UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ALEX BARBOSA ABREU PINTO

A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL COM ESTUDANTES IDOSOS DA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE/PE

Recife

2018

ALEX BARBOSA ABREU PINTO

A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL COM ESTUDANTES IDOSOS DA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Comunicação oral e escrita.

Orientadora: Profª Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Recife

2018

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

P659c Pinto, Alex Barbosa Abreu.
A compreensão textual e o processo inferencial com estudantes idosos da EJA em uma escola municipal do Recife/PE / Alex Barbosa Abreu Pinto. – 2018.
161 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profª. Drª. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2018.
Inclui Referências, apêndices e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Compreensão na leitura. 3. Inferência (Lógica). 3. Cognição em idosos. 4. Educação de jovens e adultos. I. Ferreira, (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2018-080)

ALEX BARBOSA ABREU PINTO

A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL COM ESTUDANTES IDOSOS DA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DO RECIFE/PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 26/03/2018

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

_____
Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais, Marluce Abreu e Alenoir Pinto, que tanto me apoiaram.

À Janaila dos Santos Silva, quem me apresentou à Educação.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes idosos dessa pesquisa, pela disposição e comprometimento. Espero, no limite, que essa experiência tenha sido gratificante e enriquecedora para vocês como foi para mim: por mim, leríamos mais outras histórias.

A Deus, companhia fundamental nestes últimos dois anos, que foram especialmente difíceis.

À minha orientadora, Profª. Dr.ª. Sandra Ataíde Ferreira, pela disposição singular, pelas contribuições todas ao longo desse processo. Exemplo de simplicidade, sabedoria e dedicação, que sigo "engatinhando".

À Kelly, minha esposa, pela companhia, apoio e incentivos.

À médica psiquiatra Dra. Mariza Barros, por todo o apoio, carinho e cuidados dispensados ao longo de todo esse processo.

A todos que de algum modo contribuíram com esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa parte de uma perspectiva teórica sociointeracionista para o estudo da linguagem, que compreende a linguagem em sua relação com o meio sociocultural, e a língua como signo variável e sensível ao contexto. Assume-se a leitura como processo em que a compreensão se dá pela interação e negociação entre leitor, texto e autor, sendo a inferenciação uma atividade cognitiva fundamental nesse processo. O estudo teve por objetivo geral investigar a compreensão textual e processo inferencial em idosos pouco escolarizados; e como objetivos específicos: 1) analisar os tipos e a natureza das inferências elaboradas por idosos pouco escolarizados; 2) descrever as histórias de leitura dos participantes, 3) investigar os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiam os idosos na elaboração das inferências. Participaram do estudo três estudantes de uma turma de jovens e adultos de uma escola do Recife. Para consecução dos objetivos, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e duas sessões de leitura com cada idoso participante. As entrevistas permitiram construir uma breve história de cada participante e identificar suas histórias de leitura. A atividade de compreensão textual consistiu em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos: um do gênero cordel ("O cego de Jericó") e outro texto do gênero poético ("Poema do menino Jesus"), que foram divididos em partes previamente estabelecidas pelo pesquisador, utilizando-se a "pausa previamente marcada no texto", uma técnica do tipo pergunta-resposta, que consiste na divisão do texto em partes e no estabelecimento de pausas pré-marcadas no texto pelo pesquisador, sendo feitas ao leitor perguntas inferenciais sobre as partes lidas, imediatamente após sua leitura. A análise dos dados foi de natureza qualitativa e realizada em duas etapas. A primeira foi a análise das entrevistas e a segunda, a análise das sessões de leitura. No que se referem aos resultados, (1) observou-se que os três participantes recorreram predominantemente à elaboração de extrações diretas de informações do material textual, como estratégia para responder as questões inferenciais realizadas. Observou-se também relação entre as histórias de leitura dos participantes e suas leituras nas sessões, tendo os participantes com maior repertório e práticas de leitura obtido melhor produção de sentidos que contemplavam o diálogo com os textos e que não extrapolaram as propostas textuais, (2) observou-se que foram mais comuns nas respostas dos participantes às perguntas inferenciais as "deduções" – uma operação inferencial de natureza lógica – e "parafraseamentos" – uma operação inferencial de natureza lexical e semântica, (3) as histórias de leitura revelaram que se tratavam os participantes de

leitores bastante distintos: a) Alberto, leitor experiente, com repertório de textos que inclui textos ficcionais, filosóficos e espirituais; b) Marluce, uma leitora recente, que realiza leituras bem diversas, de livros espíritas a revistas de “fofocas” e política; c) Creuza raramente lê; geralmente textos breves de cunho religioso, textos escolares e palavras cruzadas,(4) constatou-se que os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiaram os participantes idosos na elaboração de suas inferências foram as informações textuais em detrimento das experiências pessoais e conhecimentos de mundo dos participantes, em ambas as sessões de leitura.

Palavras-chave: Compreensão textual. Inferência. Idosos. EJA

ABSTRACT

This research is based on a socio-interactionist theoretical perspective for the study of language, which comprises language in its relation with the socio-cultural environment, and the linguistic system as a variable and context-sensitive sign set. Reading is assumed as a process in which understanding is given by interaction and negotiation between reader, text and author, being inference a fundamental cognitive activity in this process. The objective of the study was to investigate textual comprehension and inferential process in poorly educated elderly; the specific objectives were: 1) to analyze the types and nature of the inferences elaborated by poorly educated elders; 2) to describe the reading stories of the participants, 3) to investigate the types and characteristics of the information that subsidize the elderly in the elaboration of inferences. Participated in this study three students from a school for young and adults in Recife. To achieve the objectives, two semi-structured interviews and two reading sessions were conducted with each elder participant. The interviews allowed to build the sociocultural profile of each participant and identify the participant's reading stories. The textual comprehension task consisted in answering inferential questions about two texts: one of the cordel genre ("O cego de Jericó") and another text of the poetic genre ("Poema do menino Jesus"), which were divided into parts previously established by using the "pause previously marked in the text" technique, a question-answer technique which consists in dividing the text into parts and establishing pauses premarked in the text by the researcher, with inferential questions being asked to the reader about the read parts, immediately after the reading. Data analysis was qualitative and performed in two stages. The first was the analysis of the interviews and the second was the the analysis of the reading sessions. Regarding the results, (1) it was observed that the three participants used predominantly the direct extraction of information from the textual material, as a strategy to answer the inferential questions. It was also observed a relation between the reading histories of the participants and their reading in the sessions, once that the participants with the greatest repertoire and reading practice obtained a better production of meanings that contemplated the dialogue with the texts and that did not extrapolate the textual proposals, (2) it was observed that were more common in the participants' answers to the inferential questions the "deductions" - a logical inferential operation - and the "paraphrasing" – a lexical and semantic inferential operation, (3) the reading stories revealed the participants as very different readers: a) Alberto, an experienced reader, with repertoire

of texts that includes fictional, philosophical and spiritual texts; b) Marluce, a recent reader, who carries out very diverse readings, from spiritist books to "gossip" and political magazines; c) Creuza rarely reads; generally, short religious texts, school texts and crossword magazines, (4) it was found that the types and characteristics of the information that subsidized the elderly participants in the elaboration of their inferences were the textual information to the detriment of personal experiences and world knowledge of the participants, in both reading sessions.

Keywords: Textual comprehension. Inference. Elderly. EJA.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUADRO GERAL DE INFERÊNCIAS DE MARCUSCHI 38
QUADRO 2 - QUADRO DE OPERAÇÕES INFERENCIAIS DE MARCUSCHI.....39
QUADRO 3 - CORDEL "O CEGO DE JERICÓ" COM PERGUNTAS INFERENCIAIS..... 56
QUADRO 4 - POEMA "POEMA DO MENINO JESUS" COM PERGUNTAS INFERENCIAIS..... 66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 19
2.1 ENVELHECIMENTO: O PARADIGMA PROPOSTO PELA CIÊNCIA COGNITIVA. 19
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ASPECTOS GERAIS 21
2.2 A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: NOÇÕES FUNDAMENTAIS 23
2.3.1 Linguagem 23
2.3.2 Língua 25
2.3.3 Leitura 26
2.3.4 Texto 27
2.3.5 Gênero textual 28
2.3.6 Inferência 29
2.3 A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL 34
3 **OBJETIVOS** 42
3.1 GERAL 42
3.2 ESPECÍFICOS 42
4 **METODOLOGIA** 43
4.1 PARTICIPANTES 43
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA 43
4.3 MATERIAL E PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS 44
4.4 ENTREVISTAS COM OS PARTICIPANTES IDOSOS 45
4.5 SESSÕES DE LEITURA COM OS PARTICIPANTES IDOSOS 46
5 **ANÁLISE DOS DADOS** 50
5.1 1ª ETAPA: ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS COM OS IDOSOS PARTICIPANTES 50
5.2 2ª ETAPA: ANÁLISE QUALITATIVA DAS DUAS SESSÕES DE LEITURA… 51
5.3 1º PARTICIPANTE 52
5.3.1 Breve história de vida e de leitura de Alberto 52
5.3.2 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Alberto 54

5.4 2º PARTICIPANTE 81
5.4.1 Breve história de vida e de leitura de Marluce 81
5.4.2 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Marluce..... 82
5.5 3º PARTICIPANTE 104
5.5.1 Breve história de vida e de leitura de Creuza 104
5.5.2 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Creuza.....105
6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**.....124
REFERÊNCIAS.....136
APÊNDICE A – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA.....150
APÊNDICE B - ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA..... 151
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 152
ANEXO A - TEXTO "O CEGO DE JERICÓ" 154
ANEXO B – TEXTO "POEMA DO MENINO JESUS".....158

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, um domínio satisfatório da linguagem escrita – isto é, a capacidade não apenas de decodificação e transcrição do texto escrito, mas, também, de compreensão deste – tornou-se um pré-requisito indispensável para a participação nas diversas práticas sociais – interação com placas de trânsito, participação política, leitura e compreensão de cartas, de contas de água e luz, de receitas médicas, de lista de compras – e nos diversos contextos que constituem a vida nas sociedades letradas – por exemplo, os contextos da educação formal, da política e do mercado de trabalho.

Nesse sentido, ensinar a ler e escrever na sociedade contemporânea tornou-se um desafio que transcende amplamente a alfabetização no sentido estrito (LERNER, 2002, p. 17), uma vez que se tratam, leitura e escrita, de capacidades fundamentais não apenas à realização das tarefas escolares, mas também à formação de atitudes que promovem a autonomia e o senso crítico, e por meio das quais o sujeito pode ocupar os diferentes contextos característicos de uma sociedade letrada e desempenhar adequadamente os diversos papeis que conformam esse tipo de sociedade, acompanhando as rápidas transformações características do mundo pós-moderno (SAMPAIO, 2005).

Desse modo, o desafio que o sistema educacional enfrenta hoje é o de organizar suas escolas e práticas educacionais de modo que os sujeitos que a elas recorram possam encontrar, por meio da leitura e da escrita, as respostas para os problemas que necessitam resolver em suas vidas cotidianas, as informações necessárias à melhor compreensão de algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, os argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, entre outros. (LERNER, 2002, p. 18).

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, o índice de brasileiros com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, que era de 17,2% em 1992, caiu para 8,5% em 2013. No entanto, quanto à idade, a mesma pesquisa revelou que o maior índice de analfabetos se concentra no grupo de pessoas com 40 anos ou mais: 37,6%. A questão torna-se mais complexa se considerarmos que, no país, verifica-se um crescimento anual significativo do número de idosos[1].

[1] Aqui, faz-se importante destacar que a eleição do critério ‘idade’ para se definir o início da velhice é controversa. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece que o sujeito passa a ser considerado idoso ao completar 65 anos de idade. Embora esse critério seja adotado nos países desenvolvidos em geral, no caso do Brasil, o sujeito passa a ser considerado idoso ao completar 60 anos de idade. Entretanto, o processo individual de envelhecimento assume particularidades idiossincráticas tãodistintas que torna grosseira reflete

Vivem no Brasil nos dias de hoje cerca de 18 milhões de idosos –o que representa 12% da população brasileira –e a expectativa de vida já alcança o previsto para 2020, segundo Mascaro (2004), sendo atualmente de 72 anos de idade. No que diz respeito especificamente à cidade do Recife, são aproximadamente 125.380 idosos, correspondendo a 7,6% desta população[2]. Estes dados apontam para a premente necessidade de a Educação de Jovens e Adultos (EJA)[3]se preparar institucionalmente para receber este contingente em sala de aula (SILVA; TAAM, 2009).

Em nosso país, já há algum tempo que se defende o acesso do idoso a uma educação que, simultaneamente, seja adequada às necessidades específicas desta parcela da população, e possa garantir o acesso a formas de expressão e de linguagem indispensáveis a uma cidadania contemporânea (DCN/EJA, 2000, p. 3). Por exemplo, em seu Capítulo V, o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 1º de Outubro de 2003) determina que, entre outros:

> Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade. [...] Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.
> § 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna (BRASIL, 2003).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), no que diz respeito especificamente à EJA, pode-se observar o mesmo reconhecimento da necessidade de se organizarem apropriadamente os sistemas de ensino de modo a contemplar as características particulares dessa parcela da população, conforme disposto no parágrafo 1 do Art. 37 da Lei:

> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

associá-lo à idade cronológica permite apenas uma percepção grosseira desse processo, além de retirar do envelhecimento suas feições sociais e seus aspectos históricos, como bem observam Wong e Moreira (2000).

[2] Fonte: IBGE, CensoDemográfico 2010.

[3] Essa modalidade de ensino inclui também o público idoso, uma vez que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000), "Adulto é o ente humano já crescido. O estado de adulto (adultícia) inclui o idoso." (DCN EJA, 2000, p. 7).

> educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Segundo Silva e Taam (2009), no contexto atual da EJA, tem-se como maior desafio o desenvolvimento de aprendizagens significativas que abarquem conteúdos curriculares atitudinais fundamentais à inserção desses sujeitos na sociedade globalizada hodierna. Ora, se o domínio da linguagem escrita representa um requisito fundamental para um viver digno e produtivo na sociedade contemporânea, o não estar em pé de igualdade no interior dessa sociedade predominantemente grafocêntrica, isto é, onde o sistema de escrita ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada, ao comprometer severamente o processo de construção de uma cidadania plena e a qualidade de vida dos sujeitos iletrados (DCN/EJA, 2000). Buscou-se, com o que foi exposto acima, destacar a relevância social, em termos mais gerais, da pesquisa aqui proposta, que pretende investigar os processos de compreensão textual e de geração de inferências em idosos pouco escolarizados.

O interesse pela inferenciação no contexto específico do texto escrito surgiu a partir da leitura do artigo de Spinillo e Santa-Clara (2006), intitulado *Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar.* No texto, as autoras apresentam um recorte breve de uma situação ocorrida em uma sala de aula (p. 89), buscando assim ilustrar como uma inferência pode ser gerada pelo leitor com base em elementos extratextuais, isto é, com base em informações que não estão explicitadas no texto, mas que, no entanto, constituem algo do *conhecimento de mundo* do leitor. Discutir-se-á algo mais sobre esse artigo na sessão em que será apresentada a fundamentação teórica desta pesquisa.

Foi particularmente após essa experiência e a partir dessas leituras que o pesquisador passou a interessar-se pelo processo cognitivo de geração de inferências no contexto da compreensão de textos escritos e, consequentemente, a explorar a literatura relacionada a este tema.

Inicialmente, surpreendeu a quantidade significativa de trabalhos construídos em torno dessa temática. Em levantamento da literatura realizado em bases de dados (Scielo, Pepsic, Periódicos Capes) no segundo semestre de 2016, utilizando-se como recorte o período de 1990 a 2016[4], foram encontrados 96 trabalhos – entre teses, dissertações e artigos –,

[4] Justifica-se o período recortado pelo fato de que o ano de 1990 – declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Alfabetização – foi marcado no contexto internacional pela aprovação em Jonthien, na Tailândia, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Declaração

constituídos a partir de questões relacionadas aos processos de compreensão textual e de geração inferencial.

Tal levantamento permitiu constatar, por um lado, que a grande maioria destes trabalhos configurou-se a partir de questões voltadas especificamente à educação de crianças e jovens no contexto escolar (OLIVEIRA; ROSA; SANTOS, 2016; CAPELLINI; CUNHA, 2016; GAZOLA; MEIRELES; TEODORO, 2011; MAHON; SPINILLO, 2007; SAMPAIO, 2005; BURIN; PADILLA SABATÉ; VILLALONGA PENNA, 2014; DUQUE ARISTIZABAL; CORREA RESTREPO, 2012; PEREIRA, 2014; GONZALES GARCIA, 2009; MARCUSCHI, 1989) e, por outro lado, que apenas uma parcela ínfima desses trabalhos diz respeito ao público idoso - seis trabalhos: (MANSUR et al, 2014; MASSI et al, 2010; MASSI; RIBAS; SOUZA FILHO, 2014; BOTTINO; CORREA 2013; AURELIANO; RODRIGUES; TOSCANO, 2013; ELIAS 2012).

Constatou-se ainda que, desses últimos, apenas um único estudo foi construído no contexto da EJA (BOTTINO & CORREA, 2013). No entanto, tal pesquisa não teve por foco os processos de compreensão textual e de geração de inferências no sujeito idoso tal como aqui se propôs investigar.

Desse modo, considerando a atual conjuntura - em que se verifica o crescimento da população idosa -, e diante da escassez de estudos nessa área (verificada no levantamento bibliográfico) voltados ao público idoso, questionou-se: Como se caracteriza o processo de compreensão textual no sujeito idoso? Quais são os tipos e as características das inferências geradas por esses sujeitos durante o processo de compreensão de textos escritos? Quais os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiam os idosos durante suas leituras de textos escritos, na elaboração de suas compreensões e inferências?

Foi buscando contribuir com o preenchimento de tal lacuna que o presente estudo foi estruturado com os seguintes objetivos: investigar a compreensão textual e os tipos e as características das inferências geradas por idosos pouco escolarizados no processo de compreensão textual; analisar os tipos e a natureza das inferências elaboradas por idosos pouco escolarizados; descrever as histórias de leitura dos participantes idosos, e investigar os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiam os idosos na elaboração de suas inferências.

---

enfatizou de modo especial a educação de jovens e adultos, definindo metas voltadas à redução de taxas de analfabetismo e à expansão dos serviços de educação básica e capacitação dos jovens e adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Resumidamente, trata-se o presente estudo de uma pesquisa qualitativa e exploratória, no contexto da educação de jovens e adultos, que tomou por foco os processos de compreensão textual e inferencial elaborados por leitores idosos com pouca escolaridade, a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Nesta perspectiva são centrais as noções de: a) linguagem como atividade social e cultural, que se constitui no contexto das interações sociais; b) língua como fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo – e não como sistema rígido e imutável; c) leitura como ato de interação entre leitor, autor e texto; d) texto como evento comunicativo em permanente elaboração ao longo de sua história e das diferentes apreciações pelos diversos leitores; e) gênero como orientador da compreensão, e f) inferências como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência.

Buscou-se, de modo específico, contribuir no sentido de uma compreensão mais detalhada desses processos cognitivos implicados no ato da leitura de material escrito – seguindo inclusive sugestões feitas por Maia (2004, p. 165) para o desenvolvimento de pesquisas futuras que buscassem "mapear" o processo inferencial, e de Mahon (2002)[5], que aponta a necessidade de se compreender as informações basilares que possibilitam o desdobramento do processo inferencial.

Pretendeu-se inclusive contribuir para uma melhor elaboração das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e compreensão de textos escritos desenvolvidas nas escolas de EJA, possibilitando que essas práticas sejam mais adequadas às características particulares e às necessidades específicas do sujeito idoso, tendo em vista o aumento da população idosa no país, e considerando que um domínio satisfatório da linguagem escrita amplia consideravelmente as capacidades de participação social no exercício da cidadania.

O trabalho está estruturado em seis sessões. A segunda sessão apresenta e discute a fundamentação teórica desta pesquisa através de quatro tópicos. O primeiro tópico aborda o envelhecimento na literatura, e discute especialmente a perspectiva de envelhecimento aqui assumida – na qual o envelhecimento é compreendido muito mais como um processo definido por fatores socioculturais do que determinado por fatores de ordem biológica.

O segundo tópico da fundamentação teórica trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Discute-se sobre características que são próprias e específicas dessa modalidade

[5]Tratam-se ambos os trabalhos de pesquisas de mestrado desenvolvidas neste mesmo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva.

de ensino, e que a diferenciam significativamente do contexto pedagógico infanto-juvenil canônico da escola regular. No tópico terceiro, será apresentada e discutida a leitura a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Nesse sentido, discutir-se-á sobre as noções de linguagem, língua, leitura, texto, gênero textual e inferência, enquanto noções que constituem o processo de leitura quando visto a partir dessa mesma perspectiva teórica, ou seja, a leitura enquanto processo cognitivo, sociointerativo e histórico (MARCUSCHI, 2007).

No tópico seguinte, busca-se aprofundar a discussão sobre inferência e, mais especificamente, discute-se sobre o processo inferencial no contexto do processo de compreensão do texto escrito, tratando-se ambos os processos de construções sociointerativas, resultantes dinâmicos da atividade interativa entre autor, leitor e texto escrito, como será melhor explicado adiante.

Em seguida, na sessão terceira, serão apresentados quais foram o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

Na sessão seguinte, é apresentada e discutida a metodologia adotada nesta pesquisa. Nesse sentido, serão descritas as tomadas de decisão metodológicas e suas justificativas.

Na sessão referente à análise dos dados, são apresentadas e discutidas as análises das entrevistas e das sessões de leitura dos três participantes idosos.

Na última sessão, serão postas as considerações as finais, sendo tecidas algumas reflexões relacionadas aos resultados obtidos nesta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENVELHECIMENTO: O PARADIGMA PROPOSTO PELA CIÊNCIA COGNITIVA

Observa-se em boa parte da literatura médica e psicológica sobre desenvolvimento e envelhecimento, consenso quanto a algumas mudanças cognitivas que seriam comumente identificadas no processo de envelhecimento. Segundo Santos e Silva (2009), perceber os limites e as potencialidades para o desenvolvimento do sujeito idoso, assim como as condições que aceleram, retardam ou compensam os resultados das mudanças ocorridas como consequência do envelhecimento, constitui um dos desafios que as ciências enfrentam nos dias atuais.

Atualmente, os especialistas acreditam que os principais motivos da aparente diminuição das funções intelectuais e da memória nos idosos não se relacionam apenas ao processo de envelhecimento em si, mas às doenças (NERI, 2001; LIMA, 2001). Isto é, embora a idade seja um fator de risco para o funcionamento intelectual geral dos idosos, uma vez que o funcionamento das capacidades intelectuais básicas – percepção, atenção, velocidade de processamento de informação, memória e aprendizagem – depende estreitamente de fatores genético-biológicos, os efeitos negativos da idade podem ser acentuados por doenças associadas ao estilo de vida e à velhice (NERI, 2001, p.185).

Em contrapartida, esses mesmos efeitos negativos podem ser significativamente atenuados quando se relaciona à velhice a prática habitual de atividades que requerem algum esforço intelectual, como, por exemplo, ler jornais, romances, legendas de filmes, interagir socialmente (ou seja, conversar, trocar ideias, dar risadas etc.), aprender coisas novas, como idiomas, jogos, ou como utilizar as novas tecnologias informáticas; fazer cursos, engajar-se em atividades manuais, enfim, qualquer atividade que exercite as funções cognitivas. Baltes, Freund e Horgas (1999, apud NERI, 2001) chegam a afirmar inclusive que, no que se refere à saúde mental, a prevalência de demência entre as mulheres é mais alta do que entre os homens não apenas pelo fato de as mulheres serem mais longevas do que os homens, mas pela questão histórica da menor exposição à educação nas populações femininas.

As descobertas e avanços – não apenas das técnicas de imagens cerebrais, como a tomografia e a eletroencefalografia, mas da neurociência, da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, da linguística e da filosofia, ou seja, da ciência cognitiva – levaram a

reformas paradigmáticas na velhice, em que as interações sociais e os processos de aprendizagem passaram a assumir papel central e decisivo nos processos de desenvolvimento cognitivo e de envelhecimento, conferindo aos contextos escolares-educacionais privilégio destacado na busca e construção de uma velhice satisfatória. Segundo Lima (2001):

> [...] o estímulo mental contínuo gera mais tecido cerebral, proporcionando-nos uma memória melhor, o que nos permite pensar mais rapidamente. (...) Devido a essas possibilidades, as pessoas devem permanecer ativas, com ampla utilização do cérebro, e dar novo sentido às suas vidas, pois foi provado que os seres humanos idosos que se exercitam têm melhor desempenho nos testes de função cognitiva do que os que não se exercitam e que a prática de exercícios infunde nova vida ao cérebro. (...). Mediante esse quadro (...), abre-se um novo caminho que o idoso pode percorrer: ir ou voltar aos bancos escolares, como uma estimulação para desenvolver sua inteligência e seu cérebro. A questão hoje é: use o cérebro ou perca-o! (p. 21-22).

