre ambos. Uma leitura dirigida só é possível quando, no texto, o autor expõe de forma clara (e muitas vezes literal) o que ele quer dizer com o texto; entretanto, Leffa (1999) diz que isso pode criar uma ilusão de compreensão do texto, já que o próprio leitor, ao acreditar compartilhar dos mesmos conceitos e língua que o autor, pode ele mesmo atribuir um significado não existente no texto. A leitura não dirigida pode criar uma lacuna ainda maior de interpretação entre leitor e escritor (ou leitor e outros leitores), pois ao se apresentar como um texto que permite polissemia e diversas interpretações pode acarretar na criação de teorias absurdas de interpretação que podem, inclusive, prejudicar a vida pessoal do autor.

A diferenciação entre as três etapas de leitura, em especial a compreensão e interpretação, é importante, visto que pode ajudar o professor a avaliar o processo de aprendizado em leitura do aluno passo a passo, assim como compreender em qual das etapas o aluno necessita de auxílio para gradativamente melhorar sua emancipação em leitura. Menegassi (1995) discute que quando o professor não tem conhecimento acerca das etapas de leitura, ele pode não saber explorar questões de interpretação que visem realmente a capacidade do aluno de interpretar o que está escrito. O professor, principalmente ao conhecer as etapas de compreensão e interpretação apenas por um viés estrutural, pode criar perguntas de compreensão achando que está criando perguntas de interpretação de texto (MENEGASSI, 1995).

O texto e a tarefa a seguir, escrita pelo Laboratório Clínico de Leitura da UFSC, propõe uma visão satirizada de atividades de leitura que ignoram completamente a capacidade do leitor de inferir e interpretar textos a partir de conhecimentos presentes fora deles:

Figura 1 – Texto do Laboratório Clínico de Leitura da UFSC

“Leia o texto abaixo e responda às perguntas:

*Era uma vez dois trafelnos, Mirimi e Gissitar. Os dois trafelnos eporavam longe das perlogas. Um masto, porém, um dos trafelnos, Mirimi, felnou que ramalia rizar e aror uma perloga. Gissitar regou muito. Ele rurbia que Mirimi não rizaria mais da perloga. Gissitar felnou, felnou, regou, regou, mas nada. Mirimi estava leruado: ramalia rizar e aror uma perloga. No masto do fabeti, Mirimi rizou muito lonto. No meio do fabeti, proceu Gissitar e os dois rizavam ateli. Gissitar não ramalia clenar Mirimi.*

1. Quem eram os dois trafelnos?
2. Onde eporavam?
3. O que aconteceu, um masto?
4. No 5º período, a que se refere o pronome “ele”?
5. Quem felnou?
6. Mirimi estava leruado para quê?
7. O que aconteceu no masto do fabeti?
8. Por que Gissitar rizou com Mirimi?”

Fonte: Menegassi (1995, p. 91).

A tarefa de leitura acima é considerada uma sátira, pois levanta a reflexão de como os professores de português criam perguntas que se baseiam apenas na memorização de palavras e itens lexicais. A questão 1 se trata de simplesmente decodificar a estrutura do texto escrito, já que palavras em caixa alta em um texto são interpretadas como nomes próprios, o que exige apenas que o aluno conheça o significado da palavra “quem”. Caso o texto fosse um pouco mais acessível, entretanto, a pergunta sobre “quem eram os dois trafelnos?” poderia levar a discussões tanto de compreensão quanto de interpretação: de compreensão, porque se o texto fornecesse informações ricas acerca dos personagens, sobre aparência, personalidade e trejeitos, os leitores poderiam conhecer e se apropriar destas estruturas linguísticas para ler e escrever outros textos; e de interpretação, porque ao reconhecer as características físicas e de personalidade dos personagens, o leitor poderia se identificar com os mesmos, criando laços de afetividade ou desprezo com eles de acordo com o que eles fazem no texto.

A pergunta número 2 trata de questões de compreensão, pois o advérbio “longe” dá uma noção semântica de lugar, que completaria a questão sobre “onde”. O leitor não proficiente na língua em que está o texto saberia que a palavra “eporavam” se trata de um verbo, já que a palavra criada segue as regras morfológicas de um verbo, e “os dois trafelnos” (o sintagma nominal da frase) estão imediatamente antepostos ao verbo. Em uma leitura feita pelo contexto, sabemos que “eporavam” pode ser um verbo de movimento, por ser seguido de

“longe”, mas como “longe” está complementado de preposição “de” + sujeito – “das pernogas” – ele se torna uma locução prepositiva, assim não exigindo que o verbo anteposto se trate de um verbo de movimento. Como o verbo não aparece mais no texto, o leitor teria que se utilizar de um dicionário para verificar o significado da palavra. O professor hábil, então, notaria o problema causado pelo verbo “eporavam” na busca por significado da frase pelo leitor, para que pudesse criar tarefas de compreensão do conteúdo lexical do mesmo.

A pergunta 3 poderia ser considerada muito complicada, pois não somente “um masto” é uma palavra desconhecida, o resto da frase “felnou que ramalia rizar e aror uma perloga” também não fariam sentido nenhum ao leitor. O texto é interessante porque pode nos levar a perceber certas inferências que fazemos com nossa leitura diária sem ao menos percebermos. Se tivéssemos o conhecimento do que “felnou” “aror” e “rizar” significam, poderíamos estabelecer uma inferência pelo contexto sequencial de acordo com o que aconteceu após o “masto”, mas como não temos o conhecimento de nenhuma destas palavras, saber o que o “masto” significa é ainda mais difícil.

Devemos levar em conta o que implica a utilização de textos como este em sala de aula: o texto é não autêntico, ou seja, foi criado apenas com um propósito educacional. As perguntas servem somente para o aluno copiar literalmente partes do texto, esperando que aquelas sejam as respostas corretas. A resposta de “O que aconteceu, um masto?”, de acordo com Menegassi (1995, p. 92), é “Mirimi felnou que ramalia rizar e aror uma perloga”. Entretanto, a pergunta em si é estranha e parece ter sido feita para que nenhum leitor pudesse interpretar a que classe de palavra “masto” pertence. De acordo com o nosso conhecimento de mundo, sabemos que nenhuma qualidade semântica positiva pode ser atribuída para algo que venha depois de “o que aconteceu?”, já que em contextos de comunidades de fala a pergunta é feita quando o interlocutor está triste ou aparentemente perturbado. Assim, “masto” pode ser interpretado como uma palavra semanticamente negativa, como um acidente ou algo semelhante, mas não há formas de interpretar essa informação se voltarmos ao texto.

As perguntas 4 e 5 são perguntas de decodificação, pois requerem que o leitor apenas identifique que o pronome “ele” normalmente se refere ao último nome que aparece no texto; o mesmo com a pergunta “quem”, que requer apenas um nome que aparece antes do verbo proposto na pergunta, assim, quem “felnou” foi Gissitar, até a frase em que o verbo aparece é curta e autoexplicativa.

A pergunta 6 é um tanto estranha, pois normalmente palavras terminadas com –ado pertencem a classes semânticas de estado do sujeito, como “cansado”, “estressado”, “cismado”, e a relação da palavra “leruado” com o verbo “estava” confirma essa teoria;

entretanto, a pergunta é “para quê” ele estava “leruado” e não “por quê”. Tal pergunta pode deixar até mesmo o leitor proficiente inseguro acerca dos seus conhecimentos da língua, já que implica que o leitor não tem conhecimento o suficiente para decodificar classes morfológicas do português. O professor, então, deve evitar fazer perguntas de compreensão e decodificação que possam fazer o leitor acreditar que coisas aprendidas anteriormente sobre a língua não façam sentido.