Verifica-se na literatura contemporânea várias definições acerca do que vem a ser a velhice. Entre tais definições, provenientes de áreas diversas do conhecimento, como medicina, psicologia, sociologia, antropologia e gerontologia (SILVA, 2008), destacam-se, por um lado, aquelas que compreendem a velhice como resultado de um processo progressivo de perdas biológicas, neurológicas, psicológicas e sociais (ARGIMON, 2006; DAMASCENO, 2001; RIBEIRO, 1999), e, por outro lado, aquelas em que o processo de envelhecimento é compreendido como um processo de alterações mais relacionadas às experiências de vida do sujeito e às características particulares de seu contexto socio-histórico do que a fatores relacionados ao avanço da idade (e.g. ELIAS, 2011; LIMA, 2001; MORAES; MORAES; LIMA, 2010). Compreende-se aqui que, embora no processo de envelhecimento saudável ocorra de fato certo declínio no que se refere ao funcionamento intelectual geral, conforme observam alguns estudos (DAMASCENO, 2001; NERI, 2001; TEIXEIRA, 2008), sabe-se hoje que esses mesmos efeitos podem ser significativamente atenuados através da prática habitual de atividades que requeiram o exercício constante do intelecto.

As descobertas recentes da ciência cognitiva permitem compreender que, além dos genes, os fatores ambientais – tais como alimentação, educação e estilo de vida – exercem influência determinante sobre o funcionamento mental (LIMA, 2001). É com base nessas

novas descobertas – ou seja, a partir do novo paradigma da velhice proposto pela ciência cognitiva – que o sujeito idoso deverá ser compreendido nesse estudo.

Nesse sentido, compreende-se que a EJA representa para o sujeito idoso não apenas uma alternativa para uma vida mais plena em termos de funcionamento cognitivo (e de saúde mental), mas também um meio de acesso às inúmeras possibilidades de existência características das sociedades que se organizam com base e em torno da língua escrita, conforme já mencionadas no início desta introdução. A seguir, discutir-se-á acerca de alguns aspectos históricos e sobre a organização da educação de jovens e adultos no Brasil.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAIS/ORGANIZACIONAIS

Historicamente, no Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional principalmente a partir dos anos 40, embora textos anteriores – como o texto Constitucional de 1934 – já fizessem menção à necessidade de se educar o público adulto de modo sistematizado. É por volta de 1950, no entanto, que surgem em alguns estados do país as primeiras iniciativas concretas no sentido de garantir os benefícios educacionais às amplas camadas populares. No Recife, pode-se dizer que a EJA vai se configurando a partir dos movimentos socioculturais (isto é, movimentos de cultura popular) surgidos nos anos 60 do século passado[6] sob forte influência das ideias freireanas. Com a repressão e perseguição desses movimentos de cultura popular e de seus ideais em 1964 – por ocasião do golpe militar – verificou-se no Recife o surgimento de alguns programas de caráter conservador, buscando substituir os espaços das experiências educacionais anteriores por propostas que objetivavam unicamente assistir aos interesses do Estado[7].

Contudo, a persistência dos altos índices de analfabetismo permanecia como um incômodo entrave para os interesses progressistas do país. Assim, para fins principalmente

---

[6] Mais especificamente o Movimento de Cultura Popular (MCP), que influenciou determinantemente o Projeto Teimosia. Tal Projeto consistiu em uma ação desenvolvida pela Fundação Guararapes/Prefeitura do Recife, entre 1986 e 1988, e permitiu a geração da oferta da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino.

[7] É o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que se originou no Recife, e ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços das experiências anteriores. Tal Cruzada, dirigida por evangélicos norte-americanos, além de desconsiderar as experiências anteriores, servia de maneira assistencialista aos interesses do Estado, tornando-se praticamente um programa semioficial. (RECIFE, 2015, p.16).

de alfabetização das camadas populares (então um dos canais mais importantes de mediação do Governo com a sociedade), foi criado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL[8]) e, posteriormente, em 1971, foi implantado o Ensino Supletivo[9] nos Centros de Ensino Supletivo (CES), a fim de atender a todos os estudantes, inclusive, os egressos do MOBRAL. Em 1985, com as mudanças no cenário político nacional e municipal (ou seja, com o fim do regime militar), são eleitos, por voto popular, os primeiros prefeitos das capitais do país.

Em Recife, uma das diretrizes apontadas pela administração municipal que acabara de assumir a Prefeitura era a de resgatar a credibilidade da escola pública e, nesse sentido, a administração municipal passou então a buscar o apoio de diversos segmentos populares (escolas comunitárias, universidades e educadores(as) municipais), culminando com a criação, no Recife, da Comissão para Educação Básica de Jovens e Adultos, e dando início ao desenvolvimento próprio de uma política de Educação de Jovens e Adultos nesta cidade. A Rede Municipal de Ensino do Recife propõe que a estruturação da EJA nas escolas do município deva ser idealizada e efetivada nas escolas a partir de uma concepção de educação permanente, considerando que os estudantes da EJA já assumem papéis diversos na sociedade, e respeitando seus tempos, espaços e ritmos distintos (Recife, 2015). Nesse sentido, buscando respeitar as especificidades de seus estudantes, assim como permitir a estes a organização pessoal para os processos de aprendizagem, a Rede Municipal de Ensino do Recife, no que se refere ao Ensino Fundamental na modalidade EJA, propõe que esta etapa ocorra em duas Fases, compreendendo cinco Módulos anuais. De acordo com essa proposta, a Fase I compreende os Módulos I, II e III, correspondendo estes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, a Fase II, compreende os Módulo IV e Módulo V, correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O estudo que aqui se propõe deverá contar com participantes idosos matriculados nessa Fase II, conforme será discutido adiante, no tópico referente ao Método.

---

[8] Segundo Haddad (1994), o MOBRAL se opunha claramente às ideias produzidas pelos movimentos de cultura popular anteriores a 64 e, em especial, àquelas defendidas por Paulo Freire, ao buscar "conciliar" as classes sociais, negando suas oposições e contradições, e responsabilizando o indivíduo por sua condição social. O sujeito não era reconhecido como produtor de cultura, mas identificado como pessoa vazia em termos de conhecimento, a ser socializado pelos programas do MOBRAL. O Movimento foi extinto em 1985.

[9] O Ensino Supletivo buscava cumprir quatro funções básicas: a suplência, o suprimento, aprendizagem e a qualificação (RECIFE, 2015)

2.3 A LEITURA EM UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA: NOÇÕES FUNDAMENTAIS

Para melhor se compreender os processos de compreensão textual e de geração de inferências a partir de uma perspectiva sociointeracionista, tal como propõe Marcuschi (2007) – e tal como se propõe neste projeto – faz-se necessário inicialmente apresentar e discutir acerca de algumas noções básicas que são intrínsecas desses dois processos. Desse modo, a seguir, com base nos trabalhos de Kleiman (2002; 2004); Marcuschi (1989; 2007; 2008), Rojo (2004) e Vygotsky (1989; 1934/2010) serão apresentadas e discutidas as noções de linguagem, língua, leitura, texto, gênero e inferência aqui adotadas.

2.3.1 Linguagem

Para Vygotsky (2010), a linguagem é eminentemente social e cultural, isto é, é construída no contexto das interações sociais[10]. Como um sistema simbólico e dinâmico, a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A primeira função da linguagem é estritamente comunicativa, implicando ulteriormente na expansão radical das possibilidades de comunicação e de intercâmbio sociocultural.

Inicialmente, a criança pequena se expressa de modo absolutamente reativo e espontâneo, isto é, suas expressões (gestos, choro, postura etc.) são meramente reflexo direto (ou seja, não mediado) de suas sensações e percepções imediatas. Esse nível de comunicação é suficiente para que o bebê consiga, através do uso desses recursos comunicativos

[10]Tomando-se o clássico exemplo de Vygotsky (1989) sobre a origem do gesto deapontar na criança, pode-se facilmente depreender a importância fundamental atribuída por este autor às interações sociais nos processos de constituição dos signos e, consequentemente, dos sistemas simbólicos em geral, como a linguagem. De acordo com este teórico, inicialmente, a criança estica seu pequeno braço na direção de um objeto desejado que está fora de seu alcance. O adulto, ao perceber a cena, apanha o objeto para a criança. Após sucessivas situações semelhantes, a criança, ao invés de se inclinar prontamente na direção do objeto desejado, passa a se dirigir a outra pessoa, enquanto direciona seu braço na direção do objeto desejado. Pode-se dizer que ela "aprendeu" que, ao apontar o braço na direção de um objeto desejado, olhando para uma outra pessoa, pode conseguir tal objeto, realizando então aquilo que não conseguia fazer por si mesma. Desse modo, a origem – ontogenética – do signo (nesse caso, o gesto de apontar), essência da linguagem, só foi possível através da interação com o outro, e a partir de uma interpretação particular realizada por esse outro.

rudimentares, ter supridas todas as suas necessidades básicas.

No entanto, ao longo de seu desenvolvimento, quanto mais ingressa na vida de seu grupo cultural, mais se complexificam e se acentuam suas necessidades de comunicação. Para se comunicar com toda a diversidade de sujeitos que constituem seu grupo cultural, torna-se necessário à criança a utilização de signos que a permitam exprimir mais do que seus estados gerais de desconforto ou prazer. E é essa necessidade de comunicação e de intercâmbio social que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem verbal (OLIVEIRA, 1997).

Além da evidente função comunicativa que se realiza por meio da interação locutor-ouvinte, que é uma função central da linguagem, Vygotsky (1934/2010) atribui à linguagem a função de organização do pensamento e de planejamento da ação, e, mais ainda, compreende que é através da linguagem que o homem se constitui especificamente enquanto sujeito humano, construindo seu conhecimento de mundo a partir das trocas comunicativas que ocorrem em um contexto histórico e social.

Ainda quanto à linguagem, compreende-se que os posicionamentos teórico e epistemológico de Marcuschi (2008) aproximam-se do de Vygotsky. Ambos atribuem à linguagem um caráter constitutivo – isto é, constitutivo da subjetividade humana – e, assim como Vygotsky, para quem as representações coletivas precedem as representações individuais, sendo o social fundante do sujeito, Marcuschi entende que a construção do sujeito se dá como efeito da interação, sendo a linguagem recurso especialmente destacado nos processos sociointeracionais.

Marcuschi compreende a linguagem como um conjunto de atividades espontâneas e interativas e uma forma de ação linguística – pois se baseia na língua, conforme será discutido adiante – e social. De acordo com o autor, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais (MARCUSCHI, 2007). A partir desse entendimento da linguagem, como atividade sociointerativa (e não apenas com um sistema, forma ou estrutura fixa, embora esse aspecto relativamente estático também seja característica inerente da linguagem), esse autor propõe que, para ser analisada e compreendida apropriadamente, a linguagem precisa ser considerada contextualizada e em funcionamento, tal como defendeu a perspectiva funcionalista na década de 80 do século passado[11].

[11]Cf. MARCUSCHI, 2008.

No entanto, Marcuschi alerta para o fato de que, embora a linguagem não deva ser considerada apenas em seus aspectos formais e estruturais (tal como pretendeu o movimento formalista) enquanto objeto de estudo, não deve também ser considerada apenas a partir das características particulares da qual se reveste enquanto ação interativa e social. Como se trata aqui da noção de linguagem como ação social e linguística, conforme destacado acima, compreende-se que a linguagem baseia-se também na língua.

2.3.2 Língua

Segundo Marcuschi, diferentemente do entendimento mais difundido nos manuais escolares acerca da noção de língua, a saber, de língua como conjunto fixo de signos linguísticos (estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais) sistematizado dentro de normas gramaticas rígidas, a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo. Com isto se quer dizer que a língua, para além de um sistema simbólico autônomo, com uma semântica imanente e definitiva, é um conjunto de práticas cognitivas e sociointerativas que são historicamente situadas, sendo um sistema que se diversifica ao longo da história.

A língua é sensível ao contexto e às situações de interação, podendo se caracterizar de modos diversos, inclusive desviando-se das normas gramaticais convencionadas, o que, aliás, ocorre com bastante frequência, como atestam, por exemplo, os regionalismos, os neologismos e os processos de aglutinação. Dessa perspectiva, não existe uma língua correta, um sistema autônomo e inviolável, mas sim um sistema mais ou menos plástico que se estrutura, por um lado, de modo parcialmente limitado pelas normas gramaticais convencionadas e, por outro lado, parcialmente influenciado pelas necessidades comunicativas que surgem nas/das práticas sociointerativas contextualizadas.

Não obstante, assim como a noção de linguagem aqui adotada implica considerar tanto os aspectos estruturais quanto os aspectos externos que a constituem, como foi alertado acima, na consideração da noção de língua aqui adotada, deve ser levado em conta que esse sistema, além de uma atividade cultural e social contextualizada, é também um conjunto sistemático de sinais, embora não se reduza a isso.

Se, como se buscou enfatizar aqui, a língua não pode ser considerada e tratada simplesmente como um código, como ensina Marcuschi (2007), a produção de textos não pode ser considerada simples atividade de codificação, e nem a leitura meramente um

processo de decodificação.

2.3.3 Leitura

Segundo Rojo (2004), ler requer o envolvimento de diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação em que se realiza a atividade de leitura e dos interesses e objetivos do leitor. Diferentemente da visão ainda comum nas escolas, em que a leitura é compreendida como um simples processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas, visando a "acessar" o significado contido no texto escrito, a leitura aqui é assumida como um ato cognitivo de compreensão que envolve, além dos necessários conhecimentos linguísticos, os conhecimentos de mundo do leitor.

Compreende-se também que a leitura é um ato de interação entre o leitor, o texto e o autor do texto, em que o leitor se posiciona "em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos." (ROJO, 2004, p.3). Essa noção de leitura não ignora ou subestima a importância das capacidades de decodificação[12], mas destaca especialmente a importância da cultura, dos conhecimentos de mundo do leitor nos processos de leitura. Reconhece-se que o domínio das capacidades de decodificação pode oportunizar, por exemplo, um bom desempenho em termos de fluência na leitura, mas também que a leitura, tal como aqui se define, não necessariamente é consequência natural do domínio de tais capacidades.

Para Kleiman (2002), a leitura é um processo que se realiza através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, tal qual Rojo, Kleiman compreende o ato de ler como um processo interativo e de natureza social.

A leitura, considerada desse modo, ou seja, enquanto prática interativa e social,

---

[12]Segundo Rojo (2004), seriam capacidades básicas de decodificação: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a "sacada" do olhar para porções maiores de texto – ao invés de meramente focar palavras isoladas.

constitui uma atividade extremamente complexa, uma vez que extrapola em muito os processos intratextuais de decodificação, estando intimamente ligada às raízes socioculturais do leitor e, simultaneamente, aos seus interesses e objetivos pessoais.

2.3.4 Texto

Contrariamente à visão de texto ainda predominante nas escolas, a saber, a visão de texto como produto acabado, algo como "um container onde se 'entra' para pegar coisas" (MARCUSCHI, 2007, p. 242), o texto é aqui compreendido como processo, e pode ser considerado como um evento comunicativo em permanente elaboração ao longo de sua história e das diferentes apreciações pelos diversos leitores. Enquanto processo ou evento, o texto nunca é o mesmo para dois leitores, e nem isso deve ser esperado ou almejado. Logicamente, o texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas, tomando-se o texto como processo, estes requisitos, por si só, não constituem condições necessárias e nem suficientes para que o texto seja considerado como tal.

O texto assim considerado é sempre uma proposta de sentido, achando-se aberto a inúmeras alternativas de compreensão. No entanto, há de se alertar para o fato de que há certos limites em termos dessas possibilidades de compreensão. Tome-se por exemplo o conto de fadas clássico chapeuzinho vermelho. O texto pode ser interpretado como um conto sobre os riscos relacionados à ingenuidade característica da infância, ou, talvez, como uma narrativa alegórica que transmite a seguinte mensagem indireta: não fale com estranhos. No entanto, de modo algum, apesar desse caráter de evento, esse texto poderá ser interpretado como uma propaganda de refrigerante, ou como uma crônica futebolística.

Se, como foi dito acima, a língua é uma atividade social e interativa, e não meramente estrutura, o texto não é apenas um artefato linguístico, mas um evento comunicativo em que convergem simultaneamente ações linguísticas, sociais e cognitivas. Compreende-se que os sentidos que emergem durante qualquer atividade de leitura textual são construídos pelos leitores na relação com os textos, de modo que as interpretações daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre leitores e autores em situações reais de uso da língua. Desse modo, os sentidos relacionados ao texto não estão no leitor, nem no texto, assim como não estão apenas na intenção comunicativa do autor, mas tratam-se esses sentidos de construções que se dão na esfera das relações entre leitor, texto e autor.

Segundo Marcuschi (2008), os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular: um artigo científico, uma notícia de jornal, uma receita culinária, uma reportagem, um poema, um cartão natalino, uma anedota, entre outros. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema.

2.3.5 Gênero textual

O gênero textual é um indicador importante, uma vez que demanda do leitor (e do escritor) a mobilização e uso de funções cognitivas específicas que variam de acordo com o gênero textual, no instante da atividade de leitura. São os gêneros textuais que orientam a compreensão (MARCUSCHI, 2008, p.94). No entanto, se os gêneros textuais organizam e orientam a compreensão leitora, a coerência de um texto resulta sempre de uma perspectiva interpretativa do leitor, não se encontrando inscrita de forma completa e unívoca no texto.

No presente estudo, conforme será discutido mais adiante, foram utilizados para realização das sessões de leitura textos dos gêneros cordel e poema. O poema é um gênero textual com características específicas que apresenta a finalidade discursiva comum de evocar sentimentos, provocar emoções, sendo mais referente ao mundo das ideias e afetos do leitor do que a sua realidade natural, exterior. No poema é prevalente o sentido conotativo, que torna possível a multiplicidade de interpretações e que, acima de tudo, volta-se para a subjetividade. Sobre esse caráter predominantemente subjetivo, Marcuschi (1989, p. 18) comenta inclusive que “se tomarmos um poema, podemos imaginar que pouco de nossa compreensão está no texto de forma explícita. Será que o poema é o tipo de texto implícito por natureza?”.

Em se tratando de sua estrutura, o poema é tradicionalmente escrito em forma de verso (embora haja também poemas escritos em prosa, como é o caso do “Poema do menino Jesus”, texto utilizado na 2ª sessão de leitura dessa pesquisa), ocorrendo comumente em sua elaboração o emprego de determinados recursos linguísticos relacionados à métrica e à rima (assim como no processo de elaboração do cordel), e ao ritmo, além de outros recursos linguísticos que dizem respeito à sonoridade (p. ex.: aliteração, assonância, paronomásia e onomatopeia).

Já o gênero cordel, segundo Alves (2008), faz parte do romanceiro[13] popular do nordeste brasileiro, tendo se originado nos romances portugueses em versos, os quais, por sua vez, surgiram incialmente em sua expressão oral, tendo sido posteriormente escritos. A literatura de cordel chegou ao Brasil final do século XIX, resultado da confluência para a cidade do Recife de quatro poetas paraibanos: Silvino Piruá de Lima, Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde, que formaram a Geração Princesa do Cordel. (HAURÉLIO, 2010). Resumidamente, tratam-se os cordéis de livretos de narrativas em versos impressas em papel simples. Esses textos têm esse nome devido ao barbante - conhecido como cordel – em que tradicionalmente são pendurados em feiras. São compostos de um grupo de versos que constituem estrofes que comumente apresentam sentido completo. As estrofes mais utilizadas no cordel são as quadras (estrofes de quatro versos, hoje em desuso), as sextilhas (estrofes de seis versos), as setilhas (estrofes de sete versos) e as décimas (estrofes de dez versos). “O cego de Jericó” trata-se de um cordel composto de décimas.

2.3.6 Inferência

Resumidamente, pode-se dizer que “uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto" (Rickeit, Schnotz & Strohner, 1985, p. 3).

Considere-se a situação seguinte[14]:

Uma tarde enquanto Margaret e Jeffrey estavam em casa relaxando, o telefone tocou, e Margaret atendeu. “É o George”, ela disse a Jeffrey após um curto tempo. “Ele vai dar uma festa, no sábado à noite, e quer que a gente vá. Você está interessado em ir?”

Como eu deveria responder? Jeffrey perguntou a si mesmo. Do jeito que ela me fez essa pergunta, ela não pode estar afim de ir. Sim, eu gostaria muito de ir, mas não seria

[13]Coleção de romances populares, isto é, de antigas narrativas de fatos reais, imaginários ou lendas, em prosa ou em verso, ou de poemas em versos curtos e simples, baseados em temas ou personagens populares.
[14] Traduzido de Clark (1977, p. 243).

justo arrastá-la para algo de que ela não gosta. É melhor eu dar-lhe uma saída. "Não faz muita diferença pra mim, uma coisa ou outra," Jeffrey respondeu.

A resposta dele é tão neutra que ele não pode realmente estar querendo ir; eu certamente não gostaria de forçá-lo. Ele se tornaria uma péssima companhia durante todo o domingo. "Ok, então, darei uma desculpa por nós," ela disse, e depois de um breve intercâmbio com George, ela disse tchau, pôs o telefone no gancho, e sentou-se.

"Pareceu que a festa do George vai ser muito divertida," ela disse após um momento. "Uma pena que você não quis ir."

"EU não quero ir? Mas foi você quem disse que não queria ir! Eu estava apenas te ajudando a sair da situação.".

É possível extrair deste breve texto de Clark (1977) - que descreve uma situação de diálogo bastante semelhante àquelas protagonizadas cotidianamente por pessoas reais - uma série de exemplos acerca do que vem a ser uma inferência, e de como comumente se dão os processos inferenciais, seja no âmbito da conversação, seja no contexto da leitura de um texto escrito.

O diálogo descrito acima permite supor, entre outras coisas, que a dedução[15] de Jeffrey a respeito do desinteresse de Margaret em ir à festa de George, foi feita a partir de algum elemento prosódico que caracterizou a fala de Margaret ao fazer a pergunta "Você está interessado em ir?" (um ritmo mais lento ou um tom de voz entediado, por exemplo). É possível também supor que Jeffrey, com base nessa dedução, julgou mais sensato manifestar indiferença ao convite feito por George (para não contrariar Margaret). No entanto, a dedução feita por Jeffrey revelou-se precipitada, segundo o que Margaret informou ao desligar o telefone. Talvez ela, Margaret, tenha consultado Jeffrey com um tom de voz que não demonstrou qualquer sinal de excitação, por exemplo, simplesmente porque, naquele momento, tinha a atenção dispersa entre George, Jeffrey e quaisquer eventuais pensamentos (sobre que vestido poderia usar na festa, por exemplo). Se houvesse ignorado tal detalhe prosódico na fala de Margaret, Jeffrey provavelmente teria aceitado prontamente o convite.

Embora se trate de um texto escrito, essa narrativa descreve uma situação de conversação que reflete claramente aquelas que ocorrem corriqueiramente entre pessoas reais, comumente chamadas de "mal-entendidos[16]".

---

[15]Deduzir: Tirar de fatos ou princípios; tirar como consequência; inferir, concluir. (FERREIRA, 2010, p. 645).

[16]"As atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos

Quando, durante uma situação de conversação real, um interlocutor deduz – acertada ou erroneamente – as *reais* intenções de seu colocutor, não necessariamente a partir das palavras que este fala, mas a partir de outros elementos expressos por este no instante do diálogo (prosódicos, gestuais ou posturais), pode-se dizer que o primeiro está gerando inferências, como tenta ilustrar o texto através da seguinte fala de Jeffrey: "do jeito que ela me fez essa pergunta, ela não pode estar afim de ir".

Por outro lado, tomando a mesma narrativa, agora no âmbito específico da leitura e da compreensão do texto escrito, com base em alguns conhecimentos linguísticos específicos, é possível inferir que as falas dos personagens que não estão entre aspas referem-se a falas interiores, subjetivas. Pode-se inferir que quando Jeffrey pergunta a si mesmo "Como eu deveria responder?", ele está pensando, refletindo, e não murmurando. Ao se ler a fala de Jeffrey "*EU não quero ir? Mas foi você quem disse que não queria ir*", pode-se inferir que o pronome pessoal destacado em letras maiúsculas foi pronunciado enfaticamente por Jeffrey, com a intenção de contrariar e confrontar Margaret, de acusá-la pelo real desinteresse pela festa de George. Pode o leitor imaginar ainda, com base em determinados conhecimentos de mundo (de sua experiência de vida), que, nesse instante de hesitação ("Como eu deveria responder?"), Jeffrey está roendo unhas, ou acendendo um cigarro, deitado numa cadeira confortável ou numa cama de casal, ou dentro de uma piscina, uma vez que o texto informa que "[...] Margaret e Jeffrey estavam em casa relaxando [...]" quando o telefone tocou. O leitor, também a partir desse mesmo material textual e de seus conhecimentos particulares de mundo, está autorizado a inferir que Jeffrey e Margaret são casados, ou amigos de trabalho, que são adultos, adolescentes ou idosos, que são brancos, negros ou pardos, que são americanos ou asiáticos, que estão despidos, usando toalhas ou trajando roupas de banho ou de pijamas. Estes últimos exemplos ilustram como se dão processos de *inferenciação* no âmbito específico da leitura e da compreensão do texto escrito.