Na pergunta 7, a palavra “masto” aparece novamente, seguida da pergunta recorrente do que aconteceu. O “masto”, neste caso, é aparentemente um lugar, já que é o “masto de fabeti”, mas “masto” não poderia ser um lugar já que, na pergunta 3, o professor escolheu perguntar “O que aconteceu, um masto?” e não “O que aconteceu no masto?”. A diferença das duas perguntas é que a segunda pergunta ao leitor sobre o que aconteceu no lugar específico, e a primeira indica que o “masto” é um acontecimento. Ou seja, o leitor pode compreender a partir de um conhecimento mais proficiente da língua portuguesa que o “masto de fabeti” é um acontecimento ocorrido em fabeti, e não algo localizada em fabeti. A resposta para essa pergunta, segundo Menegassi (1995, p. 92) é que “Mirimi rizou muito lonto”. Agora, vamos observar as respostas dadas pelos professores de língua portuguesa do primeiro e segundo grau na pergunta realizada por Menegassi:

Figura 2 – Respostas dos professores

1. Quem eram os dois trafelnos?  
**Mirimi e Gissitar.**
2. Onde eporavam?  
**Eles eporavam longe das perlogas.**
3. O que aconteceu, um masto?  
**Mirimi felnou que ramalia rizar e aror uma perloga.**
4. No 5º período, a que se refere o pronome “ele”?  
**Refere-se a Gissitar.**
5. Quem felnou?  
**Gissitar felnou.**
6. Mirimi estava leruado para quê?  
**Mirimi ramalia rizar e aror uma perloga.**
7. O que aconteceu no masto do fabeti?  
**Mirimi rizou muito lonto.**
8. Por que Gissitar rizou com Mirimi?  
**?????????????**

Fonte: Menegassi (1995, p. 92).



Menegassi (1995) vai discutir em seu artigo que a pergunta 8 difere das outras perguntas uma vez que pede aos leitores que respondam uma questão de interpretação. Entretanto, ao voltar e analisar o texto, sabe-se que Mirimi foi o único que “rizou” até a penúltima linha, e que Gissitar decidiu que “rizaria” junto com ele somente depois de Gissitar “felnar” e “regar” sozinho. Um leitor proficiente pode criar algumas teorias acerca das palavras que não reconhece no texto de acordo com seu conhecimento de mundo. Ora, se Gissitar não tinha “rizado” até ali, é porque ele não queria ou estava impossibilitado a fazê-lo, mas que após o “masto de fabeti”, ele decidiu que ajudaria Mirimi; a resposta então poderia ser que Gissitar rizou com Mirimi porque queria ajudá-lo, ou porque se sentiu compelido a fazê-lo.

A discussão acerca do texto criado pelo Laboratório Clínico de Leitura da UFSC traz muitas questões para o professor. Uma delas é que um texto muito difícil, ou seja, com muitas palavras desconhecidas pelos alunos, faz com que ele se torne desinteressante, pois os alunos não conseguem se identificar com os personagens (ver discussão da pergunta 1) e não conseguem compreender a história que está sendo contada. A outra, é que quando as perguntas de compreensão e decodificação não servem para um propósito (ou seja, de inserir o leitor na comunidade de leitura daquele texto e/ou na comunidade de fala em que aquelas palavras são usadas), elas se tornam apenas perguntas de localização e duplicação de texto nas respostas. As perguntas 3 e 7 demonstram a capacidade que certas perguntas têm de confundir o aluno leitor, já que podem ir contra a capacidade do leitor de compreender palavras pelo contexto, tais perguntas precisam ser melhor formuladas para que ajudem o leitor na sua tarefa de compreensão.

Como vimos, a pergunta 7 seria melhor se fosse “por que”, ao invés de “para que”, assim confirmando a pressuposição do leitor de que palavras terminadas com –ado fazem parte de uma categoria adjetival da língua portuguesa que descreve o estado do sujeito. Perguntas com “por que”, de acordo com a pergunta 8, podem ser muito produtivas para que o aluno interprete o que acontece no texto, especialmente se as palavras não reconhecidas são trabalhadas pelo professor anteriormente. Assim, a pergunta 7 com “por que”, poderia fazer com que o aluno interpretasse “leruado” como algo que acontece após o personagem “rizar” e “aror”. O professor inclusive poderia criar perguntas que trabalhassem com a palavra, como “O que te faz sentir “leruado”?” e “Em que momentos da sua vida você teve que “rizar” e “aror”?”. Já a pergunta 8 trabalha conhecimentos de mundo que podem ser retomados pelo professor. Caso a teoria de que Gissitar rizou com Mirimi porque queria ajudá-lo seja correta, o professor pode trabalhar com o conhecimento de mundo do leitor, ou seja, o que se faz, de

acordo com a cultura do leitor, quando um amigo repete uma ação que não concordamos, mas que sabemos que ele precisa de nossa ajuda?

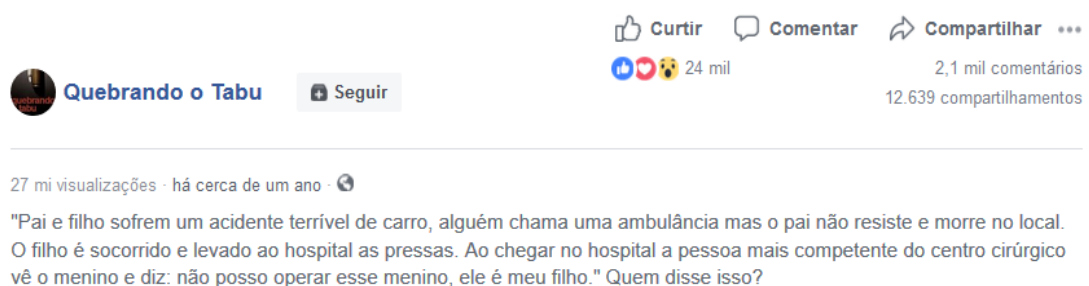
Por conta das questões apresentadas, aprendemos que a compreensão de algumas palavras na língua muda a forma como vemos o texto, e que essa forma tem a ver com o conhecimento do leitor acerca da língua e de mundo. A seguir, veremos como podemos trabalhar em sala de aula com estes conceitos.

#### 4.1 O CONHECIMENTO ESQUEMÁTICO/DE MUNDO E A PRESSUPOSIÇÃO DO LEITOR




A teoria esquemática ou de conhecimento de mundo descreve que quando nos deparamos com um texto novo, imediatamente introduzimos hipóteses no texto baseadas em conhecimentos e acontecimentos antigos, uma vez que nossa mente associa nossas experiências e constrói uma representação mental do mundo (LEFFA, 1999). Essa estrutura mental chamada de esquemática é abstrata e deriva de todas as experiências que nós, ou a comunidade ao qual fazemos parte, tivemos (NUTTALL, 2005); segundo a autora, é a partir deste esquema mental que podemos compreender e interpretar textos. Uma interpretação sem interferências só pode ser feita quando nossos esquemas mentais se assemelham; entretanto, apenas o fato de o leitor achar que os próprios esquemas mentais se assemelham aos do autor pode fazer com que o leitor pressuponha uma afinidade de pensamento com o autor que não é verificável.




Para exemplificar o que é uma leitura esquemática e as problematizações nos ruídos de interpretação, usarei um texto atual que causou bastante polêmica. O texto foi publicado na página de Facebook *Quebrando o Tabu* tanto na forma escrita como na forma de vídeo, no gênero entrevista.

Figura 3 – O texto da página Quebrando o Tabu




Quebrando o Tabu [Seguir](#)

 Curtir  Comentar  Compartilhar ...

   24 mil

2,1 mil comentários  
12.639 compartilhamentos

27 mi visualizações · há cerca de um ano · 

"Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido e levado ao hospital as pressas. Ao chegar no hospital a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: não posso operar esse menino, ele é meu filho." Quem disse isso?

Fonte: Quebrando o tabu (2017).

Como um leitor consegue interpretar a primeira frase? Na mente do leitor, há um esquema que torna possível a conexão entre o período 1 e o período 2. Temos o conhecimento de mundo de que o pai e filho eram motorista e passageiro, pois a frase “Eles sofreram um acidente de carro” levanta a pressuposição de que quem sofreu o acidente estava dentro do carro; de forma semelhante, quando civis sofrem acidentes, ambulâncias devem ser chamadas, pois vivemos em uma sociedade em que há esta prestação de serviço à comunidade. Também sabemos que acidentes ‘terríveis’ de carro podem causar vítimas fatais como foi o caso do ‘pai’ do texto. Nosso conhecimento de mundo permite saber que um veículo chamado ‘ambulância’ é capaz de levar civis com a saúde debilitada demais para se locomover a hospitais, também permite saber que, caso o civil tenha sofrido um acidente muito grave, ele é levado diretamente ao centro cirúrgico para que sua vida seja salva, especialmente quando é o caso de acidentes de carro. Outro ponto é o de que, na sociedade brasileira, o médico segue o Código de Ética Médica, mais precisamente a resolução CFM n. 1.931, de 17/9/2009,<sup>6</sup> que institui que médicos não podem atender familiares, o que explica por que o personagem no texto disse a última frase. Entretanto, a questão mais pertinente e causadora de polêmica se encontra na fala “não posso operar esse menino, ele é meu filho”. A questão é que, assim como nossa mente nos condicionou a compreender as frases anteriores, e a relação entre elas, ela também nos condiciona a relacionar “a pessoa mais competente do centro cirúrgico” com uma figura masculina, o que causa estranhamento e questionamento do que o texto quis dizer.

O vídeo, mostrado no site junto com o texto, mostra como esse estranhamento aconteceu. Por se tratar de um vídeo que foi cortado para ser apresentado na página de Facebook, não temos consciência de quantas pessoas ao todo foram entrevistadas, por isso, analisaremos a reação das pessoas entrevistadas no vídeo e sua relação com o texto. As reações variam entre perplexidade, desconfiança, reflexão e confusão, um dos entrevistados pede para que o entrevistador leia o texto de novo, o que, como visto anteriormente, é um sinal de que houve ruído na leitura do texto. A pergunta de interpretação, como se vê no post da página, foi: “Quem disse isso?”. Nesse caso, não apenas a pergunta como o gênero textual ‘desafio de lógica’ instiga o leitor a modificar ou reavaliar um conteúdo esquemático de seu léxico. As soluções dadas são as seguintes:

---

<sup>6</sup> Disponível em: [http://www.oncoguia.org.br/pub//7\\_direitos/Resolucao\\_CFM\\_1931\\_2009.pdf](http://www.oncoguia.org.br/pub//7_direitos/Resolucao_CFM_1931_2009.pdf). Acesso em: 05/12/2018.

- a) Quem disse foi Deus.
- b) Quem disse foi o pai que reencarnou em outro corpo.
- c) Quem disse foi o pai verdadeiro = o ‘filho’ tem um segundo pai falso, que morreu.
- d) Quem disse foi o avô.
- e) Quem disse foi a mãe.

As alternativas a e b apresentam solução absurda ou fantasiosa, uma vez que pressupõem que a ‘pessoa’ descrita no texto não é uma pessoa real, mas sim uma pessoa mítica, da ordem do religioso. As alternativas c e d, como as outras, seguem uma pressuposição duvidosa, que não é comprovada no texto, mesmo que não sejam pressuposições abstratas/fantasiosas como as duas primeiras. A resposta correta, então, é a e. Analisando o contexto proposto nessa charada, temos uma quebra de padrão de previsão de leitura, uma vez que um dos conteúdos esquemáticos, o da “pessoa mais competente do centro cirúrgico” e sua relação com o sexo masculino dentro do léxico esquemático de alguns entrevistados foi quebrada.

#### 4.2 PROPOSTAS DE TAREFAS QUE TRABALHEM A DECODIFICAÇÃO, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Ao propor tarefas de leitura, meu intuito não é o de excluir as tarefas que não englobem outras habilidades que não as de leitura. Por mais que a maioria das tarefas sejam baseadas na decodificação, compreensão e interpretação de um texto, para que se chegue nos resultados que se esperam o aluno terá que se envolver em tarefas que abrangem as habilidades de fala, escuta e escrita. As atividades em sala de aula devem ser feitas de modo a fazer o aluno utilizar a linguagem em situações comunicativas em sua vida social (NUTTALL, 2005). Para que isso aconteça, o professor pode fazer atividades que instiguem os leitores a compreender tanto questões estruturais da língua (que podem causar interferência na leitura), quanto questões de interpretação, para compreender os sentidos do texto.

O motivo pelo qual se nomeia os tipos de leitura tem relação com as formas de se trabalhar um texto em sala de aula. A leitura descendente (*top-down*) parte da concepção de trabalhar os textos a partir das pressuposições, esquemas mentais de conhecimento de mundo e previsões que o leitor faz em um texto. Essa forma de trabalhar o texto ajuda o aluno a testar

expectativas e inferências sobre ele apenas pelo conhecimento que se tem de seu gênero, autor ou estilística, e pode inserir de forma bem-sucedida o aluno dentro da comunidade de leitores de um determinado texto, sem que ele sinta a necessidade excruciante de reconhecer todas as palavras da língua ao qual o texto faz parte. Já a leitura ascendente (*bottom-up*), por outro lado, parte da concepção de fazer o leitor escrutinar o texto e decodificá-lo minuciosamente para extrair significados de letras e palavras separadamente. Em um primeiro momento, a leitura ascendente parece ser bem menos produtiva que a descendente, já que, como vimos anteriormente, um leitor eficiente deve aprender a utilizar-se de estratégias que aliem a velocidade de leitura com a compreensão do texto de acordo com a motivação, e uma leitura apenas descendente somente atrasaria o leitor de alcançar sua proficiência. Entretanto, ao analisarmos o texto da página *Quebrando o Tabu*, vemos que muitas vezes uma leitura ascendente pode causar interferências na interpretação do leitor, principalmente quando há palavras dentro do próprio texto que desafiam sua memória lexical esquemática. Por isso, é lógica a escolha do professor de alterar as tarefas entre exercícios que estimulem as duas leituras, e que faça diversas tarefas que treinem ambos os tipos de leitura, para que o aluno, assim, possa se utilizar de ambas em diferentes momentos para se tornar um leitor proficiente.

De forma similar, Nuttall (2005) vai apresentar dois tipos de leitura que podem e devem ser trabalhados em sala de aula para que o aluno alcance uma leitura eficiente fora da sala: a leitura intensiva e a leitura extensiva são formas de o professor trabalhar em aula com textos de diferentes tamanhos, orientando o aluno a compreender e interpretar esses textos dentro e fora da sala de aula. Para que o aluno faça uma leitura intensiva de um texto, ele poderá se apropriar das leituras ascendente e descendente, pois o papel do professor em sala para esse tipo de leitura é fazer o aluno não apenas interpretar o texto e seus significados no mundo, mas também fazer com que ele saiba quais partes do texto e da língua estudada comprovam sua resposta. Por outro lado, a leitura extensiva e suas estratégias vão tratar de como o professor lida com textos longos, tão necessários para que o aluno se torne um leitor em determinada língua, inserido em suas práticas literárias e científicas.

Agora, vamos analisar as seguintes propostas de tarefas utilizando o texto da página *Quebrando o Tabu* e suas possíveis implicações:

Tabela 1 – Proposta de tarefa 1

1) Leia o texto e faça as substituições das palavras abaixo:

*Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância mas o pai não resiste e morre no local. O filho é socorrido e levado ao hospital as pressas. Ao chegar no hospital a pessoa mais competente do centro cirúrgico vê o menino e diz: não posso operar esse menino, ele é meu filho.* (QUEBRANDO O TABU, 2017, documento online não paginado, grifos meus).