---

individuais. Por isso, seguidamente, operam como fontes de mal-entendidos." (MARCUSCHI, 2007, p. 90).

Tais construções, acerca de um mesmo texto, dependem de modo especial das experiências pessoais do leitor, anteriores à leitura, isto é, dos conhecimentos de mundo particulares de cada leitor, como observado por Dell'Isola (2001)[17].

No entanto, como já se destacou, concorrem também para leituras e construções diversas acerca de um mesmo material textual, variáveis do texto (organização sintática, léxico, estrutura referencial e informações objetivas) e variáveis do autor do texto (conhecimentos de mundo, intenções, objetivos, estratégias de codificação etc.) (MARCUSCHI, 1989, p.41).

Para ilustrar essa multiplicidade de compreensões possíveis em relação a um mesmo texto, e também para ilustrar como a leitura se constitui como um ato de interação entre o leitor, o texto e o autor do texto, como observa Rojo (2004, p.3), será tecida uma discussão breve sobre uma experiência particular relacionada ao artigo de Spinillo e Santa-Clara (2006), intitulado *Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar*, conforme foi indicado na introdução.

Na situação apresentada no artigo, uma professora trabalha com alguns alunos a compreensão do seguinte texto, escrito no quadro da sala de aula:

Tonico estava deitado folheando um livro. O local estava todo embaçado. De repente caiu sabonete nos seus olhos. Ele, depressa, procurou pegar a toalha. Então ele ouviu um barulho: ploft. Ah, não! O que iria dizer à sua professora? Ele ia ter que comprar um outro livro. Tonico esfregou os olhos e se sentiu melhor.

Em seguida, ocorre o seguinte diálogo, entre a professora e dois alunos:

Professora: Em que parte da casa Tonico estava?
Aluno 1: No banheiro.

[17]"Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras, em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo." (DELL'ISOLA, 1988, p. 195).

Professora: Cadê isso aqui no texto? Quais as partes do texto que deram essa idéia para você?
Aluno 1: Sabonete, toalha. Tudo isso tem no banheiro. Tava tomando banho de banheira.
Professora: Tá certo. Mas de banheira? Como sabe?
Aluno 2: Tá aqui tia (aponta para o texto), diz que tava deitado. No começo eu pensava que ele tava lendo na cama, mas ai disse sabonete, toalha. Ai tinha que ser tomando banho. E de banheira porque no chuveiro a gente fica de pé; não fica deitado não.

Intrigou o fato de esses alunos terem chegado às seguintes conclusões: Tonico estava "no banheiro", e "tomando banho de banheira". O pequeno texto foi relido pelo pesquisador e, só então, foi possível inferir a mesma situação explicada pelos alunos. No entanto, logicamente, a releitura do trecho foi feita sob influência das informações constituintes do diálogo que o pesquisador acabara de ler, entre a professora e os alunos. De modo que, enquanto relia o trecho, o pesquisador estava principalmente buscando pela *prova* da existência da possibilidade de uma banheira naquela situação. E foi assim que fora encontrado facilmente o léxico "deitado". No entanto, na verdade, nem mesmo o local (banheiro) fora inferido na ocasião da primeira leitura.

Apresentou-se então o texto, sem qualquer formalidade, informação ou instrução prévia, a uma psicóloga (mestra em sociologia), a uma enfermeira e a sua filha, de doze anos de idade (aluna do 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular). Após a leitura do texto, o pesquisador limitou-se a perguntar às leitoras "em que parte da casa Tonico estava?". As respostas foram as seguintes: "na escola" (psicóloga) e "na sala, no sofá" (enfermeira). A criança não soube responder. Solicitou-se então às leitoras que relessem o texto e, após algumas releituras silenciosas, apenas as leitoras adultas foram capazes de inferir que se tratava de um banheiro. No entanto, a banheira só foi inferida por essas leitoras quando lhes foi apontada e questionada a palavra "deitado" no texto[18].

[18]Foi só posteriormente que o pesquisador teve contato com o trabalho de Yuill e Oakhill (1991), a partir do qual foi extraída a pequena narrativa acima, e pôde compreender que o pequeno texto havia sido escrito de modo deliberadamente hermético, como esclarecem as autoras ao fornecerem instruções prévias às crianças participantes dos experimentos: "All of these stories have a puzzle in them, that makes them a bit hard to understand. (…) The stories don't actually say exactly what is happening, but they give you some clues." (YUILL E OAKHILL, 1991, p. 182).

Conforme já dito, neste trabalho, serão investigados os processos de compreensão textual e inferencial exclusivamente no contexto da leitura de textos escritos, a partir de uma perspectiva sociointeracionista. A seguir, serão discutidos esses processos a partir dessa perspectiva.

2.4 A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL

Segundo Marcuschi (2008), todas as teorias de compreensão se situam em um dos dois paradigmas seguintes: a) compreensão como decodificação, ou b) compreensão como atividade inferencial. As teorias que propõem que a compreensão se dá a partir de atividades cooperativas e inferenciais, consideram a compreensão como uma atividade construtiva, criativa e sociointerativa. No processo de compreensão textual, são as inferências que permitem o estabelecimento de elos entre o dito e o não dito (isto é, a emergência do que está nas "entrelinhas" do texto), permitindo a manutenção da continuidade e coerência daquilo que é lido. Ainda segundo este autor, a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Os processos de compreensão textual são determinados por condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses, objetivos, conhecimentos linguístico e de mundo do leitor, gênero textual e estilo do autor. Por isso, tal como observa Marcuschi (2008), o processo de compreensão textual envolve não apenas fenômenos linguísticos (isto é, o material textual e os conhecimentos linguísticos do leitor), mas também conhecimentos antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências são processos cognitivos que se dão a partir das relações entre esses – e outros tantos – conhecimentos. Os processos inferenciais são inerentes ao processo mais amplo de compreensão textual e, pode-se até dizer que, não raro, as inferências podem tornar a compreensão de um determinado texto mais rica e elaborada do que esse próprio texto poderia permitir através das informações objetivas que veicula.

Sobre a participação de outros fenômenos (além do linguístico) no processo de

compreensão textual, cabe aqui discutir brevemente sobre um dos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico realizado – já mencionado na introdução desse estudo – uma vez que, além evidenciar a participação de outros elementos nos processos de compreensão textual e inferencial, tal trabalho, assim como o presente estudo, contou com participantes idosos para investigar esses dois processos.

Investigando a atividade inferencial no processo de compreensão da linguagem, Aureliano, Rodrigues e Toscano (2013) realizaram testes de leitura com indivíduos idosos acometidos por Alzheimer e com indivíduos sem essa patologia, a fim de verificar a frequência de erros e acertos em tarefas de compreensão entre esses grupos (um grupo experimental, formado por dois idosos acometidos por Alzheimer, e um grupo controle, formado por quatro idosos saudáveis) e de mensurar os efeitos da doença de Alzheimer no processo de geração de inferências. Os participantes deveriam ter no mínimo oito anos de escolarização.

Através da aplicação de dois testes experimentais, os autores buscaram basicamente responder a duas perguntas: 1) haverá alterações significativas na compreensão inferencial de informações textuais dos tipos literal, metafórico convencional e metafórico não convencional que possam ser devidas às alterações ocasionadas pela doença de Alzheimer? e 2) haverá diferenças significativas na compreensão dos sujeitos com doença de Alzheimer (quando comparada à compreensão dos sujeitos idosos saudáveis) quando apresentados a sentenças acompanhadas por um auxílio imagético?

Os autores utilizaram como aporte teórico principal a Teoria da Integração Conceitual, que consiste em uma ferramenta teórica que "objetiva analisar as estruturas conceituais que perpassam a elaboração do pensamento e da conceptualização dos seres humanos.". (AURELIANO; RODRIGUES; TOSCANO, 2013). Além disso, esses autores assumiram como importantes diretrizes para a construção de sua pesquisa, as noções de compreensão, língua, texto e contexto postuladas por Marcuschi (2008) – tal como sucedeu inclusive no presente trabalho –, além das noções de contexto de Van Dijk (2012).

Nos dois experimentos, os autores preocuparam-se em trabalhar com frases constituídas por vocabulário o mais familiar possível para que, havendo a constatação de dificuldades de compreensão inferencial, tais não pudessem ser atribuídas ao não reconhecimento dos elementos lexicais envolvidos na formação das sentenças. Também nos dois experimentos, cada um dos seis participantes era exposto a nove sentenças, sendo três de cada um dos tipos ("inputs"): Input Metafórico Convencional (p. ex.: "Os preços têm **subido** muito, o governo precisa fazer alguma coisa."), Input Metafórico Não Convencional

(p. ex.: “Agradeci pelo anel mesmo sem ter gostado, pois **a cavalo dado não se olha os dentes.”**.), e Input Literal (“Nós recebemos nosso salário hoje, mas temos muitas contas para pagar.”.).

No 1º experimento, que objetivou observar se o tipo de input linguístico (metafórico ou literal) acarretaria uma variação significativa em relação à frequência de erros nas frases de compreensão dos inputs entre os grupos, os autores verificaram que sujeitos com Alzheimer apresentaram uma frequência de erros na associação das frases de compreensão maior do que os sujeitos sem a doença.

O 2º experimento objetivou observar a compreensão de tipos diferentes de inputs linguísticos (metafóricos e literais), introduzidos a partir da apreciação de um auxílio visual potencialmente evocador de um sentido relacionado ao da sentença principal a ser analisada. Isto é, o suporte visual deveria retratar uma possível situação associada ao input linguístico que era apresentado posteriormente. Por exemplo, foi mostrada aos participantes uma foto de um casal de noivos. Em seguida, cada um dos participantes lia: “Fico feliz de acompanhar o casal da foto desde quando se conheceram até chegarem ao altar.”. Finalmente, eles (os participantes) tinham que identificar, entre três frases, aquela que refletia a frase relacionada à foto, se: a) O casal viajou bastante até chegarem à cidade onde casaram; b) O casamento é algo simplesmente formal e desnecessário, ou c) O amor do casal passou por etapas até se firmar no casamento. Também nesse experimento, os sujeitos idosos acometidos pela doença de Alzheimer cometeram mais erros do que os sujeitos do grupo controle.

Os resultados desse estudo sugerem a importância fundamental da memória nos processos de compreensão textual e de geração de inferências, uma vez que os sujeitos do grupo controle (idosos saudáveis) obtiveram melhor desempenho do que os idosos acometidos pela doença de Alzheimer, tendo sido tal diferença de desempenho atribuída às capacidades diferenciadas de memória, considerando que as perdas relacionadas à memória representam os principais sintomas observados em sujeitos acometidos pelo Alzheimer. Sendo a memória um elemento básico para a compreensão inferencial de estruturas linguísticas metafóricas (que exigem, para serem compreendidas apropriadamente, a recuperação de conhecimentos armazenados), os indivíduos com Alzheimer aparentemente “falham” ao tentar acessar os arquivos cognitivos necessários a processos de compreensão como esses que foram analisados nos dois experimentos.

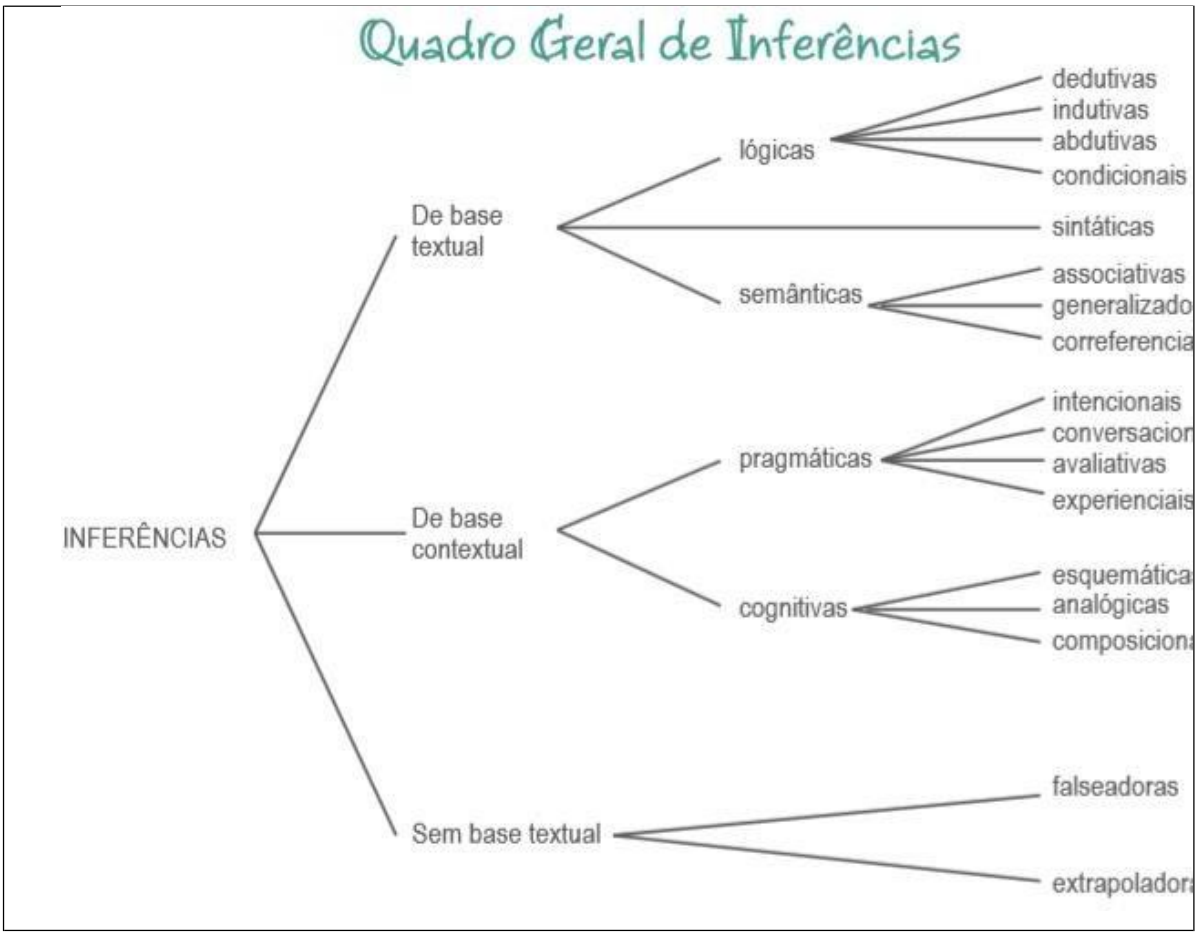
Conforme já foi mencionado, as inferências são processos cognitivos que se dão a partir das relações entre diversos conhecimentos (linguísticos, conhecimentos de mundo, elementos contextuais), sendo elas (as inferências) também de tipos e naturezas bastante

diversos.

Constatando a existência de vários tipos de inferências (por exemplo, inferências de causa, de estado e de predição), alguns estudiosos do tema elaboraram propostas de categorização das inferências (GRAESSER; SINGER; TRABASSO, 1994; KINTSCH, 1998; MARCUSCHI, 2008; WARREN; NICHOLAS; TRABASSO, 1979). Embora haja na literatura diversas propostas de classificação das inferências, optou-se pelo modelo inferencial de Marcuschi (1989, 2007, 2008) pelo fato de que tal modelo parte de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, a partir da qual as inferências são compreendidas como sendo constituídas por: a) variáveis do texto (organização sintática, léxico, estrutura referencial e informações objetivas); b) variáveis do leitor (conhecimentos de mundo, crenças, conhecimentos linguísticos, nível de formação e outros); c) variáveis do autor (conhecimentos de mundo, intenções, objetivos, estratégias de codificação etc.) e algumas regras de operação dessas variáveis (MARCUSCHI, 1989, p.41).

Em seu modelo inferencial, Marcuschi (1989, 2008) identifica três grupos de inferências: a) inferências de base textual; b) inferências de base contextual, e c) inferências sem base textual e contextual, como se observa no Quadro 1.

QUADRO 1 - QUADRO GERAL DE INFERÊNCIAS DE MARCUSCHI



Fonte: MARCUSCHI, L. A. (2007, p. 96).

As inferências de base textual podem ser de natureza lógica (dedutivas, indutivas e condicionais), sintática ou semântica (associativas, generalizadoras e correferenciais). Já as inferências de base contextual podem ser de natureza pragmática (intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais) ou cognitiva (esquemáticas, analógicas e composicionais). As inferências sem base textual e contextual seriam aquelas falseadoras ou extrapoladoras.

No que diz respeito aos tipos de operação inferencial que comumente ocorrem no processo de compreensão textual, o autor identifica 13 tipos, a saber: dedução, indução, particularização, generalização, sintetização, parafraseamento, associação, avaliação ilocutória, reconstrução, eliminação, acréscimo e falseamento. A natureza e condições de realização dos tipos de operação inferencial são sintetizadas no Quadro 2.

QUADRO 2 - QUADRO DE OPERAÇÕES INFERENCIAIS DE MARCUSCHI

Tipo de operação inferencial	Natureza da operação inferencial	Condições de realização da operação inferencial
Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente.
Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para se chegar a uma informação mais geral ou a outras diversas.
Particularização	Lexical, semântica e pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
Generalização	Lexical e pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um léxico, para se chegar à afirmação de outra mais geral.
Sintetização	Lexical, semântica e pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra a eliminação de elementos essenciais.
Parafraseamento	Lexical e semântica	Alteram-se os léxicos e/ou a sentença para se

		comunicar a mesma informação, isto é, sem que haja alteração fundamental de conteúdo proposicional.
Associação	Lexical, semântica e pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
Avaliação ilocutória	Lexical, cognitiva e pragmática	Refere-se à atividade de explicitação dos atos ilocutórios, com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
Reconstrução	Cognitiva, pragmática e experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Consiste na inserção de um elemento novo (que pode inclusive estar implícito nas informações textuais), mas situado ao velho. Em narrativas, a "reconstrução" opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
Eliminação	Cognitiva, experiencial e	Consiste na exclusão pura e

	lexical	simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
Acréscimo	Pragmática e experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, podendo muitas vezes conduzir o leitor a contradições e falseamentos.
Falseamento	Cognitiva e experiencial	Consiste na atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou que não pode ser dali inferida.

Fonte: MARCUSCHI, L. A. (2008, p. 255).

Conforme será discutido adiante, na sessão referente à análise dos dados, foi adotada neste estudo a classificação de inferências formulada por Marcuschi (2008) dado sua amplitude, que permite aplicação a vários tipos textuais, assim como a consideração dos diversos tipos de inferências que podem ser elaboradas a partir de diferentes textos e em contextos diversos de leitura.

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Investigar a compreensão textual e os tipos e as características das inferências geradas por idosos pouco escolarizados no processo de compreensão textual.

3.2 ESPECÍFICOS

a) Analisar qualitativamente os tipos e a natureza das inferências elaboradas por idosos pouco escolarizados.

b) Descrever as histórias de leitura dos participantes.

c) Investigar os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiam os idosos na elaboração de suas inferências.

4 METODOLOGIA

4.1 PARTICIPANTES

Participaram do estudo três estudantes idosos de uma turma de jovens e adultos do Módulo V de uma escola municipal do Recife. Todos os participantes sabiam ler compreensivamente textos escritos, um dos critérios exigidos à participação nesse estudo.

A seleção desses participantes foi feita com o auxílio de duas professoras que, a pedido do pesquisador, indicaram os estudantes idosos que atendiam aos critérios de inclusão do estudo. Foi exclusivamente na indicação dos participantes que consistiu a participação dessas duas professoras, que ministravam aulas nos Módulos IV e V.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no bairro do Engenho do Meio, na cidade do Recife, em Pernambuco. A escola situa-se em local de fácil acesso, em frente à Colônia Penal Feminina Bom Pastor. Embora acessível aos portadores de deficiência, oferecendo inclusive transporte público adequado, internamente, a escola não oferece a este público acessibilidade adequada a todas as suas dependências.

Nos períodos matutino e vespertino, a escola oferece educação referente aos anos iniciais do ensino fundamental, e à noite, oferece educação escolar regular para jovens e adultos. Em seu corpo funcional, a escola conta com 6 (seis) auxiliares de limpeza, 4 (quatro) porteiros, 30 (trinta) estagiários(as) de apoio às pessoas com necessidades especiais, 6 (seis) Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE), 38 (trinta e oito) professores(as) concursados(as), 5 funcionários responsáveis pelo atendimento escolar especializado (AEE) nas salas de recursos, 1 coordenadora, 1 vice gestora e 1 gestora. Quanto ao seu corpo discente: 290 (duzentos e noventa) estudantes no período da manhã,

295 (duzentos e noventa e cinco) no período da tarde e 100 (cem) estudantes matriculados no turno da noite.

No que diz respeito à estrutura física, a escola dispõe de doze salas de aula, todas com quadros brancos, ventiladores, mesas e cadeiras novas para os professores (em média 40 cadeiras por sala), uma sala de diretoria – e uma sala de professores contígua – equipada com aparelho de ar condicionado, telefone, computador e impressora, e mobiliada com armários e um laboratório de informática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha ampla, uma biblioteca, três banheiros para alunos e visitantes (sendo um deles com chuveiro e outro especificamente adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida), uma sala de secretaria, um refeitório (diariamente, às 19 horas, antes do início das aulas, oferece-se aos alunos alimentação escolar), uma sala de almoxarifado, um amplo pátio coberto e uma reduzida área verde. A escola oferece ainda computadores para alunos (18), um aparelho televisor, um aparelho de DVD, uma máquina copiadora, um retroprojetor, um projetor multimídia e uma câmera fotográfica/filmadora, oferecendo ainda acesso à internet (banda larga).

Em suma, a escola apresenta-se como um local muito bem localizado e estruturado, dispondo de recursos humanos, dependências, infraestrutura, equipamentos novos e adequados a sua proposta educacional.

4.3 MATERIAL E PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para consecução dos objetivos, foram realizadas duas entrevistas e duas sessões de leitura com cada aluno idoso participante, individualmente. As duas entrevistas semiestruturadas objetivaram os seguintes: a) construir uma breve história de vida de cada participante, e b) identificar suas histórias particulares de leitura. Nas sessões de leitura foram utilizados dois textos de tipo narrativo, sendo o primeiro do gênero cordel, e o segundo, um poema.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (parecer n° 1.967.495),sendo cumpridas todas as considerações éticas exigidas para o desenvolvimento desse estudo. Seguindo as orientações do referido comitê, todos os estudantes convidados foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa, através

das informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), documento que foi lido cuidadosamente – com auxílio do pesquisador – e assinado pelos três participantes.

4.4 ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES IDOSOS

Foram realizadas individualmente duas entrevistas semiestruturadas com cada estudante idoso participante (APÊNDICES A e B). Como foi dito, as entrevistas objetivaram traçar uma breve história de vida de cada participante, e também identificar suas histórias de leitura. A primeira entrevista individual (para construção da breve história de vida) foi realizada com os três participantes em um mesmo dia e, uma semana depois, foi realizada a segunda entrevista individual (para identificação das histórias de leitura), que também foi realizada em um único dia com todos os três participantes. Cabe destacar que os roteiros dessas entrevistas foram elaborados com base no relatório da pesquisa de Marcuschi (1989)[19]. Nesse sentido, foram formuladas 21 (vinte e uma) perguntas, buscando-se conhecer a idade, naturalidade, tipo de espaço geográfico e populacional de origem e atual (se urbano ou rural), experiência escolar (inclusive dos pais), formação profissional (inclusive dos pais), renda familiar, experiência com leitura de textos escritos (inclusive dos pais e familiares), preferências de leitura (texto escrito) e assuntos/temas de interesse atuais dos participantes. Todas as entrevistas, com os três participantes, foram realizadas na própria escola, em uma sala de aula desocupada, em períodos de intervalo entre aulas, conforme acordado entre o pesquisador, professores e cada participante. A duração média das entrevistas foi de 20 (vinte) minutos, tendo sido todas elas áudio-gravadas em um aplicativo gravador de voz, através de um celular da marca Samsung, modelo J7.

No entanto, foi necessária a realização de duas entrevistas recorrentes, uma vez que as informações resultantes das entrevistas iniciais com duas das participantes mostraram-se insuficientes, especificamente à identificação de suas histórias de leitura. Uma dessas participantes submeteu-se a entrevista recorrente no mesmo local em que realizou a primeira;

[19]As perguntas feitas por Marcuschi, em sua pesquisa com universitários e alunos do primário e do secundário de escola pública e particular, objetivaram conhecer indicadores (idade, sexo, escolaridade dos pais, profissão dos pais, e leituras feitas em casa pelos participantes) que poderiam ter alguma influência como fatores intervenientes no processo de leitura e compreensão textual.

a outra participante realizou a entrevista recorrente em sua própria casa, uma vez que esta participante teve de abandonar os estudos por motivos de trabalho. Essa mesma participante também realizou as sessões de leitura em sua residência, conforme preferiu. As entrevistas recorrentes tiveram duração média de 5 (cinco) minutos.