- a) Substituir os sintagmas nominais “pai” e “o pai” para “mãe” e “a mãe”;
- b) Trocar o substantivo “pessoa” por “médica”.
- c) Substituir o verbo “sofrem” para “causam”;
- d) Substituir o adjetivo “terrível” para “surpreendente”;
- e) Mudar o adjetivo “terrível” para “curioso”;
- f) Trocar a conjunção coordenativa “mas” por “porque”.

Fonte: Elaborada pela autora.

Mesmo que essa tarefa seja aparentemente um exercício de compreensão, ao realizá-la, o leitor é capaz de alcançar todos os níveis de processamento de leitura, desde a decodificação do texto escrito e de suas particularidades, passando pela compreensão de aspectos lexicais da língua em uso e de diferentes formas de interpretar palavras em contexto, até a interpretação, expandida pelo entendimento de como o autor utilizou da língua para construir certos significados dentro do texto.

Após decodificar o texto, ou seja, reconhecer as particularidades estruturais e semânticas de um gênero inserido dentro da linguagem escrita, o leitor, na atividade acima, depara-se com as particularidades lexicais da língua estudada e seus efeitos na compreensão do texto, uma vez que apenas a mudança de um item de vocabulário é capaz de mudar a percepção de sentido e de gênero textual e, por sua vez, também a interpretação de texto. Por exemplo, na atividade a, ao mudar a palavra “pai” por “mãe”, o leitor poderia perceber não como um enigma, ou como uma parábola bíblica (sugestão dos entrevistados), mas como uma denúncia social acerca do código de ética médica. A discussão seria outra. A atividade b também pressupõe o mesmo comportamento do leitor acerca do texto.

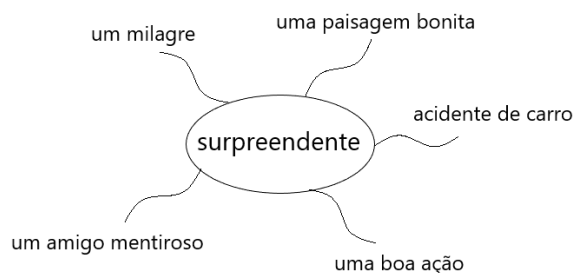
c) “Pai e filho **causam** um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância mas o pai não resiste e morre no local.”

O exercício c, mudar o verbo “sofrem” para “causam”, traz a discussão sobre culpa e merecimento. Novamente, é uma questão de interpretação a partir do conhecimento esquemático e/ou de mundo. Ao “sofrer” um acidente, o motorista e o passageiro passam a fazer parte do papel temático de paciente, eles sofreram o acidente e, por isso, são vítimas. No caso de “causar”, os substantivos passam a fazer o papel de agente do verbo e, por isso, se tornam algozes. Mesmo pequenas palavras e uma mudança mínima do papel de paciente para agente, a pressuposição de que o acidente acontece por conta da imprudência do pai ou do filho e de que eles merecem pagar pelo que fizeram pode ser possível para alguns leitores.

d) “Pai e filho sofrem um acidente **surpreendente** de carro”

O exercício d implica em fazer o aluno perceber que o adjetivo “surpreendente”, apesar de ter uma qualidade semântica positiva, pode, em certos contextos, ainda assim não mudar a qualidade do nome ao qual modifica ou qualifica. O fato de o adjetivo ser surpreendente não o faz ser menos “acidente”, algo terrível por si só. Isso porque “surpreendente” pode ter significados conotativos diferentes dependendo do leitor do texto. Uma proposta de atividade de vocabulário para trabalhar as diferentes conotações que uma palavra tem é a de criar, individualmente ou com outros colegas, uma ‘rede de palavras’ que possa salientar quais experiências os leitores associam com determinada palavra, como a seguir:

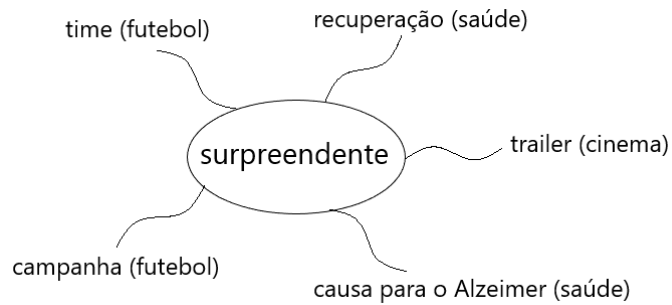
Figura 4 – Atividade de vocabulário 1



Fonte: Adaptada de Hedge (2000).

Caso o aluno não tenha proficiência o suficiente para criar a rede de conceitos acima, o professor pode adaptar a tarefa e pedir para que os alunos procurem a palavra no Google na aba “Notícias”, e compreendam quais as palavras na LA o adjetivo mais qualifica/modifica.

Figura 5 – Atividade de vocabulário para alunos com pouca proficiência



Fonte: Adaptada de Hedge (2000).

Assim, além de aprender o vocabulário do texto com um material atualizado e autêntico sobre a língua (notícias recentes), o aluno compreende como ser um leitor e aprendiz ativo e pesquisador. A atividade de vocabulário também propõe separar os adjetivos em categorias semânticas, não para compartimentar o conhecimento, mas para que aprendam que cada palavra pode ter diferentes conotações dentro de diferentes grupos semânticos e, portanto, aprender sobre eles numa LA maximiza a capacidade do aluno de pressuposição, previsão de texto e interpretação, melhorando sua capacidade de leitura.

e) Pai e filho sofrem um acidente **curioso** de carro\*.

Duas discussões podem ser apresentadas em sala de aula com a mudança de “terrível” para “curioso”. Uma, é que o leitor de língua materna pode pressupor, em uma leitura rápida, que o “de carro” é um complemento nominal de “curioso”, isso porque o adjetivo “curioso” possui uma qualidade semântica relacionada a seres animados. O leitor de LA pode acessar essa qualidade semântica com o exercício da Figura 3. Caso a opção fosse “Pai e filho sofrem um acidente curioso”, esse problema não aconteceria, uma vez que este caso é previsto pela gramática da língua portuguesa quando se fala sobre adjetivos pospostos ao substantivo, o adjetivo “curioso” está designando uma característica muito saliente do substantivo “acidente” (CUNHA; CINTRA, 1985). A discussão circundaria o fato de que certos adjetivos em português necessitam ser colocados antes do nome e outros depois e o que essa mudança



implica na frase lida. Entretanto, em “Pai e filho sofrem um acidente curioso” há a pergunta do leitor sobre que tipo de acidente foi, e “Pai e filho sofrem um curioso acidente de carro” levanta a pergunta, não respondida no resto do texto, de “o que aconteceu no acidente para ele ser ‘curioso’?”. Quando em “terrível” o leitor já teria a imagem de acidentes violentos e como eles acontecem (até pelo seu conhecimento de mundo), a palavra “curioso” causa tanta distração que pode fazer o leitor ler o texto diversas vezes, procurando a informação que não está lá e se esquecendo inclusive da “pessoa mais competente do centro cirúrgico”. O professor pode explorar essa questão.

f) Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância **porque** o pai não resiste e morre no local.