4.5 SESSÕES DE LEITURA COM OS PARTICIPANTES IDOSOS

Após a realização de todas as entrevistas, cada sujeito participou de duas sessões de leitura, realizadas em dias diferentes, decorridas, em média, duas semanas. Tendo abandonado os estudos dias após a realização da segunda entrevista, uma das participantes realizou as duas sessões de leitura em sua própria residência.

A atividade de compreensão textual consistiu em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos: um do gênero cordel, de tipo narrativo (“O cego de Jericó” – verANEXO A) e outro texto do gênero poético (poema), de tipo também narrativo (“Poema do menino Jesus” – ver ANEXO B). Os textos foram escolhidos com base nas histórias de leitura dos participantes, que foram construídas durante as entrevistas, mostrando-se adequados aos objetivos do presente estudo, uma vez que os textos foram lidos integralmente e compreendidos por todos os participantes, permitindo a construção dos dados que aqui se propôs analisar.

Em cada sessão, os participantes leram um único texto, impresso em folhas de papel sulfite A4, em fonte Times New Roman, tamanho 24. Optou-se por uma fonte de tamanho notadamente maior, dado que duas participantes relataram ao pesquisador problemas de visão[20]. Antes de iniciar as sessões de leitura, os participantes foram informados sobre os respectivos gêneros textuais, sobre a divisão dos textos em trechos, e instruídos a ler cada um dos trechos em voz alta e a responder as perguntas que o pesquisador faria ao final da leitura de cada trecho.

Os participantes também foram informados de que não havia tempo limite para leitura dos trechos ou de todo o texto, sobre não haver uma única resposta às perguntas inferenciais, sobre a multiplicidade de respostas possíveis, e sobre a possibilidade de abandonar a qualquer momento as sessões de leitura.

[20] As participantes Marluce e Creuza.

Assim, aos participantes, antes do início das sessões, foram dadas basicamente as seguintes instruções: “Esse texto trata-se de um cordel (ou de um poema, no caso da 2ª sessão), e se refere a uma parábola bíblica (ou diz respeito a um sonho tido pelo autor do texto, no caso da 2ª sessão.). Está dividido em ‘X’ partes (em treze partes, no caso do cordel, e em dezesseis partes, no caso do poema). Você terá de ler em voz alta, uma por uma, cada uma dessas partes e, ao final da leitura de cada parte, você deverá responder a uma ou duas perguntas sobre o que acabou de ler, informando sobre o que compreendeu do que leu. Não existe uma ‘resposta única’, para qualquer uma das perguntas, sendo possíveis várias respostas a uma mesma pergunta. O que importa é o que você vai compreender do que vai ler. Você pode tomar o tempo que quiser para leitura dos trechos e para responder as perguntas. A qualquer momento você pode se retirar da sessão de leitura.”.

Dois participantes realizaram as sessões de leitura no mesmo local onde ocorreram as entrevistas iniciais, e uma participante submeteu-se às duas sessões em sua própria residência, conforme já foi mencionado.

As primeiras três sessões tiveram duração média de 20 minutos; as três últimas duraram em média 45 minutos. Todas as sessões foram áudio-gravadas e transcritas integralmente, assim como ocorreu com as entrevistas.

Foi adotada uma metodologia que permite analisar o processo de compreensão textual durante a leitura mesma do texto (metodologia on-line), e não após a leitura (metodologia off-line)[21], como se dá mais comumente na maioria das pesquisas na área (BRANDÃO; SPINILLO, 1998; FERREIRA; DIAS, 2002; MARCUSCHI, 1989; YUILL; OAKHILL, 1991). Mais precisamente, foi utilizada no presente estudo a técnica “pausa previamente marcada no texto”, uma técnica do tipo pergunta-resposta, que consiste na divisão do texto em partes e no estabelecimento de pausas pré-marcadas no texto pelo pesquisador, sendo feitas ao leitor perguntas inferenciais sobre as partes lidas, imediatamente após sua leitura. Segundo explica Boas (2010, p. 21):

> A técnica de pergunta-resposta pode ser trabalhada através da pausa protocolada. Este teste consiste em entregar ao leitor o texto dividido em partes. Cada interrupção (pausa) é estabelecida antecipadamente. O

[21]Conforme observam Mahon e Spinillo (2007), as expressões *on-line*e *off-line* não devem, nesse contexto, ser confundidas com aquelas que, no âmbito dos recursos digitais, significam *conexão* - ou *desconexão* – em relação a um computador ou sistema de rede. Aqui, essas expressões remetem apenas a estratégias metodológicas que oportunizam compreender o processo inferencial - no processo de compreensão textual - no momento mesmo da leitura (*on-line*), ou após a leitura de todo o texto (*off-line*).

> pesquisador determina possíveis perguntas relacionadas a cada divisão textual estabelecida. Preliminarmente à distribuição do texto, o pesquisador divide-o em partes, estabelecendo os intervalos mais significativos para alcançar seus objetivos. Em seguida, levanta perguntas sobre cada pausa protocolada. Ao aplicar a pausa protocolada, o leitor lê oral ou silenciosamente cada intervalo do texto que lhe é entregue e responde às questões propostas oralmente, por escrito, ou ambos sucessivamente. Este tipo de teste permite ao pesquisador verificar se houve compreensão textual, para, em seguida, verificar as inferências e avaliações do leitor, permitindo controlar as perguntas que deseja fazer, bem como determinar a pausa que será conveniente, ou seja, que certamente irá gerar diversidade de interpretação.

Optou-se pela técnica porque, segundo Marcuschi (1989, p. 22), "trata-se de um tipo de coleta feita individualmente, com um informante por vez e com um bom controle", sendo mais adequada para pesquisas que reúnam um número reduzido de participantes (como é aqui o caso), justamente por demandar muito tempo.

Ainda, além de permitir verificar com maior controle a natureza das inferências geradas, refere-se esta técnica a um tipo de atividade comum em situações de leitura desenvolvidas no contexto pedagógico (BOAS, 2010, p.59), levando a supor que, por experiência, os participantes compreenderiam mais facilmente a dinâmica das sessões de leitura. Finalmente, justifica-se a adoção da técnica considerando-se que, por um lado, um dos pressupostos nos estudos da compreensão de texto atribui à memória um papel essencial[22], e, por outro lado, como já visto na sessão referente à fundamentação teórica desse estudo, grande parte da literatura sobre envelhecimento identifica no desempenho cognitivo do sujeito idoso alterações relacionadas à memória, o que inclusive ficou claramente evidente no desempenho de um dos participantes nas duas sessões de leitura, e no relato de uma participante, como será discutido adiante.

A escolha dos dois textos utilizados nas sessões de leitura foi feita com base nas informações constituintes das histórias de leitura dos participantes, as quais revelaram predominância de temas religiosos (espíritas e católicos), do gênero literário (poema e conto) e do tipo narrativo.

Assim, foram escolhidos um texto do gênero conhecido como literatura de cordel ("O cego de Jericó") e um poema ("Poema do menino Jesus"), ambos os textos remetendo a temáticas de cunho religioso, sendo de tipos narrativos. Embora não tenha constituído

[22]"...não porque armazena os conteúdos que estamos lendo, mas porque tem outros conhecimentos organizados que vão influenciar a recepção e o tratamento dos novos dados." (MARCUSCHI, 1989, p.7).

objetivo desta pesquisa observar qualquer eventual influência dos fatores ‘gênero textual’ e ‘tipo textual’ nos processos inferencial e de compreensão textual, espera-se que os dados aqui construídos possam contribuir com investigações desenvolvidas nesse sentido, i.e., voltadas à observação do efeito desses fatores nos processos de compreensão de textos (MARCUSCHI, 1989; BOAS, 2010) , uma vez que não foi encontrado um único estudo dessa natureza que utilizasse textos desses gêneros específicos.

Além disso, ainda com base nas histórias de leitura, foram escolhidos esses dois textos por apresentarem vocabulário acessível aos participantes, e que não fossem muito extensos, seguindo assim alguns dos critérios que orientaram Dell’Isola (1988, p.97) na escolha do conto utilizado em sua dissertação, em que também foi adotada a técnica “pausa previamente marcada no texto”.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Buscando investigar os processos de compreensão textual e de geração de inferências desenvolvidos por sujeitos idosos – estudantes da modalidade de ensino da EJA, matriculados no Módulo V – foi realizado um estudo de caráter qualitativo e exploratório. Por se tratar de um estudo exploratório, não se partiu de qualquer hipótese prévia acerca do fenômeno investigado.

De acordo com Flick (2009, p. 37), a pesquisa qualitativa orienta-se "à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais.". Neste tipo de abordagem, são privilegiadas as descrições individuais em detrimento das generalizações e correlações estatísticas, como observou Boas (2010). Este tipo de abordagem revelou-se aqui imprescindível, dado que, nesse estudo, foram focalizados os processos de compreensão textual e de geração de inferências elaborados por cada participante individualmente. Isto é, nas análises tanto dos dados resultantes das entrevistas quanto daqueles construídos nas sessões de leitura, preocupou-se constantemente o pesquisador em preservar a individualidade e heterogeneidade de cada participante.

A seguir, discute-se primeiramente sobre a análise das entrevistas, que resultaram na construção das breves histórias dos participantes, assim como em suas histórias de leitura, e, logo após, sobre a análise das sessões de leitura.

5.1 1ª ETAPA: ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES IDOSOS

Como foi dito, pretendeu-se por meio das entrevistas a construção breves histórias de cada participante, assim como a identificação de suas histórias de leitura.

A construção das breves histórias baseou-se em pesquisa realizada por Marcuschi (1989) e objetivou revelar alguns indicadores que poderiam *explicar* algo dos desempenhos

dos participantes durante as sessões de leitura, i.e., “que poderiam ter alguma influência como fatores intervenientes no desempenho.” (MARCUSCHI, 1989, p.50).

Quanto a construção das histórias de leitura, objetivou a escolha cuidadosa de textos (i.e., temas, gêneros e tipos textuais) com os quais os participantes teriam maior familiaridade, o que deveria facilitar as leituras compreensivas e os processos inferenciais, ambos objetos focalizados e analisados nessa pesquisa.

5.2 2ª ETAPA: ANÁLISE QUALITATIVA DAS SESSÕES DE LEITURA DOS PARTICIPANTES IDOSOS

Aqui, empreendeu-se uma análise qualitativa e exploratória das duas sessões de leitura realizadas individualmente por cada participante idoso, objetivando, com base no referencial teórico exposto, descrever o processo de leitura compreensiva destes participantes, assim como descrever os tipos e as características das inferências geradas por estes no desdobramento deste mesmo processo, conforme objetivos deste estudo, o que foi feito especificamente com base no modelo inferencial proposto por Marcuschi (1989, 2007, 2008). Desse modo, foram analisadas as seguintes categorias: natureza e tipo de operação da inferência.

À análise das sessões de leitura recorreu-se também a alguns dos indicadores identificados nas breves histórias dos participantes. Nesse sentido, resumidamente, foram entrecruzadas as informações constituintes das breves histórias de cada participante com aquelas das sessões de leitura, o que possibilitou enriquecer a compreensão acerca dos processos de leitura e de geração de inferências de cada participante, como será demonstrado a seguir.

A análise da compreensão dos textos, apoiando-se em Marcuschi (1989, p.47), deu-se também baseada nas seguintes máximas: 1) Antes de decidir o certo ou o errado, identifique o procedimento seguido para chegar àquele resultado; 2) Se a resposta tem uma razão plausível fundada no texto ou em alguma instância justificável, admita-a como possível. Ao partir desta perspectiva, coerente com o referencial teórico aqui adotado (dentro do qual a compreensão textual resulta de uma negociação entre autor, texto e leitor), amplia-

se a possibilidade de respostas - para além das previstas como "certas" ou "erradas" – tornando-se possíveis e adequadas um sem número de respostas.

A seguir, serão apresentados históricos breves de cada participante e os protocolos de compreensão referentes às duas sessões de leitura. Serão também apresentados os textos na íntegra, numerados por linha, seguidos cada um dos respectivos protocolos de compreensão do primeiro participante investigado, Alberto[23], tornando assim desnecessário que a apresentação dos protocolos de compreensão dos outros dois participantes seja também acompanhada dos textos. O texto utilizado na primeira sessão, do gênero cordel e de tipo narrativo, é de autoria de Leoníres de Olliveira, e refere-se à parábola bíblica "O cego de Jericó". O texto utilizado na segunda sessão de leitura trata-se do "Poema do menino Jesus", também de tipo narrativo. O poema é de autoria de Alberto Caeiro, heterônimo criado pelo poeta Fernando Pessoa, e constitui uma narrativa de um sonho do poeta com o menino Jesus.

5.3 1º PARTICIPANTE

5.3.1 Breve história de vida e de leitura de Alberto

Alberto nasceu no estado de Pernambuco, no município de Camaragibe, em zona urbana. Morou no estado da Bahia, na cidade de Salvador, por dez anos, e hoje mora na cidade do Recife, residindo em bairro de classe média.

O participante idoso entrevistado é bastante comunicativo ("... não sou de muita pergunta, aí hoje que eu me comunico, mas até os quarenta anos eu era meio bruto."), tem setenta e três (73) anos completos e cursa o quinto módulo (equivalente aos 8º e 9º anos) na escola campo desse estudo. Relata que, da infância à adolescência, foi muito religioso ("eu fui uma criança criada em igreja..."), tendo inclusive sido coroinha[24] dos oito aos quinze anos, embora hoje não pratique ou se identifique com qualquer religião ("Hoje eu não gosto mais de religião nenhuma. É tudo um bocado de explorador.").

[23] Alberto, Marluce e Creuza são nomes fictícios dos três participantes idosos.
[24] No Brasil, o acólito não instituído, especialmente quando jovem, é chamado de coroinha. Trata-se de um ajudante do padre, na celebração das missas e outras cerimônias da igreja.

Alberto relata que aos quinze anos descobriu que o pai era pederasta, tendo sido inclusive o "tema" mais recorrente em seus discursos, durante a entrevista e ao final das sessões. Segundo relatou o participante, foi por este motivo que, aos dezoito anos, decidiu abandonar os estudos para ingressar no serviço militar, no exército. "Eu saí da SANBRA com (...) dezoito (...) anos, aí fui pro exército. Aí, aí eu teria que continuar os estudos, mas, eu com quinze anos meu filho, eu com quinze anos de idade eu descobri logo que eu tinha um pai que era pederasta.".

Pratica caminhadas diárias e atualmente não possui vícios, embora tenha sido fumante dos dezoito aos trinta anos, período em que também teve problemas com a ingestão de álcool, que relaciona à sexualidade do pai: "Eu sofri muito ali. aí depois quando servi o exército comecei a tomar cachaça. Uma revolta enorme na minha vida...". Mantém dieta (carnes brancas e verduras), tendo sido diagnosticado diabético aos quarenta anos. Também a partir dessa idade, apresentou problemas de vista e passou a usar óculos, o que estabilizou definitivamente o problema.

Atualmente, além de ser aluno da EJA, faz curso de informática, e deseja ingressar em um curso profissionalizante "... uma coisa no ramo de agronomia.". Aposentou-se, tendo sido sua ocupação principal ao longo da vida o comércio, a venda de bijuterias, com o que trabalhou durante quarenta anos. Aos treze anos, Alberto fez no SENAI um curso de eletricidade. Trabalhou aos quinze anos na Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro (SANBRA) e, durante os três anos seguintes, atuou profissionalmente na empresa BRASILIT (fábrica principalmente de telhas e placas cimentícias) e na fábrica de sucos MAGUARY. Após ingressar no serviço militar, foi policial por dois anos, tendo sido expulso da corporação por má conduta relacionada à ingestão de álcool dentro do ambiente de trabalho.

Nenhum dos pais teve escolaridade, tendo sido ambos tecelões, fabricando tecidos. Pai e mãe tiveram quatro filhos. Os mais novos, um casal, faleceram.

O participante relata que costuma ler muito em casa: "Mais os livros espirituais né? Eu leio tudo, eu leio filosofia contemporânea (...) mas o meu fraco mesmo (...) eu gosto mesmo do lado espiritual.". Além dessas leituras, realiza as leituras recomendadas na escola, dos livros paradidáticos. Também gosta de exercitar-se com palavras cruzadas. Quando adolescente, costumava ler gibis, e, quando adulto lia muito a revista *Seleções*[25].

[25] *Seleções* ou *Selecções* é o nome que recebem as versões brasileira e portuguesa da revista norte-americana *Reader's Digest.*

Atualmente, o tema que mais desperta interesse é o religioso (“A parte religiosa sempre tá almejando mais sabe."). Quanto às situações de leitura de que recorda, relata serem os provérbios bíblicos. Gosta de poemas, contos, e de qualquer texto relacionado à religião. Gosta de textos ficcionais. Considera a leitura como fundamental à vida (“Tudo é através da leitura que nós né? podemos fazer né? tudo depende de leitura né amigo?”). Reconhece-se como um bom leitor, assim como seus colegas o consideram, sendo o aluno indicado pelos colegas e professores para declamar textos em eventos realizados na escola (“Inclusive na (...) quando tem alguma coisa pra declamar aqui no colégio eles pedem pra eu fazer... Falar (...) Me sinto bem em ler.”.).

5.3.2 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Alberto

Verificou-se que Alberto desenvolveu uma leitura compreensiva de ambos os textos, gerando, na maioria das vezes, inferências condizentes com as informações textuais, conforme demonstram os protocolos de compreensão, que serão apresentados e discutidos a seguir. Foi este o participante com melhor desempenho em termos gerais (fluência leitora[26] e compreensão) nas duas sessões de leitura. No entanto, este participante necessitou frequentemente que lhe fossem repetidas as perguntas inferenciais, sugerindo se tratar de dificuldades relacionadas à memória. Tais dificuldades foram observadas principalmente durante a realização da segunda sessão de leitura.

À elaboração da maior parte das inferências geradas por Alberto, nas duas sessões, foi o material textual – mais do que suas experiências e conhecimentos pessoais – sua constante e principal referência. No entanto, em alguns casos, ocorridos principalmente na 2ª sessão, a recorrência frequente ao material textual, como que “em busca da resposta certa” revelou-se como uma estratégia inadequada, levando a inferências não condizentes com as informações textuais, como ilustra o exemplo a seguir, que demonstra como Alberto recorreu ao texto e realizou uma extração de informações aleatórias do trecho 5 do poema (em **negrito**, no diagrama abaixo) para responder à 9ª questão da segunda sessão de leitura: “Com quem Jesus vive na aldeia?”.

[26] Embora não tenha sido a fluência leitora um dos processos investigados nesse estudo, pôde-se perceber claramente tal diferença – entre Alberto e as outras duas participantes – durante a realização das sessões de leitura e durante o processo de escuta e transcrição das áudio-gravações das sessões de leitura.

Participante: Hoje vive na, hoje vive na terra aldeia comigo. É uma **criança bonita de risos natural**. Limpa o nariz (risos) ao braço (risos) direito. Chapinha nas poças (rindo) de água. Colhe as flores e gosta delas e esquece-as. Atira pedra aos burros. Rouba a fruta dos pomares, e foge a chorar e a gritar dos cães. Porque sabe que elas não gostam, que toda a gente acha graça, corre atrás das raparigas, que vão em rancho pelas estrada...

Entrevistador: Ótimo.

P[27]: É.

E: Agora, com quem Jesus vive na aldeia?

P: Com a **criança, bonita de risos, e natural**[28].

Na 1ª sessão de leitura, seu desempenho parece ter sido bem favorecido pelo uso da estratégia de busca de resposta à pergunta inferencial unicamente no texto. Nesta sessão, quando não encontrou a resposta à pergunta inferencial no texto, Alberto arriscou, tentou adivinhar a resposta, realizando um falseamento (questão n° 6) e gerando uma inferência coerente (questão n° 12). No caso da 2ª sessão, pôde-se verificar que foi o participante que apresentou maior quantidade de respostas condizentes com a proposta do poema. As respostas elaboradas nesta segunda sessão – os tipos e naturezas das operações inferenciais que realizou – levaram a crer que o participante interagiu mais com o primeiro texto do que com aquele usado na 2ª sessão de leitura. Apesar disso, pôde-se verificar que foi o participante que apresentou maior quantidade de respostas condizentes com a proposta do poema, na 2ª sessão, conforme será demonstrado e discutido a seguir.

Abaixo, serão agora apresentados os textos na íntegra, numerados por linha, e cada um dos respectivos protocolos de compreensão do participante Alberto, tornando assim desnecessário que a apresentação dos protocolos de compreensão dos outros dois participantes seja também acompanhada dos textos. Os textos serão apresentados em trechos

[27]Convenções: E: Entrevistador; P: Participante

[28] No poema, como se verá, a criança é o próprio personagem Jesus.

(conforme foram divididos previamente pelo pesquisador e lidos pelos participantes) seguidos pelas perguntas inferenciais que foram feitas a cada participante imediatamente após suas leituras (dos trechos).

QUADRO 3 - CORDEL "O CEGO DE JERICÓ"
COM PERGUNTAS INFERENCIAIS.

O cego de Jericó

1.Estando Jesus andano
2.Pras bandas de Jericó
3.Tinha um cego mendigano
4.Que dava até grande dó.
5.Tava à beira da estrada
6.Com as roupas toda rasgada
7.Empoeirado, grudendo.
8.O pessoal que passava
9.Nenhuma atenção dava
10.Para aquele rabugento.

1ª Pergunta: Por quê o pessoal que passava não dava atenção ao cego?

11.Derna o seu nascimento
12.Carregava a desgracença.
13.Tava sem alma, alento
14.E era cego de nascença
15.Só três coisa levava:
16.Uma vara que o guiava
17.Uma capa, uma bacia.
18.Seu nome era Bartimeu
19.Por tanto o desejo seu
20.Era ver a luz do dia.

2ª Pergunta: Por quê o cego carregava a desgracença?

3ª Pergunta: Por quê o cego estava sem alma?

21.Nada lhe dava alegria,
22.Somente tinha tristeza.
23.Passava assim o dia
24.Por toda a redondeza
25.Com a bacia na mão
26.Esmolando com razão
27.Um pouco de alimento.
28.Pra todos que ali vivia
29.Servia de anarquia
30.O cego de nascimento.

4ª Pergunta: Como as pessoas tratavam o cego?

5ª Pergunta: Que tipo de esmola o cego "recebia"?

31.Mas houve certo momento
32.Que sua sorte mudou
33.Estava muito atento
34.Quando assim escutou
35.Um conversêro danado
36.Foi ficando agastado
37.E com as urêa em pé.
38.Às pessoas que passava
39.Ele assim interrogava
40.Querendo saber o que é.

6ª Pergunta: Que conversêro deixou o cego com as urêia em pé?

41.Disse a um:- cabra de boa fé
42.O que danado é isto?
43.- É Jesus de Nazaré

44.Que todos chamam de Cristo.
45.Que por aqui tá passando,
46.Disse o home o ignorando
47.E ele botou pra berrar.
48.Dizendo forte assim:
49.- Jesus tem pena de mim
50.Pois quero munto enxergar!

51.Mais alto pôs a gritar
52.Deixando o povo aturdido.
53.E o Mestre só a passar
54.Fazendo-se despercebido.
55.O povo o repreendia:
56.- Oxe! Deixe dessa agonia
57.Deixe o home em paz!
58.E mesmo assim nem ligava
59.Por mais que o impatava
60.Ele gritava ainda mais.

7ª Pergunta: Por quê o povo ficou aturdido?
8ª Pergunta: Por quê o cego gritava?

61.Jesus deu um passo atrás
62.Ficou munto encabulado
63.Com a fala do rapaz
64.Qu'ele tinha escutado.
65.De repente ele parou
66.E ao povo mandou
67.Buscar o tal indigente
68.Que à beira do caminho
69.Ficava ali sozinho
70.Mendigando, sem parente.

9ª Pergunta: Que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?

71.Chegaram uns cabra valente
72.Para perto do coitado.
73.Lhe disseram tão somente:
74.- Levante-se seu condenado
75.Que o home tá lhe chamando.
76.O cego foi se levantando
77.Sua capa fora jogou.
78.Ingualsín a um caçote
79.Deu um grande pinote
80.De Jesus se aproximou.

10ª Pergunta: De que maneira o cego se aproximou de Jesus?

81.Este então lhe perguntou:
82.- Que queres que eu te faça?
83.O cego se emocionou
84.E foi ficando sem graça.
85.Aproveitou a ocasião
86.Em meio à multidão
87.Lhe disse com tal fervor:
88.- diante de todo mundo
89.Lhe peço nesse segundo
90.Que eu enxergue senhor!

11ª Pergunta: Por que o cego se emocionou?

91.Portanto o Salvador
92.Como calma, sem aperrêi,
93.Alimentado d'amor
94.Mostrou para que vêi.
95.Atendeno o tal pedido
96.Daquele ismiliguido

97.Rabugento, esmolé.
98.Disse sem pestanejar:
99.- Quero que volte a enxergar
100.E veja o dia com'ele é.

12ª Pergunta: Em que momento do dia o cego voltou a ver?

101.E foi ficando de pé
102.Com a vista embaraçada
103.Viu Jesus de Nazaré
104.Sentado naquela estrada.
105.Pulando de alegria
106.Jogou fora a bacia
107.A vara que o guiava
108.De braço ao céu erguido
109.Exaltava-o com bramido
110.E a Deus Glorificava.

13ª Pergunta: Por que o cego viu Jesus de forma embaçada?
14ª Pergunta: Por que a primeira coisa que o cego fez foi jogar a bacia?

111.O povo que ali estava
112.Que viu o acontecido
113.Também o acompanhava
114.Naquele louvor querido.
115.Ficaram tão abismados
116.Boquiabertos, admirados
117.Com a tamanha proeza.
118.Seguia-o na santa trilha
119.Contando as maravilha
120.Por toda a redondeza.

15ª Pergunta: Por quê o povo ficou abismado?

121.Realizada a proeza
122.Jesus Cristo se retirou,
123.Olhou o cego com firmeza
124.E assim lhe abençoou.
125.Depois disso Bartimeu
126.Nunca mais se submeteu
127.A viver naquela escória.
128.Seu encontro com Jesus
129.Foi, no entanto a luz
130.Que mudou a sua historia...

16ª Pergunta: O que de fato Bartimeu enxergou?

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 01 – Participante Alberto

1. Entrevistador: Pronto, fazer uma pergunta: porque o pessoal que passava não dava atenção ao cego?
2. Participante: Porque ele tava rabugento.
3. E: Certo. Agora, por que se diz que o cego estava sem alma?
4. P: (Procura no texto) É, porque é cego de nascimento né?
5. E: Certo. E por que ele carregava a “desgracença”?
6. P: Desgostoso da vida.
7. E: Certo. Agora pergunta: como as pessoas tratavam o cego?
8. P: Com indiferença.
9. E: Ótimo. E que tipo de esmola o cego recebia?
10. P: (Procura no texto) Recebia um pouco de alimento.
11. E: Ótimo. Que “conversêro” deixou o cego com as urêia em pé? Que que as pessoas estavam conversando?
12. P: (Lê em voz baixa, procurando no texto) Escutou conversa danada... danado... um conversão danado.

13. E: Certo. Não tem, num tem uma resposta assim, exata sabe? Uma única resposta não.
14. P: É (murmúrio inaudível).
15. E: Existem várias, existem várias possibilidades de resposta. Aí o senhor, aquela que o senhor entendeu do texto. O que é que, que "conversêro"? O que é que as pessoas estavam conversando, que o cego ficou com as urêia em pé?
16. P: Certamente, a respeito dele né?
17. E: Eu vou perguntar: por que o povo ficou aturdido? Aqui tá dito: "mais alto pôs a gritar, deixando o povo aturdido.".
18. P: Porque foi com a presença do mestre né?
19. E: Hum.
20. E: O senhor acha que o povo ficou aturdido, pela presença do mestre?
21. P: É! (Relê trecho silenciosamente).
22. P: (Após releitura do trecho) Por, era o quê, a pergunta qual foi?
23. E: Por que o povo ficou aturdido?
24. P: Porque ele tava gritando né (inaudível), ele tava...
25. E: Ótimo.
26. P: Gritando é.
27. E: Agora, por que ele gritava?
28. P: Ele queria, ele queria ser, ele queria ser visto né? Ele queria ser, atendido né?
29. E: Sim. Mas por alguém? Pelo povo?
30. P: Por Cristo né, pelo mestre.
31. E: Sim. Que fala o Jesus escutou que o deixou encabulado?
32. P: Porque quando o cego, tava solicitando pra ser visto, o povo mandava ele calar né?
33. E: Sim.
34. P: Lá, não era isso? Jesus deu um passo atrás e ficou muito encabulado. Que o cego tava gritando pra ser, observado né?
35. E: Sim.
36. P: Jesus não gostou, porque, ele tava implorando, a Jesus, e neguinho tava repreendendo ele né?
37. E: Sim. Ele ficou encabulado porque as pessoas tavam repreendendo o cego?
38. P: O cego. O cego tava solicitando a presença de Jesus e...
39. E: Ok.

40. P: Ói (sic) (murmura algo inaudível, e procura no texto a resposta) Jesus deu um passo atrás, ficou muito encabulado. Ficou muito encabulado porque repreenderam o cego, porque o cego tava gritando.
41. E: De que maneira, a pergunta: de que maneira o cego se aproximou de Jesus?
42. P: Deu um grande pinote.
43. E: Agora pergunto: por que o cego se emocionou?
44. P: Porque Jesus perguntou (entoando como se fosse o personagem): “Que queres que eu te faça?!”.
45. E: Ok. Agora, em que momento do dia o cego voltou a enxergar? Qual era o momento do dia, que isso aconteceu?
46. P: Deve ter sido pela manhã né?
47. E: Ótimo. Agora, por que o cego viu Jesus de forma embaçada?
48. P: Porque, era o retrocesso né, da cegueira para a visão.
49. E: Ahã. Ótimo. Agora, por que o cego jogou a fora a bacia?
50. P: De alegria, ao voltar a ver né?
51. E: Por que o povo ficou abismado?
52. P: Por que o, o cego voltou a ver.
53. E: Certo. A última pergunta: o que de fato Bat, Bartimeu enxergou?
54. P: Ele enxergou Jesus.
55. E: Ok.
56. P: Jesus Cristo.

Das dezesseis perguntas inferenciais, apenas a uma delas (pergunta nº 6) o participante respondeu de forma inadequada em relação à proposta de sentido do texto (linhas 11 a 16 do protocolo). Alberto responde que o “conversêro danado” certamente é a respeito do cego Bartimeu, o que não condiz com a informação textual (linhas 9 e 10 do texto) e contradiz inclusive o que Alberto informou sobre o modo como as pessoas tratavam o cego (linha 8 do protocolo): “Com indiferença”.

Foram comuns nesta sessão de leitura a realização por Alberto de operações inferenciais do tipo “avaliação ilocutória” (3 das 16 respostas) e do tipo “particularização” (3 das 16 respostas). As “avaliações ilocutórias”, segundo Marcuschi (2008, p. 255), correspondem a inferências de natureza lexical, semântica e pragmática, e podem ser

compreendidas como uma atividade de explicitação dos atos ilocutórios[29] com expressões perfomativas que os representam. Neste caso, o leitor constrói um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais. E foi exatamente o que fez o participante Alberto ao dar sentido aos gritos do cego Bartimeu (linha 60 do texto), afirmando que "Ele queria (...) ele queria ser visto né?", o que faz inclusive de modo condizente com as informações textuais.

Foram elaboradas por Alberto nessa sessão de leitura três operações inferenciais do tipo "particularização" – que, conforme já foi explicado na sessão referente a fundamentação teórica desse estudo, consistem na tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais, individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico, tratando-se de inferências de natureza lexical, semântica e pragmática. Por exemplo, pode-se observar que o participante realizou esse tipo de operação ao responder à pergunta inferencial n° 3 desta sessão: Alberto leu o trecho do cordel, que informa que o personagem Bartimeu "*Derna o seu nascimento / Carregava a desgracença. / Tava sem alma, alento / E era cego de nascença / Só três coisa levava: / Uma vara que o guiava / Uma capa, uma bacia. / Seu nome era Bartimeu / Por tanto o desejo seu / Era ver a luz do dia"* (linhas 11 a 20 do texto). Então, à pergunta inferencial que se seguiu, "Por que o cego carregava a desgracença?" (linha 5 do protocolo), Alberto respondeu: "Tava desgostoso da vida." (linha 6 do protocolo).

Compreende-se que aqui ocorreu o seguinte: o participante condensou as informações expressivas da situação de infortúnio do cego ("*carregava a desgracença. / tava sem alma, alento / e era cego de nascença / só três coisa levava: / uma vara que o guiava / uma capa, uma bacia"*) no lexema específico 'desgostoso', uma palavra mais próxima dele do que a palavra 'desgracença', um léxico saliente no texto – por seu caráter inusual. Na verdade, pode-se dizer que o participante realizou aqui simultaneamente uma operação inferencial do tipo "particularização" – uma vez que ocorreu a tomada de um elemento geral de base lexical **(desgracença)** ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais **(cegueira** e **pobreza)** individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico **(desgostoso) –** e do tipo "parafraseamento" – uma operação inferencial de natureza lexical e semântica – dado que o participante realizou uma alteração lexical (alterou '**carregava a**

[29]Basicamente, trata-se o ato ilocutório de um ato comunicativo realizado em certas condições comunicativas e orientado por certas intenções. Por exemplo: ordenar, avisar, declarar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar, exprimir sentimentos, etc.

desgracença' para "**tava desgostoso da vida**") para dizer a mesma informação sem alteração fundamental do conteúdo proposicional.

Observou-se também no desempenho do participante nesta sessão a presença de uma operação inferencial do tipo "reconstrução". Tal inferência pode ser observada em desdobramento da linha 31 à linha 40 do protocolo. Como já foi mencionado quando se apresentou a fundamentação teórica desse estudo, "reconstruções" consistem na reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Observe-se que o trecho (da linha 61 à linha 70 do cordel) ao qual se refere a pergunta n° 9, "Que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?" (linha 31 do protocolo) , informa que "*Jesus deu um passo atrás / Ficou munto encabulado / Com a fala do rapaz / Qu'ele tinha escutado. / De repente ele parou / E ao povo mandou / Buscar o tal indigente / Que à beira do caminho / Ficava ali sozinho /Mendigando, sem parente.*" Quando questionado sobre "Que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?", Alberto responde da seguinte forma:

P: Porque quando o cego, tava (sic) solicitando pra ser visto, o povo mandava ele calar né?

E: Sim.

P: Lá, não era isso? Jesus deu um passo atrás e ficou muito encabulado. Que o cego tava (sic) gritando pra ser, observado né?

E: Sim.

P: Jesus não gostou, porque, ele tava (sic) implorando, a Jesus, e neguinho tava repreendendo ele né?

Observou-se aqui a construção de um quadro parcialmente novo, em que Jesus "**não gostou**" de ver o cego Bartimeu sendo repreendido. Na verdade, a fala que deixou Jesus encabulado refere-se à súplica de Bartimeu: "Jesus tem pena de mim,
Pois quero munto enxergar!" (linhas 49 e 50). A perspectiva era de que o participante informasse algo sobre os berros e apelos do cego deixando Jesus "sem jeito", encabulado. Talvez, para Alberto, o significado de "encabulado" possa ser algo próximo de "chateado"

("**não gostou**"). Considerando que tenha sido esse mesmo o motivo dessa sua interpretação (i.e., um significado diverso do léxico "encabulado"), Alberto então compreendeu perfeitamente o trecho e, para si, apenas realizou um "parafraseamento". Dito de outro modo: considerando a proposta do texto, Alberto compreendeu de modo "errado", inadequado. Em nenhuma parte do texto está informado que o personagem Jesus se preocupou com o fato de o cego estar sendo maltratado pelo povo, conforme expressa a resposta de Alberto ("**Jesus não gostou, porque, ele tava implorando, a Jesus, e neguinho tava repreendendo ele né?").** Se realmente, para Alberto, encabulado significa "não gostar", então se pode afirmar que o participante compreendeu o trecho lido, e não se tratou sua resposta de uma tentativa de adivinhação por ter havido falta de compreensão.

O desempenho de Alberto na segunda sessão de leitura, com o texto "Poema do menino Jesus", foi bem diferente deste, tendo o participante – apesar de ter apresentado uma leitura compreensiva do poema – demonstrado dificuldade em responder a maioria das vinte e uma perguntas inferenciais, como se pode observar a seguir.

QUADRO 4 - POEMA "POEMA DO MENINO JESUS" COM PERGUNTAS INFERENCIAIS.

Poema do menino Jesus

1.Num meio-dia de fim de Primavera
2.Tive um sonho como uma fotografia.
3.Vi Jesus Cristo descer à terra.
4.Veio pela encosta de um monte
5.Tornado outra vez menino,
6.A correr e a rolar-se pela erva
7.E a arrancar flores para as deitar fora
8.E a rir de modo a ouvir-se de longe.

1ª Pergunta: Como Jesus chegou à terra?
2ª Pergunta: Quem é o Jesus do sonho do poeta?

9. Tinha fugido do céu.
10. Era nosso demais para fingir

11. De segunda pessoa da Trindade.
12. No céu tudo era falso, tudo em desacordo
13. Com flores e árvores e pedras.
14. No céu tinha que estar sempre sério
15. E de vez em quando de se tornar outra vez homem
16. E subir para a cruz, e estar sempre a morrer
17. Com uma coroa toda à roda de espinhos
18. E os pés espetados por um prego com cabeça,
19. E até com um trapo à roda da cintura
20. Como os pretos nas ilustrações.

3ª Pergunta: Por que Jesus fugiu do céu?
4ª Pergunta: Por que no céu tudo era falso e em desacordo?

21. Nem sequer o deixavam ter pai e mãe
22. Como as outras crianças.
23. O seu pai era duas pessoas
24. Um velho chamado José, que era carpinteiro,
25. E que não era pai dele;
26. E o outro pai era uma pomba estúpida,
27. A única pomba feia do mundo
28. Porque não era do mundo nem era pomba.
29. E a sua mãe não tinha amado antes de o ter.
30. Não era mulher: era uma mala
31. Em que ele tinha vindo do céu.
32. E queriam que ele, que só nascera da mãe,
33. E nunca tivera pai para amar com respeito,
34. Pregasse a bondade e a justiça!

5ª Pergunta: De quem Jesus era filho?
6ª Pergunta: O que o texto quer dizer quando diz que a mãe de Jesus era uma "mala"?

35. Um dia que Deus estava a dormir

36.E o Espírito Santo andava a voar,
37. Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.
38. Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido.
39.Com o segundo criou-se eternamente humano e menino.
40.Com o terceiro criou um Cristo eternamente na cruz
41.E deixou-o pregado na cruz que há no céu
42.E serve de modelo às outras.
43.Depois fugiu para o Sol
44.E desceu no primeiro raio que apanhou.
45.Hoje vive na minha aldeia comigo.
46.É uma criança bonita de riso e natural.
47.Limpa o nariz ao braço direito,
48.Chapinha nas poças de água,
49.Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.
50.Atira pedras aos burros,
51.Rouba a fruta dos pomares
52.E foge a chorar e a gritar dos cães.
53.E, porque sabe que elas não gostam
54.E que toda a gente acha graça,
55.Corre atrás das raparigas
56.Que vão em ranchos pelas estradas
57.Com as bilhas às cabeças
58.E levanta-lhes as saias.

9ª Pergunta: Com quem Jesus vive na aldeia?
10ª Pergunta: Por que Jesus se comporta como é descrito pelo poeta?

59.A mim ensinou-me tudo.
60.Ensinou-me a olhar para as coisas.
61.Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
62.Mostra-me como as pedras são engraçadas
63.Quando a gente as tem na mão
64.E olha devagar para elas.

11ª Pergunta: O que exatamente Jesus ensinou ao poeta?

65. Diz-me muito mal de Deus.
66. Diz que ele é um velho estúpido e doente,
67. Sempre a escarrar para o chão
68. E a dizer indecências.
69. A Virgem Maria leva as tardes da eternidade a fazer meia.
70. E o Espírito Santo coça-se com o bico
71. E empoleira-se nas cadeiras e suja-as.
72. Tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica.

12ª Pergunta: Por que no sonho do poeta Jesus fala mal de Deus, da Virgem Maria e do espírito Santo?

73. Diz-me que Deus não percebe nada
74. Das coisas que criou -
75. "Se é que ele as criou, do que duvido." -
76. "Ele diz por exemplo, que os seres cantam a sua glória,
77. Mas os seres não cantam nada.
78. Se cantassem seriam cantores.
79. Os seres existem e mais nada,
80. E por isso se chamam seres."
81. E depois, cansado de dizer mal de Deus,
82. O Menino Jesus adormece nos meus braços
83. E eu levo-o ao colo para casa.

13ª Pergunta: Por que no sonho do poeta, Jesus duvida de Deus?

84. Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.
85. Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
86. Ele é o humano que é natural.
87. Ele é o divino que sorri e que brinca.

88.E por isso é que eu sei com toda a certeza
89.Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

14ª Pergunta: Por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?

90.E a criança tão humana que é divina
91.É esta minha quotidiana vida de poeta,
92.E é por que ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre.
93.E que o meu mínimo olhar
94.Me enche de sensação,
95.E o mais pequeno som, seja do que for,
96.Parece falar comigo.

15ª Pergunta: Por que o poeta se diz poeta sempre?

97.A Criança Nova que habita onde vivo
98.Dá-me uma mão a mim
99.E outra a tudo que existe
100.E assim vamos os três pelo caminho que houver,
101.Saltando e cantando e rindo
102.E gozando o nosso segredo comum
103.Que é saber por toda a parte
104.Que não há mistério no mundo
105.E que tudo vale a pena.

16ª Pergunta: Quem são os três que vão pelo caminho?

106.A Criança Eterna acompanha-me sempre.
107.A direcção do meu olhar é o seu dedo apontado.
108.O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
109.São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

110.Damo-nos tão bem um com o outro
111.Na companhia de tudo
112.Que nunca pensamos um no outro,
113.Mas vivemos juntos e dois
114.Com um acordo íntimo
115. Como a mão direita e a esquerda.
116. Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
117.No degrau da porta de casa,
118.Graves como convém a um deus e a um poeta,
119.E como se cada pedra
120.Fosse todo o universo
121.E fosse por isso um grande perigo para ela
122.Deixá-la cair no chão.

17ª Pergunta: Por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?

123.Depois eu conto-lhe histórias das coisas só dos homens
124.E ele sorri porque tudo é incrível.
125.Ri dos reis e dos que não são reis,
126.E tem pena de ouvir falar das guerras,
127.E dos comércios, e dos navios
128.Que ficam fumo no ar dos altos mares.
129.Porque ele sabe que tudo isso falta àquela verdade
130.Que uma flor tem ao florescer
131.E que anda com a luz do Sol
132.A variar os montes e os vales
133.E a fazer doer aos olhos dos muros caiados.

18ª Pergunta: Por que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor?

134.Depois ele adormece e eu deito-o.
135.Levo-o ao colo para dentro de casa
136.E deito-o, despindo-o lentamente
137.E como seguindo um ritual muito limpo
138.E todo materno até ele estar nu.
139.Ele dorme dentro da minha alma
140.E às vezes acorda de noite
141.E brinca com os meus sonhos.
142.Vira uns de pernas para o ar,
143.Põe uns em cima dos outros
144.E bate palmas sozinho
145.Sorrindo para o meu sono.

19ª Pergunta: O que o menino Jesus faz quando o poeta está adormecido?

146.Quando eu morrer, filhinho,
147.Seja eu a criança, o mais pequeno.
148.Pega-me tu ao colo
149.E leva-me para dentro da tua casa.
150.Despe o meu ser cansado e humano
151.E deita-me na tua cama.
152.E conta-me histórias, caso eu acorde,
153.Para eu tornar a adormecer.
154.E dá-me sonhos teus para eu brincar
155.Até que nasça qualquer dia
156. Que tu sabes qual é.

20ª Pergunta: Para onde o poeta que ir ao morrer?

157. Esta é a história do meu Menino Jesus.
158.Por que razão que se perceba

159.Não há-de ser ela mais verdadeira
160.Que tudo quanto os filósofos pensam
161.E tudo quanto as religiões ensinam ?

21ª Pergunta: Por que o poeta pensa que a sua história poderia ser verdadeira?

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 02 – Participante Alberto

1. Entrevistador: Pronto. É, como Jesus chegou a terra?
2. Participante: Veio pela encosta de um monte.
3. E: Sim. Ok... E, quem é o Jesus do sonho do poeta?
4. P: (Lendo) “Tornado outra vez menino.”.
5. E: Quem seria o Jesus do sonho do poeta?
6. P: Menino?
7. E: Ótimo. É, por que Jesus fugiu do céu?
8. (O participante ofega, parecendo agitado).
9. E: No texto passado, só rapidinho, eu falei que não existe uma resposta “certa”, uma única resposta. O que o senhor entendeu disso que o senhor leu?
10. P: É. (Lê baixo) A pergunta qual foi?
11. E: Por que Jesus fugiu do céu?
12. P:Ahh no céu tudo era falso...
13. E: Humrum.
14. P: Porque era falso.
15. E: Ok.
16. P: Tudo em desacordo.
17. E: Ótimo.
18. (Pequena pausa)
19. E: Agora, por que no céu tudo era falso e em desacordo?
20. (Pequena pausa)

21. P: (Busca no texto) Agora: “com flores e árvores de pedras![30]”.
22. E: Humrum.
23. E: Certo. É... Nesse sonho do poeta, de quem Jesus era filho?
24. P: (Murmúrio inaudível) De um velho chamado José.
25. E: Humrum. O que o texto quer dizer quando diz que a mãe de Jesus era uma mala?
26. P: (Murmura:) “Puxa... raciocínio...”.
27. (Pequena pausa)
28. P: Por que ela não tinha amado antes de o ter.
29. E: Certo. Quem foi que roubou os três milagres?
30. (Pequena pausa)
31. P: Foi Deus.
32. E: Deus?
33. P: (Lê) “Um dia que Deus estava a dormir, o Espírito Santo”, ahh... O Espírito Santo!
34. E: Ok. Agora, como Jesus foi pra terra, depois que ele roubou os três milagres?
35. (Longa pausa)
36. (Lê em voz baixa, inaudível).
37. P: Como é?
38. E: Como Jesus foi pra terra, como Jesus foi para a terra, depois que roubou os três milagres?
39. (Longa pausa)
40. P: (Murmura:) “Desceu no primeiro raio que o, que apanhou...”. Como foi para a terra?!
41. E: Sim.
42. P: Através do primeiro raio que apanhou.
43. E: Agora, com quem Jesus vive na aldeia?
44. P: (Lendo) Com a criança... bonita de risos e... natural.
45. E: Humrum. E por que Jesus se comporta desse modo que é descrito pelo poeta?
46. (Longa pausa)
47. P: Como é a pergunta?
48. E: É... Por que Jesus se comporta, do modo como é descrito pelo poeta?
49. (Longa pausa)
50. P: Não sei não...

---

[30] No poema: “com flores e árvores **e** pedras.”

51. E: É... O que exatamente Jesus ensinou ao poeta?
52. P: Ensinou a olhar para as coisas.
53. E: Agora, por que no sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria, do espírito santo e da igreja católica?
54. (Longa pausa)
55. P: Puxa... Como é?
56. E: Por que no sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
57. (Longa pausa)
58. P: Está nesse trecho né?
59. E: Não! O, o, seria o que o senhor compreendeu. Talvez não esteja, talvez esteja, mas o, o que o senhor compreendeu? Por que ele fala mal? Esse Jesus do sonho do poeta, por que ele fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
60. (Pequena pausa)
61. E: Que é que o senhor acha?
62. P: Mas quem fala mal de Deus?! É o poeta é?! "Dizem..." (lendo início do trecho).
63. E: Não, esse, é Jesus né? Por que no sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
64. P: A diz po, é, é, que ele é o velho estúpido e doente.
65. E: Humrum.
66. P: "Sempre a escarrar no chão" (lendo).
67. (Pequena pausa)
68. E: Quem o senhor acha que tá falando isso? Na verdade é, é a tua interpretação que é o mais importante, quem tu acha que tá dizendo isso e por quê?
69. P: "Dizem, dize-me..." (lendo).
70. E: Humrum.
71. P: É o povo é? (ou pombo? Ininteligível).
72. E: Humrum.
73. (Pequena pausa)
74. P: Sei... não...
75. E: Agora, por que no sonho do poeta Jesus duvida de Deus?
76. P: Porque ele não percebe nada.
77. E: Humrum.
78. P: Das coisas que ele criou.

79. E: É, por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro? Que é que o senhor entendeu?
80. P: (Murmúrios, lendo em voz baixa) Por que ele, como é?
81. E: Por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?
82. P: (Lendo) Porque ele mora comigo na minha casa e no meu outeiro.
83. E: Agora, por que o poeta se diz poeta sempre?
84. (Longa pausa)
85. P: "Porque está no meu cotidiano?" (Relê em voz baixa, inaudível) "E é porque ele anda sempre comigo que eu estou..." É porque ele anda sempre comigo!
86. E: Pronto. Quem são os três que vão pelo caminho?
87. (Longa pausa)
88. P: (Murmura algo inaudível em tom questionador).
89. E: Quem são os três que vão pelo caminho? O senhor pode ler de novo viu? Fica à vontade.
90. P: (Lê em voz baixa) "A criança nova que habita" e, "onde vivo...", "Dá-me uma mão a mim e outra a tudo que existe...", "Vão os três...". Entendi não a pergunta não. Como é a criança, como é?!
91. E: Quem são, os três, que vão, pelo caminho?
92. P: (Murmura:) "Quem são os três..."; "E outra a tudo que existe..."; "E assim vão os três pelo caminho...". Sei não.
93. E: Ok. Por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?
94. (Longa pausa)
95. P: Por que...?
96. E: Por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?
97. P: Porque cada pedra, fosse o universo.
98. E: Certo. Agora, por que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor?
99. (Longa pausa)
100. P: Sim. Por gentileza? De novo?
101. E: É, por que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor?
102. P: (Lendo) Porque falta aquela verdade.
103. E: É. O que o menino Jesus, faz quando o poeta está adormecido?
104. (Pequena pausa)
105. P: (Lendo) "Brinca com meus sonhos.".