A frase acima, por ter uma qualidade de absurdo, pode até causar riso no leitor (principalmente o de língua materna e o mais proficiente). É papel do professor em sala de aula questionar o aluno sobre o motivo de riso e o que o acarretou neste caso. O leitor nem percebe sua pressuposição de que uma ambulância apenas leva o acidentado quando ele ainda tem chances de viver. Ao mudar a conjunção coordenativa adversativa para uma conjunção coordenativa explicativa, muda-se a concepção de “a ambulância teria ajudado o pai a sobreviver se ele não tivesse sofrido um acidente tão grave” para “a ambulância foi chamada para que o corpo seja levado embora”. Para que o professor possa exemplificar para o aprendiz a consequência que diferentes conjunções coordenativas têm numa frase, ele terá que fazer o leitor chegar sozinho às suas pressuposições, como propõe a tarefa seguinte:

Tabela 2 – Proposta de tarefa 2

1) Escreva, com suas palavras, o que aconteceu no texto a seguir:

*Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância **mas** o pai não resiste e morre no local.*

2) Repita o procedimento no texto abaixo:

*Pai e filho sofrem um acidente terrível de carro, alguém chama uma ambulância **porque** o pai não resiste e morre no local.*

## EM PARES

- 3) Leia as respostas da 1 e 2 para seu colega. Ambos os alunos deverão ler suas duas respostas.
- 4) Compare e discuta: o que mudou na concepção da frase do exercício 1 para a frase do exercício 2?
- 5) Debata com seu colega: a frase 2 pode acontecer na vida real? Por quê?

Fonte: Elaborada pela autora.

Como professores, devemos prestar atenção nas atividades que propomos para os alunos e como elas são passíveis de dar errado. Por exemplo, no exercício 1, a escolha poderia ser de colocar as duas frases uma abaixo da outra, fazendo as devidas mudanças para o plural em “no texto”, entretanto, o aluno poderia se confundir sobre o que fazer com o texto 2. Ao praticar o conhecimento de criação de tarefas em sala de aula, o professor se depara com o fato de que os alunos necessitam sempre de auxílio no que se trata de fazer ou não fazer nas atividades, por isso é necessário que o professor coloque os exercícios sempre no modo imperativo e escreva frases simples e diretas do que o aluno deve fazer e como ele deve fazer. As propostas 3, 4 e 5 iniciam com a ordem, em caixa alta, de que dois alunos devem se juntar para formar pares. Em todas as propostas é pedido, no modo interativo, que o aluno realize as ações junto de seu colega.

O exercício 3 pressupõe que o aluno leia as respostas com seus colegas com o intuito de que ele possa verificar, por comparação, se realizou o que estava sendo pedido pelo exercício. Caso sua resposta esteja muito diferente da do colega, é pressuposto que ambos discutam entre si e com outros colegas o que eles entenderam do exercício, e que cheguem a uma resposta a partir desta discussão. Caso mais de quatro alunos tenham realizado o exercício de forma diferente, eles definitivamente chamarão a atenção do professor para que a dúvida seja solucionada. O professor, então, muda sua posição novamente em sala de aula e pode realizar as seguintes soluções: i) pedir para cada um dos alunos dentro do grupo que pediu ajuda ler sua resposta; ii) avaliar se a resposta de algum dos alunos saiu muito da curva do que estava sendo pedido; iii) caso tenha saído muito do escopo de respostas corretas, o professor então se volta para a posição de autoridade e chama atenção de todos os alunos, pedindo para que a classe chegue a uma compreensão do que o exercício pede; iv) caso as respostas estejam dentro do escopo de respostas previstas, o professor explica apenas para o grupo que as respostas diferentes serviram para a discussão do exercício 4. No caso da solução iii, o professor deve se voltar para o próprio material e refletir sobre qual parte do exercício produziu a ambiguidade, para assim melhorar suas futuras aulas.

## 5 QUESTÕES DE LEITURA

Antes de adentrar nos tipos de questões de leitura e formas de criar estas questões, devemos questionar para quê fazer as perguntas, o que é uma das questões essenciais para o professor se debruçar. Primeiramente, sabemos que perguntas mal formuladas podem minar o trabalho do professor, assim como a pergunta 7 no texto feito pelo Laboratório Clínico de Leitura da UFSC, em que ao perguntar “para quê” ao invés de “por quê” pode fazer o leitor se questionar dos seus próprios conhecimentos sobre a língua acerca do sufixo –ado. Além disso, caso as perguntas sejam parecidas com as perguntas 1 a 7 do mesmo texto, o professor pode se deparar com alunos que copiam integralmente partes do texto escolhido para respondê-las. O resultado de tarefas semelhantes fazem com que o professor reconheça que, ao invés do aluno questionar os usos da linguagem para a construção de sentido e o sentido do próprio texto, o aluno simplesmente não compreendeu o texto e assim o aprendizado não aconteceu.

As perguntas de compreensão não devem ser feitas apenas com o propósito de testar o conhecimento dos alunos, mas sim de fazer com que os alunos compreendam como o autor utiliza da linguagem para causar diferentes efeitos e provocar diferentes sentidos no leitor, e as perguntas de interpretação devem servir ao propósito de investigar como o conhecimento de contexto e de mundo do leitor podem levá-lo a modificar e criar novas interpretações sobre o mundo que os rodeia. Segundo Nuttall (2005), o objetivo de criar um curso para desenvolver a leitura é o seguinte:

Capacitar os estudantes a apreciar a leitura de (ou ao menos de sentir confortável frente a) um texto em LA, e a ler textos autênticos não familiares em uma velocidade apropriada, em silêncio e com compreensão adequada. (NUTTALL, 2005, p. 31, tradução minha).<sup>7</sup>

Segundo a autora, as tarefas propostas pelo professor não vão partir de um pressuposto de que apenas o professor é capacitado a ler e apreciar um texto, mas sim de que todos nós temos a capacidade de sermos proficientes em leitura, apenas que o professor necessita capacitar os alunos para tanto. Na sala de aula, são as estratégias de compreensão e interpretação do próprio estudante que contarão para que este aprenda a ser um leitor proficiente, e mesmo as tarefas de leitura mais especializadas não podem retirar o trabalho do leitor em seu processo de compreensão de texto, assim, o professor ao capacitar os estudantes

---

<sup>7</sup> Texto original: “To enable students to enjoy (or at least feel comfortable with) reading in the foreign language, and to read without help unfamiliar authentic texts, at appropriate speed, silently and with adequate understanding” (NUTTALL, 2005, p. 31).

a ler, terá que demonstrar através das tarefas as formas como o leitor pode se capacitar à leitura.

Quanto à apreciação da leitura, devemos ter a noção como professores de que todos lemos com um propósito em mente, e que quando não apreciamos um texto como leitores, ao menos compreendemos que é porque não concordamos com o “pacto de leitura” que o texto requiere para ser apreciado. No que concerne ao “se sentir confortável”, Nuttall (2005) vai discutir que o professor deve compreender que os alunos não podem trabalhar estratégias de leitura em que eles não possuem proficiência o suficiente para aplicá-los. Sentir-se confortável frente a um texto é, antes de tudo, compreender o texto e poder se inserir na comunidade ao qual ele pertence, pois, de outra forma, o leitor se sente excluído do texto e perderá a vontade de lê-lo.

Caso o leitor esteja capacitado a apreciar e se sentir confortável com textos em LA, ele então poderá ler textos autênticos não familiares. É importante que o professor apresente ao leitor textos autênticos, ou seja, textos que foram escritos com um propósito no mundo que não o ensino de língua, pois estes textos são capazes de levar o leitor a analisar e compreender diferentes usos da língua dentro de contextos escritos e de, como vimos, atualizar conhecimentos de mundo do leitor. Os textos não familiares, principalmente, podem aperfeiçoar as habilidades do leitor em reconhecer diferentes gêneros textuais e diferentes categorias de conhecimento de mundo. É o caso do leitor que estuda em uma faculdade de ciências humanas se deparar com um texto sobre biologia: certas discussões requerem que o estudante de ciências humanas compreenda e se aproprie destes conhecimentos, por isso, é importante que o leitor possa ser apresentado a textos não familiares para que aplique as estratégias de leitura adequadas para compreendê-lo.