106. E: Certo. Pra onde o poeta quer ir, ao morrer?
107. P: “Leva para dentro da tua casa” (lendo).
108. E: Certo. Agora, última pergunta: por que o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?
109. (Longa pausa)
110. P: Por que...?
111. E: Por que o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?
112. (Longa pausa)
113. P: De novo, por gentileza meu filho (murmúrio inaudível).
114. E: Tá. Por que o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?
115. (Longa pausa)
116. P: Ah... Talvez seja essa (lendo): “Porque tudo quanto os filósofos, filósofos pensam...”. É...
117. E: Ele diz assim ó: “essa é a história do meu menino Jesus. Por que razão que se perceba não há de ser ela mais verdadeira, que tudo quanto os filósofos pensam, e tudo quanto as religiões ensinam?” Então, porque ela pensa que a história dele poderia ser verdadeira?
118. P: A história de... do menino Jesus?
119. E: Sim.
120. P: Por quê?
121. E: Sim. Por que ele pensa, o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?
122. P: Oh, poderia ser verdadeira?
123. E: Humrum.
124. P: E não é verdadeira?!
125. E: É verdadeira?
126. P: É.
127. E: O senhor entende? Sim.
128. P: Sim.

O que se observou nesta segunda sessão de leitura de Alberto foi que o participante teve seu desempenho comprometido por ater-se demasiadamente às informações objetivas constituintes do texto, falhando em ler as “entrelinhas”. Além disso, o participante precisou

com frequência que lhe fossem repetidas as perguntas inferenciais, sugerindo, como já foi dito, dificuldades de memória relacionadas à capacidade de retenção de informações. Isso pode ser observado nas linhas 10, 37, 47, 55, 80, 88, 95, 100, 110 e 113 do protocolo de compreensão referente a esta 2ª sessão de leitura do participante. Abaixo, alguns exemplos:

E: Agora, por que no sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria, do espírito santo e da igreja católica?

(Longa pausa)

P: Puxa... Como é?

(...)

E: Certo. Agora, por que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor?

(Longa pausa)

P: Sim. Por gentileza? De novo?

(...)

E: Certo. Agora, última pergunta: por que o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?

P: (Longa pausa) Por que...?

E: Por que o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?

P: (Longa pausa) De novo, por gentileza meu filho (murmúrio inaudível).

Das vinte e uma perguntas inferenciais feitas ao participante nesta sessão, Alberto não soube responder a apenas 4 (questões 10, 12, 16 e 21; linhas 50, 74, 92 e 111 do protocolo, respectivamente). A maioria das respostas de Alberto consistiu de extrações diretas do material textual, embora nem sempre tenham sido condizentes com a proposta de sentido deste texto, resultando, nesses casos, em operações inferenciais do tipo “falseamento”. Exemplos desse tipo de operação podem ser observados em suas respostas às perguntas inferenciais 7, 9 e 14 (respectivamente as linhas 33, 44 e 82 do protocolo de compreensão da

sessão de leitura n° 2). Por exemplo, quando perguntado sobre "quem foi que roubou os 3 milagres"[31] (pergunta inferencial n° 7), Alberto respondeu da seguinte forma: "Foi Deus." (O participante relê o trecho) "Um dia que Deus estava a dormir, o Espírito Santo, ahh... O Espírito Santo!" (linhas 31 e 33 do protocolo). O que parece ter ocorrido aqui foi uma intepretação precipitada do dêitico *ele* (na verdade referente ao personagem Jesus), que foi relacionado erroneamente por Alberto aos personagens "Deus" (linha 35 do texto) e "Espírito Santo" (linha 36 do texto), mencionados imediatamente antes do aparecimento desse pronome no texto. Na verdade, como se verá adiante, parece que os três participantes procederam aqui desse mesmo modo, tendo assim chegado eles à mesma resposta a essa pergunta n° 7: "Foi Deus".

Além das extrações, foram comuns as operações inferenciais do tipo "dedução" (4/21). Um exemplo desse tipo de operação inferencial pode ser observado em sua resposta à pergunta inferencial n° 15 ("Por que o poeta se diz poeta sempre?"), uma vez que o participante reuniu duas informações textuais ("E é por que ele anda *sempre* comigo / que eu sou poeta *sempre*.": linha 97 do poema) para inferir que "É porque ele anda sempre comigo!",

A prevalência quase absoluta de extrações diretas do material textual em suas respostas às perguntas inferenciais, aqui, não indicaram que Alberto não desenvolveu uma leitura compreensiva do texto (como será demonstrado em breve), embora a utilização excessiva dessa estratégia (que consiste em recorrer ao texto em busca da *resposta certa*) tenha sugerido que o participante, diferentemente de como leu o cordel, não participou ativamente de seu processo de compreensão do poema. Isto é, embora o participante tenha compreendido a proposta do texto, observou-se pouquíssima participação dos conhecimentos de mundo (linguísticos ou vivenciais) de Alberto no seu processo de compreensão desse texto, refletindo essa sua leitura inclusive aquilo que Marcuschi (2007) chamou de uma leitura feita a partir de uma perspectiva de "falta de horizonte", em que o leitor apenas repete ou copia o que está dito no texto, agindo como se o texto tivesse apenas informações inscritas de modo transparente (p. 99).

O diálogo transcrito abaixo, que ocorreu entre o pesquisador e o participante ao término desta sessão de leitura, deixa claro que Alberto compreendeu os sentidos propostos pelo poema.

[31] Segundo o texto, quem roubou os três milagres foi o menino Jesus.

E: Sim. Por que ele pensa, o poeta pensa, que a sua história poderia ser verdadeira?

P: Oh, poderia ser verdadeira?!

E: Humrum.

P: E não é verdadeira?!

E: É verdadeira?

P: É!

E: O senhor entende? Sim.

P: Sim.

E: Ok...

P: Isso é uma coisa que existe tanta dúvida sobre isso. Ah, ah, ahhh, o catolicismo né?

E: Sim.

(...)

P: A gente fica assim, puxa, também, o negócio é muito complexo! Né? Religião é uma coisa que...

E: É.

P: Se você for olhar a fundo mesmo assim você, se torna até um... Um incrédulo!

E: Sim.

P: Num é?

E: Humrum.

P: Por isso tem os, tem os ateu né? Tem?

E: Sim.

(...)

E: O senhor, o que achou do texto?

P: (O participante arfa, parecendo empolgado ou emocionado, e ri) (riso) O texto tem coisas que, você lê e, acha uma pouco... Tem, tem frase que você, sei lá, parece até que é uma, inventam coisa que não existe né?

E: Sim.

P: Num tem isso?

E: É.

P: Ou não?!

E: Sim, sim, tem sim!

P: É! Que não cabe assim na, na verdade assim aí...

E: É.

P: É pra confundir né?

A seguir, será apresentada a análise das duas sessões de leitura de Marluce. Como se poderá observar, também essa participante apresentou maiores dificuldades no que se referiu a leitura e compreensão do poema. Nas considerações finais desse estudo, serão tecidas algumas reflexões sobre essa dificuldade mais destacada dos participantes no que se referiu à leitura e compreensão do *Poema do menino Jesus.*

5.4 2º PARTICIPANTE

5.4.1 Breve história de vida e de leitura de Marluce

A participante Marluce é aluna do Módulo V, tem sessenta anos e é natural de Pernambuco, tendo residido sempre no município de Recife, zona urbana. Relata ter frequentado a escola durante sua infância e adolescência, tendo abandonado os estudos durante a 4ª série (hoje 5º ano), quando engravidou, aos quatorze anos. À época dessa

entrevista, estudava e trabalhava, tendo largado os estudos poucos dias depois, justamente por conta do trabalho como manicure, que vinha sendo muito requisitado no período da noite, no mesmo horário das aulas. Marluce trabalhou como manicure durante toda vida (por quarenta e um anos), e sempre atendeu no bairro de Boa Viagem, sendo essa sua ocupação principal (“Eu criei quatro filhos fazendo unhas.”).

A participante relata que seus pais são naturais do interior de Pernambuco, mas afirma não recordar exatamente o município de origem. Nem seu pai e nem sua mãe - ainda viva – frequentaram a escola. Também não aprenderam a ler e nem tiveram qualquer contato com texto ou práticas de leitura (p.ex., por meio de parentes ou amigos). Sua mãe trabalhou como lavadeira, e seu pai como carroceiro. A participante não soube precisar a renda familiar atual; mora com uma filha e genro, que juntamente com ela contribuem para tal renda. Residem no primeiro andar de uma casa simples e modesta, a dois quilômetros da escola campo desse estudo, no bairro do Engenho do Meio.

Embora sua relação com a leitura de textos escritos seja algo recente (“É, de primeiro, eu gostava muito de estudar não, mas agora me interessa.”), a participante relata gosto por leituras bem diversas. Em casa, costuma ler livros espíritas, revistas de “fofocas” (“sempre Caras”) e gosta de ler principalmente sobre política nacional.

Quanto às leituras realizadas na escola, tem preferência por textos relacionados à história do Brasil, especificamente aqueles voltados à escravidão dos negros e exploração dos povos indígenas no Brasil colonial (“Ah não, eu gosto mais de estudar história, que é a história do Brasil, sobre os escravos, sobre (...) a história mesmo dos portugueses né (...)história do Brasil, dos índios. Eu acho, a história muito, triste...”). Relata gostar também de poesia, de ouvir declamação de poemas (“Ah eu gosto! De escutar um poema bom!”).

Sobre o lugar da leitura em sua vida, Marluce relata que “eu leio muito (…) mas gostaria de escrever (…) escrevia minha vida, que é, que foi tão difícil (…) ah! Eu fui mãe com quatorze anos de idade, é por isso que eu parei de estudar.”.

5.4.2 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Marluce

Observou-se que a participante Marluce desenvolveu uma leitura compreensiva do cordel, elaborando inferências na maioria das vezes condizentes com as informações textuais, conforme demonstra o protocolo de compreensão da 1ª sessão de leitura. No

entanto, como já foi destacado, assim como a participante Creuza, Marluce pareceu não ter compreendido maior parte da narrativa proposta no *Poema do menino Jesus*, como será demonstrado por meio do protocolo referente à segunda sessão de leitura desta participante. Nesta sessão, Marluce não soube responder a cinco das perguntas inferenciais, e realizou quatro inferências do tipo "falseamento". Segundo Marcuschi (2008), operações inferenciais do tipo "falseamento" são de natureza cognitiva e experiencial, e consistem na introdução de elemento(s) e afirmação de proposições falsas que não condizem com as informações do texto escrito e que não podem ser inferidas deste. Isso reflete exatamente o tipo de operação inferencial descrita abaixo, realizada por Marluce durante a leitura do poema, em sua resposta a pergunta inferencial n° 4 (linhas 18 e 19 do protocolo da 2ª sessão de leitura):

> E: Humrum. (...) E por que, no céu, tudo era falso, e em desacordo?
> P: Com flores e árvores... de pedra é? É! Com flores e ár, árvores, de pedra[32].

Aqui a participante tomou a conjunção coordenativa "**e**" por um adjunto adnominal (árvores "**de pedra**"), transformando a construção original "No céu tudo era **falso**, tudo em **desacordo** / Com flores e árvores **e pedras**." (linhas 12 e 13 do poema) em "No céu tudo era **falso**, tudo em **desacordo** / Como flores e árvores **de pedra**", alterando inclusive a flexão de número do substantivo "**pedras**", do plural para o singular. Parece que Marluce buscou encontrar nesse trecho alguma informação textual que respondesse à pergunta inferencial n° 4, ou seja, algo no texto (i.e., algo nesse "céu" do texto) que fosse **falso** e **em desacordo**, como são "**árvores de pedras**", construção para a qual o contexto da atividade de leitura (isto é, os objetivos da leitura, o repertório de estratégias dos leitores) deve ter contribuído – uma vez que os textos são sistemas instáveis, sendo sua estabilidade (dos textos) sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto (MARCUSCHI, 2007, p. 93).

Outros exemplos de "acréscimos" que resultaram em "falseamentos" na leitura e compreensão de Marluce sobre o poema serão discutidos mais adiante.

---

[32]No texto: "Com flores e árvores **e** pedras.".

Inicialmente, pensou-se que tal dificuldade de compreensão poderia ser devida à extensão do segundo texto (1.157 palavras, pouco mais do que o dobro do primeiro texto, composto por 533 palavras). No entanto, as inferências desse tipo (falseamento) surgiram já no início dessa atividade, antes mesmo de concluída a leitura da primeira metade do poema (questões 3, 4, 7 e 9) e Marluce, na leitura do primeiro texto, não elaborou sequer uma inferência desse tipo, e informou não saber responder a apenas uma das dezesseis perguntas inferenciais (questão 12, 65ª linha do protocolo de compreensão nº 01). Descartou-se também a influência de seu já mencionado problema de visão, uma vez que ambos os textos foram apresentados com fontes de tipo e tamanho idênticos (Times New Roman, tamanho 24) e sob as mesmas condições de iluminação, na casa da participante.

Acredita-se que a dificuldade de compreensão da participante em relação ao segundo texto deveu-se em parte à presença de léxicos específicos ou de determinadas construções no texto que talvez não fossem comuns em sua história de leitura ou mesmo que não pertencessem ao seu conhecimento linguístico, levando-a a compreensões idiossincráticas e não condizentes com a proposta de sentido pretendida pelo autor do texto, refletindo assim claramente a seguinte observação de Marcuschi (2008): "Um texto pode ter coerências diversas e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nesta atividade e não raro falseia informações." (p. 242).

Vejam-se os seguintes exemplos, em que a participante transforma construções do texto que não são tão de uso comum por outras mais usuais:

> Participante: Tinha fugido do céu. **Era nosso**, era moço demais para fingir, de segun, de segundo, de segunda pessoa da trindade.
>
> Entrevistador: Por que motivo será que ele fugiu do céu?
>
> P: Porque era muito **moço** né?

Aqui, a construção original era **nosso** demais foi interpretada pela participante como "era **moço** demais", uma construção bem mais usual do que a primeira. Talvez, o vocábulo **menino**, presente no título do poema, assim como o teor lúdico de parte do trecho imediatamente anterior ("Tornado outra vez menino / A correr e a rolar-se pela erva / E a

arrancar flores para as deitar fora / E a rir de modo a ouvir-se de longe.") tenham levado a participante a tal construção.

Se no exemplo acima, a interpretação da participante não resultou em distanciamento muito significativo do sentido pretendido pelo poeta (uma vez que, de fato, o personagem Jesus do poema era muito moço!), o exemplo a seguir demonstra uma atividade inferencial em que o sentido do texto é enormemente distorcido:

> Participante: E foge a chorar e a gritar dos, cães. E por que sabe que ele não gosta, gostou, go, goousta. E que todos, toda a gente acha graça. Corre atrás da rap, rapiri, como é? Rapariga (riso) que **voa em rocha**, pelas estradas. Com as, **brilha**, nas cabeças de levan, tar, levanta-lhe, as **asas**.
>
> Entrevistador: Humrum.
>
> P: É um pássaro né?!

No exemplo acima, Marluce transforma a construção textual **Que vão em rancho** em "**Que voa em rocha**", substitui o vocábulo **bilha** por "**brilha**" e, um pouco mais a frente, talvez sob influência do significado ou sentido da palavra "**voa**" lida anteriormente, interpreta a construção *levanta-lhes as **saias*** como sendo "levanta-lhe as **asas**" e infere espontaneamente: "É um pássaro né?!". (Ainda mais adiante na leitura do poema, como se verá no protocolo referente à segunda sessão de leitura, a participante troca a palavra **pernas –** linha 142 do poema – por "**penas**" e comenta novamente: "Só se é um pássaro...").

Assim como foi característico nas sessões de leitura de Alberto, a participante Marluce também utilizou bastante o material textual para responder a maioria das perguntas inferenciais, nas duas sessões, como demonstram a seguir seus protocolos de compreensão.

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 01 – Participante Marluce

1. Entrevistador: Pronto, agora a pergunta é: por que o pessoal que passava, não dava atenção ao cego?

2. Participante: Eita, porque muita gente não dá atenção.
3. E: Humrum.
4. P: Num, num tem importância.
5. E: Sei.
6. P: Quando é mendigo assim a pessoa quase nem vê. Infelizmente tem gente assim.
7. E: Humrum! Ótimo. É, por que o cego carregava a “desgracença”?
8. P: A desgracença não é a desgraça não?
9. E: Humrum. Mas porque ele carregava a desgraça?
10. P: Quer dizer, diz ele!
11. E: Sim.
12. P: Porque eu acho que era cego né?
13. E: Ahã, ótimo. E, porque o cego estava sem alma?
14. P: (Murmura: “tava sem alma”, relendo o trecho em silêncio).
15. P: (Murmura: “e era cego de nascença.”). Senão é porque ele tava se achando.
16. E: Hum?
17. P: Não ser ninguém.
18. E: Humrum.
19. P: Sem alma.
20. E: Sim.
21. P: Que era cego. É isso?
22. E: Ótimo, é. Agora, a pergunta: como as pessoas tratavam o cego?
23. P: Cadê, tem aqui é (no texto)?
24. E: Não, a senhora, entendeu, o quê...
25. P: Ah!
26. E: Do modo como as pessoas tratavam o cego?
27. P: É, tratava com anarquia, com desprezo.
28. E: Ótimo. Que tipo de esmola o cego recebia? Qual era o tipo de esmola que ele recebia?
29. P: Alimentos.
30. E: Agora, qual foi o “conversêro” que deixou o cego com as “urêa” em pé?
31. P: (Lê em voz baixa) Conversaria... dana, danado, foi ficando, agastado, e eu.. foi ficando agastado! E eu, com as orelha em pé.
32. E: Humrum.
33. P: Foi isso!
34. E: Humrum.

35. P: Foi ficando agastado...
36. E: Certo. Porque o povo ficou aturdido?
37. P: O povo ficou repreendido... Oxe... Com a gritaria dele né isso? O povo, aturdido...
38. E: Humrum.
39. P: E o mestre só, a passar. É, isso é, o povo gri, o povo ficou incomodado com o grito.
40. E: Com o grito né...
41. P: Do cego, né? Do cego.
42. E: Ok... Agora, porque o cego gritava?
43. P: Queria falar com Jesus.
44. E: Humrum. Agora, que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?
45. P: (Responde lendo) “Ficou muito encabulado com a fala do rapaz”!
46. E: Humrum. Que que cê acha que...
47. P: Eu acho que é porque ele ficou gritando né.
48. E: De que maneira, o cego se aproximou de Jesus?
49. P: (Lendo) Foi se levantando, sua capa fora jogou, indigui, indignado né, in, igual, sado, a um, caçote, deu um grande pinote, de Deus se aproximou. Ele deu um grande pinote!
50. E: Ótimo, por que o cego se emocionou?
51. P: Que, que queria, porque, perguntou o que ele queria fazer, o cego se emocionou.
52. E: Humrum.
53. P: E foi ficando sem graça; porque ele queria enxergar aí...
54. E: Sim... Mas porque a senhora acha que ele se emocionou? Nessa parte?
55. P: Porque ele foi chamado!
56. E: Certo, por quem? Quem chamou o cego, no caso...
57. P: (Murmúrios inaudíveis, procurando no texto) Eu num tou entendendo... foi Jesus? Não né? Cadê? “este então lhe chamou”; Este! Quem é “Este”? É Jesus é?
58. E: É. Isso.
59. P: Então ele ficou emocionado porque Jesus chamou né, chegou a hora dele.
60. E: Sim.
61. P: Receber a cura.
62. E: Ótimo. Em que momento do dia, o cego voltou a ver?
63. P: (Procura no texto) Não, não tem não. Tem? (no texto)... E veja, o dia...
64. E: Humrum. Que é que tu acha? Que momento do dia era esse?
65. P: Sei não.

66. E: Humrum. Vamo pro próximo, sem problema... A senhora entendeu minha pergunta? Perguntei se era cedo, tarde, noite...
67. P: Ah, ah e tem dizendo aqui (no texto)? (murmura: tem não, e relê o trecho em voz baixa: “rabugento...”, “atendeu o tal pedido...”, “daquele ismili...”) “rabugento”, não! Não tem dizendo nada não!
68. E: Certo. Aí, duas perguntas agora: por que o cego viu Jesus de forma embaçada?
69. P: Ele foi ficando de pé, com a vista embaçada! Porque ele ia começando a enxergar né?
70. E: Ok, ótimo. Agora, por que o cego jogou a bacia fora?
71. P: Porque não era a companhia dele a bacia?
72. E: Humrum.
73. P: A bacia, o pau né, o cajado.
74. E: Sim. Sim, sim.
75. P: Que era o guia, né?
76. E: Sim.
77. P: Era o que ele, ficava, como se fosse um guia, a bacia, cadê, a bacia, a vara...
78. E: Humrum.
79. P: Que o guiava.
80. E: Certo. A bacia era como um guia? A senhora acha que ele usava como um guia?
81. P: Não, a bacia ele, não sei, jogou a ba, fora a bacia...
82. E: Certo. Agora, esse é o penúltimo, depois vai vir o último trecho. A pergunta é: por que o povo ficou abismado?
83. P: (Relendo e murmurando palavras e frases) “o povo que ali estava”, “ali estava”, “que viu o acontecido”, “também acompanhou”... “naquele louvor, naquele”, não, é porque o povo ficou ab, porque que ali estava! É isso é?
84. E: Na, não, a pergunta foi: por que o povo ficou abismado?
85. P: E tem (no texto)? “o povo que ali estava que viu o acontecido também acompanhava naquele louvor querido”, “ficando tão abis”, abismado, é isso?
86. E: Humrum.
87. P: (Murmúrio inaudível) “Proeza”...
88. E: Humrum.
89. P: Deve ser com alegria, que o cego, que o, o cego enxergou.
90. E: Ótimo. Agora, última pergunta: o que de fato Bartimeu enxergou? O que foi que realmente ele enxergou?
91. P: Xô ver visse?... Jesus.

É possível observar que a participante, mesmo frequentemente voltando-se ao texto para "apanhar" as eventuais respostas às perguntas inferenciais, acrescenta algumas informações às suas respostas, enriquecendo-as com detalhes que não se encontram no material textual escrito, provavelmente fundamentando-se em seus conhecimentos de mundo, como se pode ver nas linhas 15, 17, 59 e 61, consistindo tal atividade numa operação inferencial com características simultaneamente dos tipos "acréscimo" (natureza pragmática e experiencial) e "reconstrução" (natureza cognitiva, pragmática e experiencial), levando à configuração de quadros parcialmente novos.

Um fato curioso é que Marluce, em ambas as sessões, quando lia ou procurava no texto pelas respostas às perguntas inferenciais, "dialogava" constantemente com suas leituras e com o pesquisador, sugerindo tratar-se de uma estratégia de leitura e compreensão dessa participante em particular. Observando-se os dois recortes abaixo – extratos da transcrição integral da 1ª sessão de leitura – pode-se supor que se trata esse de um recurso que inclusive auxiliou a participante a elaborar uma compreensão adequada sobre léxicos e construções inicialmente estranhas para ela.

P: Nada lhe dava alegria. Somente tinha tristeza. Passava assim o dia, por toda a redondeza, com a bacia na mao, esmolando, com, razão

E: Hum

P: É esmolando é?

E: Humrum.

P: Esmolando com razão. Um pouco de alimento; **deve ser... Pedindo esmola.**

E: Ahã! Sim...

P: Tinha um cego mendigano, que dava até agran, grande dó. Tava a beira da estrada, com as roupas todas rasgadas. Embó, embore... rado. Empoeirado! Né?

E: É.

P: Grudido é?

E: Hum?

P: Gru... dido é?

E: A senhora acha que significa o que?

P: **Grude! Grudento ne?**

E: É, exatamente! Pronto...

P: Grudendo...

E: É uma palavra que ele escreveu desse, dessa forma, mas não é assim né?

P: Grudendo...

E: É gruden’**t’**o! né?

P: É.

A participante elaborou nesta sessão inferências dos tipos “dedução” (4 das 16 respostas às perguntas inferenciais), “parafraseamento” (3/16),“associação” (2/16), “acréscimo” (2/16), “reconstrução” (1/16) e “acréscimo” (4/16).Marluce não soube responder a apenas uma das perguntas inferenciais (questão 12).