Já a parte que disserta sobre o leitor ser capaz de “ler em velocidade apropriada, em silêncio e com a compreensão adequada”, sabemos, pelo conteúdo proposto por Mei-yun (2004), que um leitor proficiente e que faça uma leitura eficiente é o leitor que escolha a velocidade de leitura apropriada de acordo com quanto do texto necessita compreender, e para quê propósito a leitura está sendo feita, assim também escolhendo as estratégias adequadas para tanto.

Questões de compreensão e interpretação podem ajudar o aluno a realizar os objetivos propostos por Nuttall (2005). Segundo a autora, perguntas iniciais podem levar o leitor a realizar *skimming* e *scanning*, outras, podem levar o leitor a realizar o que é chamado de “word attack skills” (Nuttall, 2005, p. 184), que foca o leitor a compreender o que uma palavra quer dizer em determinado contexto. As estratégias de *scanning* e *skimming* são

importantes porque trabalham a capacidade do leitor em, respectivamente, prever o conteúdo do texto a partir de títulos, imagens, informações destacadas e palavras-chave dentro do texto, e a capacidade de averiguar, dentro do texto, se as informações estão presentes. Já a estratégia de *word attack skills* faz com que o leitor analise e compreenda palavras com sentido ambíguo dentro do texto, que podem modificar a compreensão e interpretação do mesmo se lidas de forma desatenta.

Além disso, as questões devem auxiliar o aluno a compreender quais suas dificuldades ao compreender o texto, que podem envolver coesão e coerência. A coesão no texto se refere à conectividade que há entre as ideias dentro das frases, utilizando-se de pronomes e palavras que se repetem e conectam informações novas a informações velhas dentro do texto; já as questões de coerência tratam da compreensão do leitor acerca da temática do texto, que se confirma e repete durante todo ele. Questões de coerência perguntam sobre a organização do texto e de como essa organização (normalmente uma sequência lógica de ideias, informações, verbos, datas, etc.) interfere na compreensão do texto e se ela é feita de forma lógica e simples de acompanhar; já questões de coesão se refere a como o texto apresenta informações novas e velhas a partir de pronomes e cadeia de palavras – ou seja, palavras que fazem parte de uma mesma categoria lexical ou semântica.

## 5.1 TIPOS DE QUESTÕES DE LEITURA

Nuttall (2005) propõe para o professor seis tipos de questões de interpretação, são elas:

“Tipo 1 – Questões de compreensão literal”<sup>8</sup> (NUTTALL, 2005, p. 188, tradução minha). As perguntas devem ser de cunho literal, ou seja, as respostas devem estar no texto e o aluno, ao se deparar com elas, podem respondê-las com palavras do texto – mesmo que a maioria dos professores não gostariam deste tipo de resposta (NUTTALL, 2005). Perguntas do tipo 1 são produtivas uma vez que para o professor se aprofundar no texto e em perguntas de interpretação, ele precisa estimar o quanto do texto foi compreendido pelo aluno, e se houve alguma interferência na decodificação do texto.

“Tipo 2 – Questões que envolvem reorganização ou reinterpretação”<sup>9</sup> (NUTTALL, 2005, p. 188, tradução minha). Esse tipo de pergunta faz com que o leitor volte ao texto para reorganizá-lo dentro de sua leitura esquemática, para assim responder com o mínimo de

<sup>8</sup> Texto original: “Type 1 – Questions of literal comprehension” (NUTTALL, 2005, p. 188).

<sup>9</sup> Texto original: “Type 2 – Questions involving reorganization or reinterpretation” (NUTTALL, 2005, p. 188).

inferência acerca do que foi dito (NUTTALL, 2005). Perguntas do tipo 2 requerem tanto processos de decodificação quanto processos de compreensão, já que sua resposta requer a compreensão do significado das palavras em um texto. Assim, o leitor lê o texto como um todo, processando as respostas a partir de uma compreensão geral.

“Tipo 3 – Questões de inferência”<sup>10</sup> (NUTTALL, 2005, p. 188, tradução minha), que desafiam o aluno a juntar partes diferentes do texto para coletar informações que não estão explícitas. A diferença entre o tipo 2 e o tipo 3 é que este último requer uma inferência mais aprimorada sobre o texto (NUTTALL, 2005).

“Tipo 4 – Questões de avaliação”<sup>11</sup> (NUTTALL, 2005, p. 188, tradução nossa), ou seja, que investigam a voz do autor no texto. Neste tipo de questão, o leitor será solicitado a fazer julgamentos sobre o texto, que incluem questionar a intenção do autor, os estereótipos presentes e a honestidade do escritor (NUTTALL, 2005). As questões do tipo 4 também trabalham com a fruição do texto e, caso sejam questões produtivas, podem fazer o aluno alcançar um certo grau de apreciação, pois as perguntas fazem com que o leitor se depare criticamente com o “pacto de leitura” que o autor oferece.

“Tipo 5 – Questões de resposta pessoal”<sup>12</sup> (NUTTALL, 2005, p. 189, tradução minha). Essas questões colocam o leitor dentro da comunidade de leitura do texto, e inferem que o leitor é capaz de averiguar como a leitura proposta o influenciou/atingiu ou como ela foi feita para influenciar/atingir o leitor. Idealmente, o leitor será capaz de reconhecer quais as partes do texto que o levaram a vivenciar as emoções que ele sentiu ao ler o texto (NUTTALL, 2005). Esse tipo de questão também pode aproximar ou distanciar o leitor dos sentimentos vividos pelo autor.

“Tipo 6 – Questões que indagam como os autores dizem o que pretendem”<sup>13</sup> (NUTTALL, 2005, p. 189, tradução minha) (com o texto). Esse tipo de questão lida diretamente com as formas de linguagem escrita que o autor se utiliza para dizer o que pretende. As perguntas do tipo 6 podem ensinar os alunos a lidar com textos em geral, e em capacitar os alunos a perceberem as formas que eles se utilizam para interpretar um texto (NUTTALL, 2005).

---

<sup>10</sup> Texto original: “Type 3 – Questions of inference” (NUTTALL, 2005, p. 188).

<sup>11</sup> Texto original: “Type 4 – Questions of evaluation” (NUTTALL, 2005, p. 188).

<sup>12</sup> Texto original: “Type 5 – Questions of personal response” (NUTTALL, 2005, p. 189).

<sup>13</sup> Texto original: “Type 6 – Questions concerned with how writers say what they mean” (NUTTALL, 2005, p. 189).

## 5.2 PROPOSTAS DE TAREFAS QUE UTILIZEM OS 6 TIPOS DE QUESTÕES DE LEITURA

Os seis tipos de perguntas de Nuttall (2005), quando feitas a partir de um texto, permitem que o professor trabalhe nos vários níveis de processamento de leitura: as perguntas podem tanto requerer uma leitura descendente (para as questões 1 e 2, por exemplo), como ascendente (para as questões 3, 4 e 6); eles podem trabalhar e visualizar em sala de aula como os processos da psicolinguística aplicada atuam na mente do leitor, e perceber se há algum ruído em alguns dos níveis.

As tarefas a seguir foram criadas segundo uma interpretação pessoal dos parâmetros de perguntas de Nuttall (2005), e as perguntas das tarefas foram feitas com base no conteúdo do texto “Procura-se”, uma crônica do autor Rubem Braga, que está disponível no Anexo.