Um aspecto interessante foi o modo como Marluce “se colocou” em sua leitura e em suas respostas às perguntas inferenciais, enriquecendo-as com detalhes, participando ativamente do seu processo de compreensão do material textual. Tome-se por exemplos as respostas às perguntas inferenciais de n° 11 (simultaneamente inferências do tipo “associação” e “paráfrase”, das linhas 50 à 61 do protocolo) e de n° 14 (simultaneamente inferências do tipo “acréscimo” e “paráfrase”, das linhas 70 à 79).

No que se refere à pergunta inferencial n° 11, à qual a participante realizou uma inferência que refletiu operações dos tipos “associação” e “parafraseamento”, eis as informações textuais relacionadas à essa pergunta: “Este então lhe perguntou: / - Que queres que eu te faça? / O cego se emocionou / E foi ficando sem graça. / Aproveitou a ocasião / Em meio à multidão / Lhe disse com tal fervor: / - diante de todo mundo / Lhe peço nesse segundo /Que eu enxergue senhor!”. Abaixo a resposta de Marluce à pergunta 11:

E: Ótimo, por que o cego se emocionou?

P: Que, que queria, porque, perguntou o que ele queria fazer, o cego se emocionou.

E: Humrum.

P: E foi ficando sem graça; porque ele queria enxergar aí...

E: Sim... Mas por que a senhora acha que ele se emocionou? Nessa parte?

P: Porque ele foi chamado!

E: Certo, por quem? Quem chamou o cego, no caso...

P: (Murmúrios inaudíveis, procurando no texto) Eu num tou entendendo... foi Jesus? Não né? Cadê? "Este então lhe chamou"; "Este"! Quem é "Este"? É Jesus é?

E: É. Isso.

P: Então ele ficou emocionado porque Jesus chamou né, chegou a hora dele.

E: Sim.

P: Receber a cura.

Abaixo, a resposta desta participante à questão de n° 14 –elaboração de operação inferencial do tipo "acréscimo" – revela também uma participação criativa de Marluce em seu processo de compreensão desse trecho de cordel.

E: Ok, ótimo. Agora, por que o cego jogou a bacia fora?

P: Porque não era a **companhia** dele a bacia?

E: Humrum.

P: A bacia, o pau né, o cajado.

E: Sim. Sim, sim.

P: Que era o **guia**, né?

E: Sim.

P: Era o que ele, ficava, como se fosse um guia, a bacia, cadê, a bacia, a vara...

E: Humrum.

Parece aqui que Marluce atribuiu à bacia uma função de "guia" do cego, que ele dispensou (retomando a visão, não precisaria mais dessa "companhia", dessa "guia"). Na verdade, esperava-se aqui uma "associação" do "jogou fora a bacia" a uma ideia de celebração, de comemoração do milagre (tal como inferiu o participante Alberto: "De alegria, ao voltar a ver né?"). No entanto, como se observou, esse "acréscimo" não comprometeu a compreensão do sentido geral do cordel por Marluce, como demonstram todas as suas respostas, no protocolo.

Finalmente, Marluce pareceu não distinguir exatamente entre Deus e Jesus, como demonstra o extrato abaixo, um recorte da transcrição integral desta sessão de leitura:

P: Lei, leia, ei, dis, disseram, tao somente levantou-se, seu con,denado, que o homem tá ali, chamando o cego, foi se levantando, sua capa, fora, jogou, i di, i, o, i, duar, se...

E: (Riso leve, pigarro) É tá errado (tosse), aliás, é o jeito dele aí de escrever...

P: Iduarse a um ca, çote, deu um grande pinote, de **Jesus** se aproximou.

E: De que maneira, o cego se aproximou de Jesus?

P: (Lendo) Foi se levantando, sua capa fora jogou, indigui, indignado né, in, igual, sado, a um, caçote, deu um grande pinote, de **Deus** se aproximou. Ele deu um grande pinote!

E: Ótimo.

P: (Murmura: E se aproximou de **Deus**...).

Muito diferente de seu desempenho nesta 1ª sessão, em que Marluce claramente participou ativamente na construção de seu processo de compreensão e na elaboração de suas inferências, como demonstram no protocolo suas respostas às perguntas inferenciais de

n° 1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 14 e 15 (respectivamente, linhas 1, 13, 22, 30, 36, 42, 50, 68 e 82 do protocolo), deu-se na leitura do *Poema do menino Jesus,* tendo consistido a maioria das respostas às perguntas inferenciais, nessa segunda sessão, em extrações diretas das informações textuais, e que nem sempre resultaram em respostas adequadas, mas em tentativas de adivinhação (das respostas às perguntas inferenciais) da participante, como demonstra o protocolo a seguir:

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 02 – Participante Marluce

1. Entrevistador: Então a pergunta: como é que Jesus chegou a terra?
2. Participante: Desceu a terra. Fotografia? (Lendo) "Vi Jesus Cristo descer a terra!" "Vi pelo encontro de, uma noite.[33]".
3. E: *Cê* acha que ele chegou como a terra?
4. P: Desceu do céu né?
5. E: Humrum. Agora, quem é o Jesus, do sonho do poeta?
6. (Longa pausa)
7. P: Erva é?
8. E: Erva?
9. P: Pela... Esse nome aqui é erva?
10. E: É.
11. E: Mas veja, o Jesus, nesse sonho do poeta, como ele é?
12. P: (Lê em voz baixa) Tornou-se outra vez menino!
13. E: Humrum. Ele seria o quê? Um menino?
14. P: É.
15. E: (...) Aí a pergunta é: por que Jesus fugiu do céu?
16. (Longa pausa)
17. P: Por que era muito moço né?
18. E: Humrum. (...) E por que, no céu, tudo era falso, e em desacordo?
19. P: Com flores e árvores... de pedra é? É! Com flores e ár, árvores, de pedra[34].
20. E: Sim.

[33] No texto: "*Veio pela encosta de um monte*.".

[34]No texto: "*Com flores e árvores e pedras*.".

21. P: No céu tinha que estar sempre sério.
22. P: (Lê) Tinha fugido do céu. Era nosso, era moço demais para fingir, de segun, de segundo, de segunda pessoa da trindade. No céu tudo era falso. No céu tudo era falso, tu, tudo em des, desacorda, como é esse nome?
23. E: Desacordo.
24. P: Desacordo.
25. E: Sim. Por que? Tudo era falso e em desacordo?
26. P: Sei não...
27. E: Certo. É, nesse texto, nesse trecho, de quem, Jesus era filho?
28. P: De José.
29. E: É, o que o texto quer dizer, quando diz que a mãe de Jesus era uma mala?
30. P: Sei não. Num é... (Relê. Murmúrio inaudível).
31. E: "A sua mãe, não tinha amado antes de o ter. Não era mulher, era uma mala". Que é que cê acha que ele quer dizer? Que é que *cê* entendeu disso aí?
32. (Pequena pausa)
33. P: Eu entendi que ela nunca tinha amado um homem é?
34. E: Ótimo. Agora a pergunta: quem foi que roubou os três milagres?
35. (Pequena pausa)
36. P: (Relê em voz baixa) Ele, foi! Deus!
37. E: Humrum. É, como Jesus foi pra terra? Depois que roubou os três milagres?
38. (Pequena pausa)
39. P: Como ele desceu ou como ele subiu?
40. E: Como ele desceu.
41. P: (Relendo) Ele desceu... No primeiro raio que ele apanhou!
42. E: Sim. A pergunta: com quem Jesus vive na aldeia?
43. P: Com a criança.
44. E: Com a criança. Ótimo. É, agora, por que Jesus se comporta como é descrito nesse texto?
45. (Longa pausa)
46. E: Por que ele se comporta assim?
47. (Longa pausa)
48. E: O que é que el, o que é que ele faz, Jesus?
49. P: Atira pedra no burro.
50. E: Muito bom!

51. P: Rouba as frutas dos pomares?
52. E: Isso, agora, a pergunta: por que ele faz isso?
53. P: (Relê em voz baixa frases do trecho) Sei não.
54. E: Ótimo. O que foi que Jesus ensinou ao poeta? O que foi exatamente que ele ensinou?
55. P: A olhar para as coisas, apontar, foi?
56. E: Humrum.
57. P: (Relendo) “Apontar toda, todas as coisas que há nas, nas flores. Mostrar-me como as pedras são engraçadas.”.
58. E: Certo. Agora pergunta: por que no sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo? Por que nesse trecho aí, ele fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
59. (Pequena pausa)
60. P: Então vou ler de novo né?
61. E: Ahã! Tranquilo!
62. P: (Lendo) Disse-me muita, muito mal de Deus. Diz que ele é um velho estúpido e doente.
63. E: Humrum.
64. P: Sempre é, sempre a escarrar, para o chão. E a dizer, a dizer, indecência, indecência. Que é indecência?
65. E: Hum?!
66. P: Ele diz que é “indecência”... que é isso hein?
67. E: Indecência? É... palavrão.
68. P: Hum.
69. E: Palavra suja.
70. P: Então, resumindo, diz que ele é um sujo!
71. E: Deus? É?
72. P: Acho que é o que ele diz.
73. P: Quem é que, ele diz com quem? Deus diz com quem isso?
74. E: O... Jesus.[35]

[35]Conforme já foi mencionado, ao pesquisador pareceu que tanto a participante Creuza quanto Marluce não fazem uma distinção completa entre os personagens *Deus* e *Jesus* – isto é, como fazem entre o cego Bartimeu e Jesus. Então, nesse trecho, não foi possível saber se Marluce ao perguntar “Deus diz com quem isso?” está

75. P: Sim.
76. E: A senhora entende o que ele fala, tá falando de quem aí? *Vamo* ler de novo aqui ó.
77. P: “Diz...”
78. E: “Diz-me muito mal de Deus”
79. P: Deus, ele tá falando de Deus né?
80. E: É.
81. P: “Diz...”
82. E: (Lendo) “Diz que ele é um velho estúpido e doente, sempre a escarrar para o chão, e a dizer indecências.”. Palavrões.
83. P: Sim.
84. E: (...) Então, a pergunta é: por que, nesse trecho, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
85. (Pequena pausa)
86. P: Sei não.
87. E: Certo. Agora, por que nesse trecho, Jesus duvida de Deus?
88. P: Por que ele num, num faz nada aqui, cadê? (Procura no texto).
89. E: Humrum.
90. (Longa pausa)
91. P: Ele, ah, o outro quer dizer que ele não faz nada pra...
92. E: Humrum.
93. P: Que ele não criou nada de...
94. E: Sim.
95. P: Que o que ele diz.
96. E: Pronto. A pergunta: por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?
97. P: Porque ele brinca... Porque ele sórri (sic) e brinca, é? (Lendo) É por isso é que, eu sou... Toda a certeza...
98. P: Que sórri (sic) e brinca.
99. E: Então seria isso: ele é o menino Jesus verdadeiro, porque ele sorri e brinca?
100. P: É. Eu acho que é né?!
101. E: Certo, agora por que o poeta se diz poeta sempre?

---

se referindo especificamente a Deus – o que, no caso do texto, implicaria uma compreensão inadequada – ou a Jesus.

102. P: (Lendo) Ele é uma crian, ele é uma criança tão humana que é divina e está em minha cotidiana, vida de poeta. Não é isso não é?! Porque ele, vida de poeta é? Porque ele anda sempre comigo. É uma criança?! Não né?
103. E: Quem seria uma criança?
104. P: O poeta?
105. E: Olha, a pergunta foi assim: por que o poeta, ele se diz poeta sempre? Ele diz aí: "eu sou poeta sempre". Por que ele diz isso? Que é que *cê* entende?
106. P: É isso, é que "meu menino olha", não né?
107. (Pequena pausa)
108. E: É, ele vai dizer aqui: (lê) "e a criança tão humana que é divina, é esta minha cotidiana vida de poeta. E porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre. E que o meu mínimo olhar me enche de sensação." Até a, aí, isso aqui já basta. Aí a pergunta foi: porque ele se diz, poeta sempre?
109. (Pequena pausa)
110. P: Me enche de sensação? É isso?
111. E: *Cê* acha? É, pode ser ó, o que tu, o que tu entende?
112. P: Ele se enche de (*excitação*? *sensação*? ininteligível.). É um pequeno... só seja, do, que for (murmúrios inaudíveis).
113. E: Humrum. Certo. Agora, quem são os três que vão pelo caminho?
114. (Pequena pausa)
115. P: A criança.
116. E: Ótimo.
117. P: Que as, os, vivo, é a criança né?
118. E: É, mas, ele, ele diz aí: "e assim vamos os três pelo caminho que houver".
119. P: É!
120. E: Quem são esses três?
121. P: (Relê em voz baixa) "E assim vamos os três." Mas quem é os três? "Dai-me a mão. Dá-me uma mão a mim, e outra a todos que existe.".
122. E: Humrum.
123. P: (Lendo) "Saltando e cantando, rindo. Gozando a nossa se, o nosso segredo como que é saber por toda parte que não há mistério no mundo...", não só tem o menino!
124. E: Só tem o menino né?
125. P: É! Só tem a criança!
126. E: Ótimo. Agora, por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?

127. P: (Relê o trecho em voz baixa).
128. (Longa pausa)
129. P: Aun, num tem não, onde é que tem aqui?
130. (Pequena pausa)
131. E: Ele aqui diz que “ao anoitecer, brincamos em cinco pedrinhas, no degrau da porta de casa”, num é?
132. P: É... Aí grava “como conversa uma a, a um Deus e um, uma poeta.[36]”. Não. É como se cada pedra...
133. E: Humrum.
134. P: Fosse todo universo.
135. E: Sim.
136. P: (Lendo) “E fosse por isso um grande perigo para ele deixar cair no chão.”.
137. E: Certo. Então, por que é perigoso? Deixar a pedra cair no chão?
138. P: Como se fosse a pedra fosse o céu não? Porque é o universo?!
139. E: Humrum.
140. P: Se cair...
141. E: Ãha. Certo. Agora, porque as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor, como aí tá dito?
142. (Longa pausa)
143. P: (Lendo) “Ele sorria porque tudo é incrível. Ri das flores, ri (inaudível) dos reis e dos que não são reis... E tem pena de ouvir falar das guerras.”. É isso?
144. E: (...) Olha, a pergunta foi assim: por que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor? Ele começa assim dizendo, né: “Depois eu conto histórias das coisas só dos homens.” Né?
145. P: É... (lê) “E ele sorri porque tudo é incrível. Ri dos reis e dos que não são reis”.
146. E: Humrum.
147. P: (Lendo) E tem pena de ou, ouvir falar das guerras. E dos comércios. E dos navios. Que fica f, fumo? Como é? Que fica o quê?
148. E: Ficam fumo no ar.
149. P: (Continua lendo) No ar. Todos al-to mares, porque ele sabe que tudo isso falta aquele, aquela verdade, que uma flor tem, ao florescer, e...

---

[36]No texto: “*Graves como convém a um Deus e a um poeta*.”.

150. P: Eu entendi porque ele deixou de falar (*o homem*? ininteligível) depois. Do homem, depois.
151. E: Humrum.
152. P: (Lê) Conto a história das coisas só dos homens.
153. E: Sim.
154. P: Aí ele (inaudível)... Sei não.
155. E: O que o menino Jesus, faz, quando o poeta está adormecido?
156. P: Li. Cadê? "Adormeceu..."
157. E: Humrum.
158. P: Adormeceu dentro da minha alma.
159. E: Humrum.
160. P: E às vezes acorda de noite.
161. E: Humrum.
162. P: E brinca com os meus sonhos (sempre lendo).
163. E: Humrum.
164. P: "Viram, vira um de *pena* para o ar.[37]". Só se é um pássaro.
165. E: Humrum.
166. P: Deixa eu ler aqui, rapidinho.
167. E: Certo.
168. (Longa pausa)
169. E: Mas... É a pergunta: o que o, Jesus, o menino Jesus faz quando o poeta adormece?
170. P: *Xô* ver... (diz algo inaudível, e relê em voz baixa) dentro de casa e tira o des-pindo. Ele (inaudível) dorme dentro da minha ca... Quando leva é? Pra dentro?
171. E: Humrum. Humrum.
172. P: (Relendo) Ele lev, cadê, depois ele dorme, e eu, deito, levo ao colo, para dentro de casa. De, des, despindo-o lentamente.
173. E: Humrum. Então cê responderia. O que o menino Jesus faz quando o poeta fic, está adormecido? Que quecê acha? Poeta adormece; menino Jesus faz o quê?
174. P: Leva pra dentro de casa e des, despido, é tira a roupa eu acho né?
175. E: É. Isso.
176. P: E. Des. Deita e, despido ele. Sei lá...

[37]No texto: "*Vira uns de **pernas** para o ar*.".

177. E: Certo. Então, penúltima pergunta antes de passar pro último trecho. É, pra onde o poeta quer ir ao morrer?
178. (Longa pausa)
179. P: Para, tu leva-me para (lendo) dentro de casa, de tua casa.
180. (Longa pausa)
181. P: (Lendo) E depois o meu ser cansado e hu, humano, e deita-me na tua cama.
182. E: Humrum.
183. P: (Lendo) "E conta-me história, caso eu acorde.". Sei não pra onde foi não!
184. E: Sim, pronto, última pergunta: por que o poeta, ele pensa que a história dele poderia ser verdadeira?
185. (Longa pausa)
186. P: Porque ele pensa que é um filósofo.
187. E: Humrum.

Nesta sessão, foram mais comuns nas respostas de Marluce, os "falseamentos "(4 das 21 inferências) e as operações inferenciais do tipo "dedução" (4/21) e "parafraseamento" (3/21). As "deduções", como já foi explicado na sessão referente à fundamentação teórica desse estudo, são operações inferenciais de natureza lógica, que consistem na reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. Um exemplo desse tipo de operação pode ser observado na resposta da participante à 14ª pergunta desta sessão (linhas 96 à 100 do protocolo da 2ª sessão de Marluce), que reflete também, simultaneamente, extrações diretas de informações do texto:

> E: Pronto. A pergunta: por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?
>
> P: Porque ele brinca... Porque ele sórri[38] (sic) e brinca, é? (Lendo) É por isso é que, eu sou... Toda a certeza...
>
> P: Que sórri (sic) e brinca.

[38] Apesar de ter pronunciado "s**ó**rri", a participante revelou conhecer o significado da palavra: E: "Esse "**sórri**", cê entende?; P: Sórri... né sorrir né?

E: Então seria isso: ele é o menino Jesus verdadeiro, porque ele sorri e brinca?

P: É. Eu acho que é né?!

Considerando-se o modo como está estruturado o trecho "Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro. / Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava. / Ele é o humano que é natural. / Ele é o divino que sorri e que brinca. / E por isso é que eu sei com toda a certeza / Que ele é o Menino Jesus verdadeiro." (linhas 84 à 89 do poema), pode-se supor que Marluce, para responder a pergunta "Por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?", apenas reuniu as informações 'vizinhas' à informação principal no trecho (i.e., aquela relacionada literalmente à pergunta inferencial que lhe fora feita, por meio da construção "**é o menino Jesus verdadeiro**"). Então, pode ter ocorrido que, para responder essa pergunta, a participante possa ter inicialmente *se situado* nas informações principais, expressas na linha 89 ("Que ele **é o menino Jesus verdadeiro**"), e vasculhado o trecho de frente para trás, encontrando imediatamente "**É por isso** que eu sei com toda a certeza" (linha 88) encontrando então, na linha 87, o "**por isso**" (que o poeta sabe com toda certeza "que ele é o menino Jesus verdadeiro"): "Que sórri (sic) e brinca".

Considerando que, por sua natureza, o gênero poema possibilita mais liberdade de interpretação ao leitor, pode-se dizer que para responder essa pergunta, Marluce elaborou uma compreensão que pode ou não ter se afastado das intenções do poeta, mesmo embora não seja possível saber se a participante compreendeu que quem sorri e brinca é o menino Jesus, e não o poeta. Melhor dizendo, se ela compreendeu quem é o "**divino**" (linha 87 do poema) que sorri e que brinca. Na verdade, a extração (ou "parafraseamento") de qualquer uma das linhas anteriores desse trecho poderia servir como uma resposta apropriada à pergunta "Por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?". No entanto, acredita-se que a participante Marluce não compreendeu o trecho de acordo com as informações textuais ali propostas, mas parece ter construído uma compreensão bem peculiar do poema como um todo, como demonstram abaixo os dois extratos da transcrição integral dessa sessão de leitura[39]:

[39] Lembre-se as informações relacionadas a "um pássaro" já comentadas (ver linha 164 do protocolo desta 2ª sessão de Marluce).

E: Certo, agora por que o poeta se diz poeta sempre?

P: Ele é uma crian, ele é uma criança tão humana que é divina (lendo) e está em minha cotidiana, vida de poeta. Não é isso não é?! Porque ele, vida de poeta é, porque ele anda sempre comigo (sempre lendo). É uma criança?! Não né?

E: Quem seria uma criança?

P: O poeta?

P: Ele dorme, dentro da minha alma. E às vezes acorda de noite, e brinca com os meus sonhos. Vira um, vi, um de penas para o ar. Põe, põe um, em cima dos outros. E bate palma, sozinho, sorrindo para o meu sonho. É o espírito é?

E: O espírito?

P: Sim?

E: O espírito de quem?

P: Do poeta? Não né?

(...)

E: A senhora entendeu que foi o espírito? Do poeta?

P: É...

Apesar disso, não é possível, a partir dos dados coletados a analisados, afirmar que na leitura e no processo de compreensão de Marluce, estiveram de fato presentes um pássaro, o espírito do poeta, e uma criança poeta, como demonstra seguinte diálogo entre o pesquisador e a participante ao final da sessão:

E: Pronto. E aí? A senhora achou o que do texto?

P: Bom.

E: Hum?

P: É uma história né? É um poema, né isso?

E: Sim. É. Mas se fosse uma, uma historinha, quem seria assim os personagens?

P: **Jesus e o Poeta.**

Como será discutido a seguir, nas considerações finais, o poema foi o texto com maior quantidade de "acréscimos" e "falseamentos". Acredita-se que isso tenha se devido mais ao modo como esse texto foi estruturado pelo poeta do que pela sua extensão – quase o dobro do cordel. O problema dos "acréscimos", no caso particular do poema, foi que eles, ao invés de terem sido produzidos pelos leitores como expressões espontâneas e enriquecedoras dos sentidos propostos pelo texto[40], surgiram aparentemente como *prováveisrespostas às perguntas inferenciais*, refletindo assim tentativas de adivinhação (i.e. das respostas). No entanto, quando se concebe a compreensão como processo, como é aqui o caso, deve-se sempre ter em mente que embora a compreensão não consista em uma atividade com regras rígidas, incontornáveis, também não deve ser confundida com uma atividade do tipo "vale tudo". Trata-se na verdade a leitura compreensiva de uma atividade cognitiva complexa de seleção, reordenação e reconstrução das informações textuais, "em que certa margem de criatividade é permitida" (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

A participante Creuza, conforme será discutido a seguir, foi a que apresentou maiores dificuldades de leitura e de compreensão, considerando ambas as sessões. Observando-se sua história de leitura, e comparação com as histórias de leitura dos outros participantes, percebe-se que Creuza é a que apresenta menor quantidade e diversidade de práticas de leitura, sendo também a participante com repertório mais limitado de textos.

[40]Por exemplo, como no caso da resposta de Alberto à pergunta inferencial n° 9 da sessão primeira: "Jesus não gostou, porque, ele tava implorando, a Jesus, e neguinho tava repreendendo ele né? Jesus deu um passo atrás, ficou muito encabulado. Ficou muito encabulado porque repreenderam o cego, porque o cego tava gritando.".

5.5 3º PARTICIPANTE

5.5.1 Breve história de vida e de leitura de Creuza

A participante Creuza possui sessenta e nove anos de idade. Nasceu no estado de Pernambuco, na cidade do Recife, no bairro de Casa Forte, zona urbana. Aos dez anos de idade, juntamente com toda a família, deixou o bairro de origem para ir morar na casa da avó paterna, no bairro de Santo Amaro, onde seu pai conseguira então emprego em uma fábrica de tecidos, como tecelão. Sua mãe se manteve como dona de casa, auxiliando a sogra. Creuza permaneceu aí por algum tempo (não soube precisar quanto), até se mudar para o bairro do Engenho do Meio, onde reside até hoje (inclusive a poucos metros da participante Marluce). Creuza é aposentada e atualmente, além de estudar na escola campo deste estudo, pratica semanalmente exercícios físicos e desenvolve alguns estudos de crochê e de pintura com um "grupo da terceira idade" no bairro onde reside. Trabalhou durante aproximadamente vinte e cinco anos como costureira, tendo se aposentado aos quarenta e cinco anos de idade. Seu primeiro emprego foi como costureira em uma fábrica de tecidos ("CONFORCAL") especializada em calças jeans. Posteriormente, empregou-se em outra fábrica de tecidos ("NEZITA"), esta especializada na confecção de fardamentos escolares para escolas do Recife. Com a renda da aposentadoria, vive hoje modestamente com um de seus seis irmãos. Relata que o pai morreu cedo, e por isso não se lembra de frequentou ou não a escola formal, ou se possuía qualquer domínio da linguagem escrita. A mãe não possuiu escolaridade alguma e, em termos de domínio da linguagem escrita, "Só sabia assinar o nome dela.", tendo falecido no ano de 2013, aos noventa e quatro anos.