Tabela 3 – Proposta de tarefa de interpretação 1

<p>Perguntas baseadas no tipo 1 proposto por Nuttall (2005)</p> <p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais são as características do caderno?</li> <li>2. Para quem o caderno tem valor?</li> <li>3. Quem escreveu o texto?</li> </ol> <p><b>Objetivos das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encontrar e decodificar no texto palavras do português que caracterizam o caderno.</li> <li>2. Decodificar e compreender a frase “não ter valor para x... a não ser para x”.</li> <li>3. Compreender que quem escreveu o texto foi um escritor de livros, jornais e revistas de acordo com partes do texto que confirmem a informação literal.</li> </ol>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

Como visto nos objetivos das perguntas, normalmente perguntas do tipo 1 requerem que o aluno (apenas) decodifique e compreenda partes do texto em que a pergunta está localizada. Assim, as respostas possíveis poderiam ser:

1. Pequeno, azul, sujo, rabiscado, velho, com a palavra “endereços” escrita na capa. Há uma pequena tarefa de compreensão implícita nessa pergunta, pois quando o professor pergunta sobre o caderno, ele pede que o aluno interprete que caderninho é um caderno pequeno, ou seja, trabalha o conhecimento de língua acerca dos diminutivos.
2. O caderno tem valor (apenas) para seu autor.
3. Um autor que publicou vários livros e encheu centenas de quilômetros de colunas de jornal e revista.

Nota-se que as respostas do tipo 1 são relativamente simples, que requerem apenas localização de informações já dentro do texto colocadas de forma literal. Por isso, é dever do professor compreender que esse tipo de pergunta de avaliação serve apenas para avaliar capacidades muito básicas de decodificação e compreensão, e só servem para testar a eficácia dos alunos de realizar *skimming* (durante o texto, para encontrar a palavra caderninho, por exemplo) e *scanning* (quando a palavra caderninho já foi encontrada e o aluno precisa encontrar mais características sobre ele).

O tempo que o professor concede ao aluno para responder perguntas do tipo 1 também é de muita importância. Menos de 5 minutos já são o suficiente, pois mais do que isso pode fazer o aluno interpretar que o professor quer que o aluno inclua as informações do parágrafo 4: “tem um desenho na última página representando a Vênus de Milo”, o que seria interessante, já que seria uma resposta feita com inferência e reorganização de informação, como uma resposta de perguntas tipo 2. O leitor também pode responder com informações do quinto parágrafo, “o caderno está escrito a lápis, tinta e sangue, suor e lágrimas [...]”, mas isso já demonstraria uma incompreensão acerca das expressões idiomáticas na língua.

Tabela 4 – Proposta de perguntas de interpretação 2

<p>Perguntas baseadas no tipo 2 proposto por Nuttall (2005)</p>
<p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Onde o autor espera achar o caderno?</li> <li>2. O que tem dentro do caderno?</li> </ol>
<p><b>Objetivo das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interpretar as informações presentes no primeiro parágrafo.</li> <li>2. Reorganizar e reinterpretar as informações presentes no quarto parágrafo.</li> </ol>

Fonte: Elaborada pela autora.



As perguntas do tipo 2 lidam com questões de compreensão, em que o aluno deverá reinterpretar e reorganizar informações que estão colocadas nos parágrafos estipulados acima. Essas perguntas se diferem das do tipo 1 porque requerem que o aluno não somente localize e copie as respostas, mas que interprete quais frases dentro dos parágrafos não fazem parte da informação pedida pelas perguntas. As perguntas de tipo 2 são aparentemente mais produtivas linguisticamente que as perguntas do tipo 1, e dependendo da proficiência dos alunos, o professor terá que adaptar as questões ou levar tarefas que trabalhem anteriormente com vocabulário.

Tabela 5 – Proposta de perguntas de interpretação 3

<p>Perguntas baseadas no tipo 3 proposto por Nuttall (2005)</p> <p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por que o autor se descreve como um “velho quadrúpede”?</li> <li>2. Por que o autor diz que seu caderno “não é um simples caderno”?</li> <li>3. Quais as hipóteses possíveis para o autor ter dúvidas se realmente quer achar o caderno?</li> </ol> <p><b>Objetivos das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inferir que a palavra quadrúpede significa ‘burro’ em português coloquial.</li> <li>2. Inferir, pelo contexto, que o narrador se considera um ‘burro’ porque perdeu um objeto muito importante para ele.</li> <li>3. Inferir que o caderno não é simples, pois é um objeto que o lembra de momentos de sua vida, presentes no terceiro parágrafo.</li> <li>4. Inferir que, por lembrar o autor de coisas passadas, o mesmo põe em dúvida sua própria vontade de querer encontrar o caderno. Entretanto, sem fechar a inferência a somente uma hipótese, para que o leitor possa encontrar hipóteses variadas de acordo com sua interpretação.</li> </ol>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

Os objetivos das perguntas de tipo 3 dentro da crônica são autoexplicativos. As respostas das perguntas são baseadas em conhecimentos intermediários de compreensão, e requerem um certo grau de interpretação para serem respondidas. Como dito na tabela acima, as perguntas de inferência propostas não têm como finalidade fechar a interpretação para apenas uma resposta. Entretanto, perguntas de inferência demandam que o aluno procure no texto por suas respostas, e não que criem respostas pessoais sem base no texto.

Tabela 6 – Proposta de perguntas de interpretação 4

<p>Perguntas baseadas no tipo 4 proposto por Nuttall (2005)</p> <p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais poderiam ser os motivos de o autor escrever sobre o caderno perdido?</li> <li>2. Para quem o autor pode ter escrito o texto?</li> </ol> <p><b>Objetivos das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refletir sobre os motivos que levaram o autor a escrever o texto.</li> <li>2. Chegar à conclusão de que o caderno não é apenas um caderno pelo fato de que o autor escreveu uma crônica sobre ele.</li> <li>3. Refletir sobre a forma como o autor escreveu o texto de acordo com o conhecimento de que há um interlocutor.</li> </ol>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

As perguntas de tipo 4 propõem que o aluno reconheça a voz do autor e seu “pacto de leitura” e avalie as formas como o autor se utiliza de efeitos na língua para causar certos sentidos no texto. No caso das perguntas acima, proponho que o reconhecimento dos motivos pelos quais o autor quer encontrar o caderno e da pressuposição de um possível interlocutor podem auxiliar o leitor a abrir novos caminhos de interpretação e interlocução com o texto.

Tabela 7 – Proposta de perguntas de interpretação 5

<p>Perguntas baseadas no tipo 5 proposto por Nuttall (2005)</p> <p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você faria se estivesse na mesma situação do autor?</li> <li>2. De que outras formas o autor poderia ter escrito o texto?</li> </ol> <p><b>Objetivos das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aliar experiências e conhecimento de mundo do leitor com a compreensão do texto apresentado.</li> <li>2. Fazer com que o leitor se sinta como um autor, testando seu conhecimento da língua e de formas preferidas pelo próprio leitor de contar histórias/crônicas.</li> </ol>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

Por ser de cunho pessoal, as respostas do tipo 5 são as mais abertas dos seis tipos. As perguntas do tipo 5 podem também aliar a leitura à escrita, que possibilita ao aluno um processo criativo de expressão, importantes para a retenção de texto e para que ele faça parte da comunidade escrita da LA, como visto acima.

Tabela 8 – Proposta de perguntas de interpretação 6

<p>Perguntas baseadas no tipo 6 proposto por Nuttall (2005)</p> <p><b>Perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por que o narrador usa “procura-se” ao invés de outras formas do verbo “procurar”?</li> <li>2. Qual o motivo por trás do autor falar “procura-se [...]” com muitos outros advérbios de modo?</li> <li>3. Por que o autor diz que “endereços caducos e cancelados” são “absolutamente necessários e urgentes”?</li> </ol> <p><b>Objetivos das perguntas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitar o leitor a interpretar que há um motivo estilístico pelo qual o autor utilizou a voz passiva sintética no texto.</li> <li>2. Capacitar o leitor a compreender a metalinguagem presente no texto.</li> <li>3. Capacitar o leitor a reconhecer sentidos por trás de aparentes paradoxos no texto.</li> </ol>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pela autora.

As perguntas de tipo 6 permitem que o leitor retome seus conhecimentos linguísticos acerca de formas da língua e seus usos dentro do texto. Também fazem com que o leitor se torne capaz de reconhecer, através da consciência da estilística do português, as formas nos quais o autor se apropriou da língua para criar significado.

### 5.3 PRA QUÊ TANTA PERGUNTA?

Como a reflexão inicial deste TCC foi feita pelos alunos a quem lecionei, decidi fazer este ensaio com o intuito de responder para o professor de leitura em LA qual o propósito de fazer tantas perguntas em sala de aula. Percebi que em nosso percurso na graduação nos deparamos com a mudança do foco de ensino não para o texto, mas sim para o leitor e sua interpretação do texto, e de como esta interpretação serve para um propósito: o de incluir o leitor em comunidades de leitura de forma crítica e proficiente na leitura da LA escolhida por ele por motivos pessoais. O trabalho de Schlatter (2009) nos dá um parâmetro de como nos últimos anos realizar perguntas dentro de um projeto de ensino são de suma importância, entretanto, precisamos sempre nos questionar como professores por que essas tarefas em sala de aula são realizadas. Foi assim que percebi que muitas das vezes em que fiz perguntas de interpretação (e até de decodificação e compreensão) para levar aos alunos eu não sabia o porquê de estar o fazendo.

Percebi que foi a partir da análise dos processos da psicolinguística aplicada que soube que cada pergunta permite que o professor avalie o processo de aprendizagem do aluno em

leitura, e é com a formulação da resposta do aluno que o professor pode avaliar suas próprias práticas em fazer o aluno decodificar, compreender e interpretar o texto. Nuttall (2005) discute que quando o aluno dá uma resposta correta, esta deve ser analisada minuciosamente, pois pode ter sido apenas uma suposição/adivinhação do aluno sobre a questão; da mesma forma, a autora salienta que o professor deve acolher respostas incorretas, pois elas mostram ao professor como melhorar e refazer suas perguntas e atividades didáticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso deste ensaio, destaquei a importância de como os processos de psicolinguística aplicada podem ser utilizados de forma a contribuir para a formação do professor. Ao assimilar como o aluno decodifica, compreende e interpreta um texto, o professor, assim, pode criar perguntas de pré-leitura e interpretação de forma a expandir a proficiência do aluno na língua, melhorando também sua capacidade de leitura.

Do mesmo modo, sugeri ao professor-leitor tarefas para mostrá-lo de como ele pode incluir tais perguntas de forma consciente em sala de aula, para que o propósito de aprendizagem estabelecido na criação do curso seja alcançado. Ao perceber como as tarefas de vocabulário são assimiladas pelo estudante, o professor pode então escolher entre realizar tarefas com perguntas ou com o uso de outros recursos, como imagens, tabelas, etc.

Acredito que o trabalho apresentado neste TCC possa contribuir para o questionamento do professor sobre a criação de suas próprias perguntas, e sobre o motivo de fazê-las. Além disso, espero que o ensaio auxilie o professor a redescobrir seus próprios processos de leitura e sua própria proficiência na LA, para que ele possa levar essas reflexões em forma de unidades didáticas para seus alunos.

A partir deste trabalho, o professor pode pesquisar na prática a aplicabilidade das teorias trabalhadas aqui, para então confirmar ou negar, à luz da ciência, se os pressupostos trabalhados podem ser aproveitados.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Rubem. Procura-se. In: BRAGA, Rubem. *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1980. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=349070&PagFis=2372>. Acesso em: 8 dez. 2018
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. 120 p. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CABRAL, Leonor S. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de hoje*, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.
- COADY, James. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, Ronald; BARKMAN, Bruce; JORDAN, R. R. (org.). *Reading in a second language: Hypotheses, organization, and practice*. Rowley: Newbury House Publishers, 1979.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GARCEZ, Pedro M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais em língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (org.). *Português, lengua segunda y extranjera en Uruguay: actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.
- HEDGE, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MACHADO, Bárbara P. *Elaboração de tarefas de leitura: uma proposta de material didático para o ensino de português como língua adicional*. 2017. 69 p. Trabalho de conclusão (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Licenciatura em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.
- MEI-YUN, Yue. Teaching Efficient EFL Reading. In: KRAL, Thomas (org.). *Teaching Delephant – Making the Right Moves*. Washington: English Language Programs Division of the United States Information Agency, 2004. p. 179-188.
- MENEGASSI, Renilson J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.
- NUTTALL, Christine. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Education, 2005.
- ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM). *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. (Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p. 85-124).

QUEBRANDO O TABU. *Pai e filho morrem em acidente terrível*. 17 abr. 2017. Facebook: @quebrandootabu. Disponível em: <https://www.facebook.com/quebrandootabu/videos/pai-e-filho-sofrem-um-acidente-terr%C3%ADvel-de-carro-algu%C3%A9m-chama-uma-ambul%C3%A2ncia-mas/1441789589210757/>. Acesso em: 5 dez. 2018.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./abr. 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

## ANEXO

Crônica "Procura-se", de Rubem Braga (1980 [1948])

## PROCURA-SE

**P**ROCURA-SE aflitivamente pelas igrejas e botequins, e no recesso dos lares e nas gavetas dos escritórios, procura-se insistente e melancolicamente, procura-se comovida e desesperadamente, e de todos os modos e com muitos outros advérbios de modo, procura-se junto a amigos judeus e árabes, e senhoras suspeitas e insuspeitas, sem distinção de credo nem de plástica, procura-se junto às estátuas e na areia da praia, e na noite de chuva e na manhã encharcada de luz, procura-se com as mãos, os olhos e o coração um pobre caderninho azul que tem escrita na capa a palavra "endereços" e dentro está todo sujo, rabiscado e velho.

Pondera-se que tal caderninho não tem valor para nenhuma outra pessoa de boa-fé, a não ser seu desgraçado autor. Tem este autor publicado vários livros e enchido ou bem ou mal centenas de quilômetros de colunas de jornal e revista, porém sua única obra sincera e sentida é esse caderninho azul, escrito através de longos anos de aflições e esperanças, e negócios urgentes e amores contrariadíssimos, embora seja forçoso confessar que há ali números de telefone que foram escritos em momentos em que um pé do cidadão pisava uma nuvem e outro uma estrela e os outros dois... — sim, meus concidadãos, trata-se de um quadrúpede. Eu sou um velho quadrúpede e de quatro joelhos no chão eu peço que me ajudeis a encontrar esse objeto perdido.

Pois eis que não perdi um simples caderno, mas um velho sobrado de Florença e um pobre mocambo do Recife, um arcanjo de cabelos castanhos residente em Botafogo em 1943, um doce remorso paulista e o endereço do único homem honrado que sabe consertar palhinha de cadeira no Distrito Federal.

O caderno é reconhecível para os estranhos mediante o desenho feito na folha branca do fim, representando Vênus de Milo em birome azul, cujo desenho foi feito pelo abaixo assinado no próprio Museu do Louvre, e nesse momento a deusa estremeceu. Haverá talvez um número de telefone rabiscado no torso da deusa, assim como na letra K há trechos de um poema para sempre inacabado escrito com letra particularmente ruim.

Na segunda página da letra D há notas sobre vencimentos de humil-des, porém nefandas dívidas bancárias e com uma letra que eu não digo começa o nome de meu bem, que é todo o mal de minha vida.

Procura-se um caderninho azul escrito a lápis e tinta e sangue, suor e lágrimas, com setenta por cento de endereços caducos e cancelados e telefones retirados e, portanto, absolutamente necessários e urgentes e ir-constituíveis. Procura-se, e talvez não se queira achar, um caderninho azul com um passado cinzento e confuso de um homem triste e vulgar... Procura-se, e talvez não se queira achar.

*Outubro, 1948*