Raramente Creuza lê em casa. Quando o faz, são textos breves de cunho religioso e católico ("livro da missa, da igreja"). Lê também o "livro da escola", mas apenas "quando é pra prova", e gosta de fazer "palavras cruzadas". Relata gostar de leitura, mas ter dificuldades, talvez de se manter concentrada na leitura: "Eu gosto de ler, entendesse? Mas como eu digo, ah disse a você: tou lendo, aí, eu acho que é preguiça que me dá pra eu, mesmo que depois, ó, palavra cruzadas, eu, tou fazendo, tou, aí (...) totalmente aí eu deixo para lá e depois (inaudível) eu volto e (inaudível) aí minha cunhada faz "já acabasse", olha ainda não

acabei nem a primeira folha!". Tem preferência unicamente por temáticas da religião católica.

5.5.1 Análise qualitativa das duas sessões de leitura de Creuza

A participante Creuza foi a que apresentou maiores dificuldades na leitura e compreensão de ambos os textos. Foram observadas dificuldades de decodificação significativas nas duas sessões de leitura, dificuldades de fluência leitora e, com frequência, a participante tomou palavras dos textos por outras de grafia semelhante[41] (p.ex. *acontecido* por "acontecimento"; *proeza* por "prole"; *tornado* por "tomando"). Pensa-se que tais dificuldades tenham acontecido mais devido ao problema de vista relatado por ela durante a entrevista do que por desconhecimento lexical, uma vez que comumente Creuza, quando fez essas substituições, refez a leitura das sentenças corrigindo com o vocábulo correto, isto é, com aquele que estava escrito no texto. Para ilustrar o que foi dito acima, são apresentados abaixo dois trechos das transcrições integrais das sessões, extraídos respectivamente das sessões de leitura nº 1 e nº 2 da participante. Observe-se no 1º exemplo que Creuzavai corrigindo aos poucos o "lento" em "alento", como que "enxergando melhor".

Participante: Derna seu nascimento... Carregava a des-gras-cen, como é? Des-gra...

Entrevistador: "Desgrascença".

P: Cença, desgrascença... Tava sem alma, sem, sem *lento* (sic).

E: Humrum

P: Tava sem len, sem alma e *lento* (sic).

E: Humrum

P: Alento né?

[41] Vale ressaltar que tal pode ocorrer inclusive na leitura de *experts*, dada a importância fundamental do contexto nos processos de interpretação de textos, sejam orais ou escritos. Segundo Marcuschi (2008), "Em geral, postula-se que o leitor/ouvinte acha-se exposto a uma base (os materiais linguísticos que por vezes são tidos como o "sentido literal") a partir da qual, usando o co-texto e o contexto, se dá a compreensão. O problema está na relação entre esses dois aspectos e nos fatores que intervêm em cada um deles (p. 244).

E: Humrum.

No segundo exemplo, pode-se observar como esse problema (que a impede de decodificar os signos linguísticos adequadamente) pode levar a compreensões destoantes daquelas propostas pelo texto. Creuza toma por vezes, na leitura do trecho, os léxicos fugiu por “fingiu” e fugido por “fingindo”. À pergunta inferencial “Por que Jesus fugiu do céu?”, Creuza responde: “Ele **fugiu** da segunda trindade.”, justamente por, ao reler o trecho relacionado a essa pergunta, decodificar o léxico “fingir” da sentença “Era nosso demais para **fingir** de segunda pessoa da trindade” (linhas 10 e 11 do poema) como “fugir”. Isto é, a participante acabou 'coletando' esse trecho “era nosso demais para fingir de segunda pessoa da trindade” apenas por ter tomado inadvertidamente o 'fingir' por 'fugir'. Dito de outro modo: se a participante tivesse decodificado corretamente a frase “era nosso demais para **fingir** da segunda trindade”, não teria respondido que Jesus **fugiu** da segunda trindade, tendo Creuza respondido desse modo apenas porque leu ‘**fugir’** onde na verdade havia ‘**fingir’.**

Participante: Um dia que Deus estivesse a dormir, e o espírito santo andava a voar. Ele foi à caixa dos milagres e roubou três, e roubou três. Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido, **fingido**(sic), é fugido! (...) Depois **fingiu**(sic) para o sol. Depois fugiu para o sol. E desceu no primeiro raio que apanhou. **(…)** Tinha fugido do céu. Erra (sic) nosso demais para **fingir**, de segunda pessoa da trindade.

Entrevistador: Humrum. Pronto. Aí a pergunta: por que Jesus fugiu do céu? Que é que a senhora acha? Por que ele fugiu do céu?

P: (Risos) E eu sei?! (relê o trecho murmurando baixo). Ele **fugiu** da segunda trindade né?

Foram comuns em suas respostas às perguntas inferenciais, em ambas as sessões, dois tipos de operações que refletiram dificuldades de compreensão: “acréscimos” que levaram a

"falseamentos"[42], e extrações diretas do texto, de palavras ou de sentenças aleatórias, que pareceram mais revelar uma tentativa de *responder corretamente* à pergunta inferencial do que propriamente seu processo de compreensão textual e inferencial acerca do trecho lido. Na verdade, excetuando-se o acréscimo (da personagem "**Maria**") observado em sua resposta à pergunta inferencial de n° 5 da 2ª sessão de leitura (E: "De quem Jesus era filho?"; P: "De **Maria** e de José."[43]) todos os outros acréscimos operados pela participante implicaram "falseamentos".

A seguir, são exemplificados esses dois tipos de operação, tratando-se o primeiro de um exemplo de "acréscimo" e consequente "falseamento" e, o segundo exemplo, de uma extração direta de sentenças aleatórias.

Participante: Daimes (sic) todos, daime (sic) nos tão bem, um com o outro. Na companhia de todos. De tudo. Que nunca pensamos num (inaudível) um no outro. Mas vivem, vivemos junto dos com um acordo, inter, eterno né? Íntimo! Como a, a mão, direita, e a, esquerda, ao, ao anoitecer, brincamos, as cinco, pe, pedrinhas. No, no degrau da ponta (sic) de casa. Graves como, como convém a um Deus e a um poeta. **E como se cada pedra fosse tu, *fosse tudo ao universo*[44]! E fosse por isso um grande perigo para ela, para ela, deixam** (sic)**, cair no chão.**

Entrevistador: Ok. Por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?

(Pequena pausa)

P: Que é que a senhora acha?

E: Ah, eu acho que **pra não machucar o pé** né?

[42]Na 1ª sessão, a participante realizou 4 "acréscimos" e 5 "falseamentos"; na 2ª sessão, realizou 6 "acréscimos" e 7 "falseamentos".

[43] Obviamente tratou-se de um acréscimo feito a partir de seus conhecimentos de mundo, uma vez que o poema, do modo como foi estruturado, não permite tal inferência (masa inferência de duas personagens distintas: a "mãe" de Jesus, e a "Virgem Maria"), e nem pareceu ter se preocupado o poeta em estruturar seu texto a um eventual leitor que desconhecesse a história bíblica.

[44] No poema: "Fosse todo o universo.".

A pergunta acima exigia da participante uma operação inferencial simples, do tipo "parafraseamento" (da construção que acabara de ler, expressa das linhas 119 a 122. Por exemplo: Por que para o menino é como se cada pedra fosse o universo) ou do tipo "associação" (das ideias expressas nessas mesmas linhas: Para o menino a pedra é tão importante quanto o Universo. É realmente um grande perigo deixar uma pedra assim – o Universo – cair no chão).

Observe-se a seguir um exemplo de extração direta realizada por Creuza, e como esse tipo de operação parece revelar que a participante mais buscou encontrar no material textual as palavras constituintes da *resposta correta* à pergunta inferencial do que propriamente revelar aquilo que ela compreendeu acerca do trecho lido.

Entrevistador: Pronto. Por que (...) nesse sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo? Por que ele faz isso?

Participante: Hum... é, sei não. **Foi um velho estúpido**. Sei lá

E: Quem é o velho estúpido e doente?

P: Que é Jesus né? É Deus né?

E: Humrum. (...) Mas por que ele fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?

P: (Lendo em silencio).

E: Por que ele fala mal da virgem Maria?

P: Porque **ela, ela leva as, as tardes** né?

E: Ahã.

P: **Das eterna, a, eternidade. A fazer. Meias**.

E: Ok. E por que ele fala mal do espírito santo?

P: Porque, **co, coca-se (sic), com o bico**.

E: Ok.

Um tipo de operação inferencial adequado à pergunta acima poderia ser um "parafraseamento" (p. ex.: "Porque Deus era um indecente, Maria só vivia costurando e o espírito santo um pombo sujo") ou um "acréscimo" (p. ex.: "Porque esse Jesus é um mal criado").

Aspecto curioso observado no processo de compreensão de Creuza em ambas as sessões se deveu ao fato de que esta participante (assim como a participante Marluce, como se verá mais adiante) pareceu não fazer distinção entre as personagens Deus e Jesus, aparentando tomá-los em alguns trechos como uma unidade – um mesmo personagem com dois nomes possíveis – conforme se pode observar nos exemplos a seguir, extraídos o primeiro da 1ª sessão de leitura, e o outro da 2ª sessão:

1ª sessão

Participante: Então lhe perguntou (o personagem Jesus), que queres que eu te faça? O cego se emocionou, e foi ficando sem graça, aproveitou a ocasião, em meio a multidão, lhe disse (a Jesus) com tal fervor, diante de todo mundo, lhe peço nesse segundo que eu enxergue, senhor. Ele tá pedindo a **Deus** pra enxergar né?

Entrevistador: Ahã. E por que ele (o cego) se emocionou?

P: Ele se emocionou por causa de **Deus** né? Que viu Deus.

E: Viu Deus né?

P: É. Eu acho.

2ª sessão

Entrevistador: Por que no sonho do poeta, nesse sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo? Por que ele faz isso?

(Pequena pausa)

Participante: Hum... É. Sei não. Foi um velho estúpido. Sei lá

E: Quem é o velho estúpido e doente?

P: É **Jesus** né? É **Deus** né?

Como se sabe, é algo comum entre religiosos católicos conceber Jesus e Deus como equivalentes, como uma unidade[45]. Assim, a compreensão leitora de Creuza, sobre ambos os textos, pode ter sido determinantemente influenciada por esse conhecimento de mundo específico – considerando que a participante Creuza é católica, tem o hábito de frequentar missas e que os "livros da missa" fazem parte de sua história de leitura. Enfim, aparentemente, se Creuza lê que o menino Jesus roubou os três milagres, ela pode compreender legitimamente tanto que foi Deus quanto Jesus Cristo (mas não o poeta!).

Na 1ª sessão de leitura de Creuza, observou-se comum a elaboração de "deduções" (sete das dezesseis respostas às perguntas inferenciais), de "acréscimos" (quatro das dezesseis respostas) de elementos que não se encontravam no material textual e nem podiam ser dali inferidos, levando assim a elaboração de inferências "falseadoras" (cinco das dezesseis respostas). Houve nesta sessão uma inferência falseadora (linha 51 deste protocolo) que não resultou propriamente de um acréscimo, mas de uma interpretação precipitada da participante sobre porque o cego se emocionou ("Ele se emocionou por causa de Deus né? Que viu Deus.") uma vez que Bartimeu ainda era cego até esse momento do relato textual (linha 83 do cordel). A seguir, o protocolo referente a esta 1ª sessão de leitura:

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 01 – Participante Creuza

1. Entrevistador: Pronto. Agora eu vou te fazer uma pergunta sobre esse trechinho que tu acabou de ler. Por que o pessoal que passava não dava atenção ao cego?
2. Participante: Porque ele tava todo sujo né? Rabuje!
3. E: Ótimo. Agora, por que o cego carregava a desgraça?

[45] Ideia que pode se constituir de inúmeras formas. Por exemplo, por meio de discursos de padres adeptos do unicismo ou de interpretações literais de versículos extraídos dos livros apostólicos que são comuns nos "livros de missas" católicas – uma das leituras habituais da participante. Por exemplo: "**Eu e o Pai somos um**" (João 10:30) ou "Disse-lhe Filipe: Senhor, mostra-nos o Pai, o que nos basta. Disse-lhe Jesus: Estou há tanto tempo convosco, e não me tendes conhecido, Filipe? **Quem me vê a mim vê o Pai**; e como dizes tu: Mostra-nos o Pai? (João 14:8,9).

4. P: Porque... (procura no trecho) Desgrascença, porque, ele não enxergava né (inaudível) pra ele.
5. E: Porque ele não enxergava né?
6. P: É.
7. E: Ótimo. Agora, por que o cego estava sem alma?
8. P: (Procura no trecho) Que, sem alma...
9. E: Por que tu achas que ele tava sem alma?
10. P: É porque ele não cria em Deus né? Sei não.
11. E: Porque não cria em Deus? Não, tudo bem!
12. P: Pessoa sem alma é cruel né?
13. E: É como?!
14. P: Tou dizendo, a pessoa sem alma é cruel né?
15. E: Humrum.
16. E: Pronto. Agora eu te pergunto, como é que as pessoas tratavam o cego?
17. P: (Procura no trecho) Num sei. Como... Tratava como um *esmoléu* mesmo né?
18. E: Como um "esmoléu" né?
19. P: É.
20. E: E que tipo de esmola o cego recebia?
21. P: Moeda né?
22. E: Pronto. Que "conversêro" deixou o cego com as "urêia" ém pé?
23. P: (Procura no trecho) Porque ele queria saber o que o povo conversava né?
24. E: Sim. A senhora acha que ele convers, que o povo conversava o que?
25. P: Falando assim, da cegueira...
26. E: Humrum. Certo. Por que o povo ficou aturdido?
27. P: Sei não.
28. E: Porque o cego gritava?
29. P: É, quando os povo passava né?
30. E: Hum? A senhora acha que o cego gritava por quê?
31. P: Eu acho porque o povo passava.
32. E: Certo.
33. P: E não ligava a ele.
34. E: Sim. Aí ele queria, como assim, chamar a atenção? Senhora acha?
35. P: É né?
36. E: Do povo?

37. P: Pra ver se alguém dava atenção nele.
38. E: Certo.
39. E: Aí, que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?
40. (Longa pausa)
41. P: (Procura no trecho) Porque ele ficava assim sozinho. Aí Jesus viu, e ficou encabulado com aquilo né?
42. E: Sim. Quem, mas quem ficava sozinho?
43. P: O cego.
44. E: Certo. Quem se aproximou de Jesus?
45. P: Ele.
46. E: Ele o cego.
47. P: O cego.
48. E: Certo. De que maneira ele se aproximou de Jesus?
49. P: Num pinote que ele deu.
50. E: Ahã. E por que ele se emocionou?
51. P: Ele se emocionou por causa de Deus né? Que viu Deus.
52. E: Viu Deus né?
53. P: É. Eu acho.
54. E: Certo. Em que momento do dia o cego voltou a ver? Que é que a senhora acha? Que momento do dia ele voltou a ver?
55. P: De dia né?
56. E: De dia né?
57. P: De dia.
58. E: Certo. Por que o cego viu Jesus de forma embaçada?
59. P: Porque tava voltando a enxergar né?
60. E: Ahã. E por que foi que o cego fi, foi, jogou fora a bacia?
61. P: Porque ele enxergando ele não ia pedir mais né?
62. E: Certo. Por que o povo ficou abismado?
63. P: Porque... Acho que porque o povo tava louvando né?
64. E: Porque tava louvando?
65. P: Sim? (Murmúrio inaudível)
66. E: Pronto. O que de fato Bartimeu enxergou?
67. P: Jesus né?
68. E: Jesus.

69. P: Jesus, a luz né?
70. E: Jesus, a luz...
71. P: É.
72. E: O que mais será que ele viu?
73. P: O mundo né?

Creuza recorreu pouco ao material textual para responder as perguntas inferenciais nessa sessão de leitura, tendo se baseado principalmente em seus conhecimentos de mundo para responder às perguntas. Acredita-se que isso (a prevalência de seus conhecimentos de mundo sobre as informações textuais) tenha sido o que, principalmente, prejudicou sua compreensão nesta 1ª sessão, considerando-se que praticamente um terço de suas respostas constituiu-se como "falseamentos".

Pensou-se, inicialmente, que a pouca recorrência ao texto por Creuza nesta sessão fosse devida ao seu problema de vista, informado durante a entrevista. Mas, se assim fosse, a participante também teria evitado recorrer ao poema ('para não cansar a vista') para responder as perguntas inferenciais feitas na segunda sessão de leitura, o que de fato não ocorreu, como será demonstrado no protocolo referente à esta segunda sessão.

Conforme já destacado, Creuza foi a participante que demonstrou maiores dificuldades em termos de compreensão em ambas as sessões. Entretanto, observou-se que a participante, apesar de ter comumente elaborado inferências falseadoras durante a leitura do cordel, apresentou leitura compreensiva, não parecendo que as inferências falseadoras impediram a compreensão desta participante sobre o sentido geral da narrativa do cordel, que poderia ser sintetizado mais ou menos da seguinte forma: Há um cego miserável ("ele não enxergava né?"; "rabuje"; "esmoléu") / Jesus aparece e o cego tenta chamar sua atenção ("Porque ele ficava assim sozinho. Aí Jesus viu...") / Jesus se comove com os apelos do cego (na compreensão dela, como será discutido em breve,Jesus fica "com raiva" dos que deixam o cego sozinho) / Jesus restabelece a visão do cego ("Porque tava voltando a enxergar né?"; "Porque ele enxergando ele não ia pedir mais né?").

Nas suas respostas às perguntas inferenciais, foram observadas uma operação inferencial do tipo "particularização" e, como já foi mencionado, quatro do tipo "acréscimo". A elaboração da "particularização" pode ser observada na linha 2 do protocolo de Creuza, quando a participante responde, com base em seus conhecimentos pessoais e com linguagem bem própria, que os passantes não dão atenção a Bartimeu porque "ele tava todo sujo né?

Rabuje!". Como já explicado na sessão que trata da fundamentação teórica desse estudo, "particularizações" consistem na tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais, individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico (no caso aqui, "**Rabuje**"), tratando-se de inferências de natureza lexical, semântica e pragmática.

Dois exemplos de operações inferenciais do tipo "acréscimo" podem ser observados nas linhas 10 e 25. Considere-se a resposta da participante à pergunta: "Por que o cego estava sem alma?" (linha 7 do protocolo): "É por que ele não cria em Deus". (linha 10 do protocolo). Ora, não há informação em todo o texto que sugira sobre uma eventual descrença de Bartimeu em relação a Deus (constituindo este exatamente o acréscimo realizado por Creuza). Aqui, talvez possa ter ocorrido de Creuza ter interpretado estar "sem alma" não como a metáfora pretendida pelo autor (i.e., sem alento, sem ânimo, sem esperança, sem vigor), mas em um sentido sobretudo literal: "Pessoa sem alma é cruel né?" (linha 12 do protocolo). Entende-se que a resposta de Creuza a essa pergunta inferencial pode ter sido influenciada pelos seus conhecimentos de mundo[46], considerando que, como já foi explicado, com base em Marcuschi (2008), há neste tipo de operação inferencial a introdução de elementos que não são de base textual e nem estão implícitos, sendo este tipo de inferência de natureza pragmática e experiencial.

Na linha 25 do protocolo desta sessão de leitura, por outro lado, observa-se que o "acréscimo" acaba também resultando em um "falseamento" da informação textual, uma vez que contradiz as informações do texto – segundo o qual o personagem Bartimeu é tratado com indiferença – e, mais adiante (linhas 28 à 37) a compreensão da própria participante ("Eu acho porque o povo passava (...) e não ligava a ele (...) pra ver se alguém dava atenção nele."). Quando perguntada sobre "Que conversêro deixou o cego com as urêia em pé?", Creuza responde: "Falando assim, da cegueira...".

Na verdade, esperava-se que os participantes relacionassem o "conversêro" à aparição de Jesus, elaborando uma inferência um pouco mais complexa em relação às demais, do tipo "associação" (i.e., associação das ideias expressas nas informações textuais do título "O cego de **Jericó**", das informações textuais contidas nas linhas 1, 2, 3 e 4 do cordel ("Estando **Jesus**

[46]Por exemplo, no sentido contido na expressão popular sobre alguém que "vendeu a alma ao diabo", ou então no sentido bíblico: "Pois que aproveita ao homem ganhar o mundo inteiro, se **perder a sua alma**? Ou que dará o homem em recompensa da sua alma? (MATEUS 16:26).

andano / Pras bandas de **Jericó** / Tinha um cego mendigano /Que dava até grande dó") e da ideia expressa nas linhas 31 e 32: "Mas houve certo momento / Que **sua sorte mudou**".).

Vale ainda destacar que a resposta de Creuza à pergunta inferencial "Que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?" (linha 39 do protocolo), "Porque ele ficava assim sozinho. Aí Jesus viu, e ficou encabulado com aquilo né?" (linha 41 do protocolo) reflete na verdade a ocorrência, simultaneamente, de operações inferenciais do tipo "acréscimo", "associação" e "falseamento". Embora tenha resultado em um "falseamento" da proposta do texto (na verdade, Bartimeu grita "Jesus tem pena de mim, pois quero muito enxergar", e se põe a gritar ainda mais alto – linhas 49, 50 e 51 do cordel –, deixando Jesus **encabulado**, isto é, "envergonhado", "sem jeito", ao ouvir tal clamor – linhas 61, 62 e 63 do cordel), não significou que houve falta de compreensão da participante sobre o trecho lido, mas sim uma compreensão mais idiossincrásica, uma vez que à participante, o vocábulo "encabulado" significa "raiva", como foi constatado durante esta sessão:

Participante: Encabulado com a fala do rapaz. Que ele tinha escutado. De repente ele parou e ao povo mandou, buscar o tal imbigo (sic), i, indigente.

Entrevistador: Humrum.

P: Que a beira do caminho, ficava ali sozinho, mendigando sem parente.

E: Certo. A senhora entendeu o que significa essa palavra *encabulado*?

P: Encabulado é, é raiva. Né?

E: Hum?

P: Com raiva né?

E: Sim.

P: (Inaudível) Raiva!

Finalmente, considerou-se que a resposta à questão de n° 9 se tratou também de uma operação inferencial do tipo "associação", uma vez que a participante parece ter associado

as seguintes ideias: *Jesus está com raiva* porque *o cego está sozinho*[47], como ilustra o extrato abaixo:

> E: Aí, que fala Jesus escutou que o deixou encabulado?
> (Pausa Longa)
> P: (Procura no trecho) Porque ele ficava assim sozinho. Aí Jesus viu, e ficou encabulado com aquilo né?
> E: Sim. Quem, mas quem ficava sozinho?
> P: O cego.

Como já foi dito, esse tipo de inferência, de natureza lexical, semântica e pragmática, consiste na afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais (no caso acima, seriam os léxicos **encabulado** e **sozinho**) ou cognitivas por associação de ideias, refletindo assim a atividade que parece ter sido realizada aqui pela participante Creuza.

A participante Creuza na segunda sessão de leitura apresentou ainda maiores dificuldades. Nesta 2ª sessão, a participante elaborou "falseamentos" (4 das 21 respostas), realizou cinco extrações diretas do material textual e, a cinco perguntas inferenciais, a participante não soube responder, como mostra o protocolo a seguir:

Protocolo de compreensão da sessão de leitura 02 – Participante Creuza

1. Entrevistador: Pronto. Aí eu pergunto: como Jesus chegou a terra?
2. Participante: É, através do sonho dele né?
3. E: Humrum... Ótimo. E quem é o Jesus do sonho do poeta?

[47] Em seu 7º trecho, o poema informa que: Jesus deu um passo atrás / Ficou munto **encabulado** / Com a fala do rapaz / Qu'ele tinha escutado. / De repente ele parou / E ao povo mandou / Buscar o tal indigente / Que à beira do caminho / Ficava ali **sozinho** / Mendigando, sem parente.

4. (Longa pausa)
5. P: É o Jesus Cristo né?
6. E: Pronto. Aí a pergunta: por que Jesus fugiu do céu? Que é que a senhora acha? Por que ele fugiu do céu?
7. P: (Risos) E eu sei!
8. E: (Riso) Não mas fica à vontade! O que a senhora entendeu... não tem uma resposta certa não, uma única resposta não sabe?
9. P: (Lê murmurando baixo).
10. P: Ele fugiu da segunda trindade né?
11. E: Humrum. E, aí ele diz aqui: “no céu, tudo era falso.”.
12. P: No céu tudo era falso.
13. E: E tudo em desacordo. Por que no céu tudo era falso e em desacordo?
14. P: Sei não visse?
15. E: Ótimo. De quem Jesus era filho?
16. P: De Maria e de José.
17. E: Certo. O que o texto quer dizer quando diz que a mãe de Jesus era uma mala? Que é que a senhora acha que ele quer dizer com isso?
18. P: E eu sei! O é...
19. E: Ok. Ele diz aqui: “a sua mãe, não tinha amado, antes de o...”cadê? (...) ah sim, é aqui: “e a sua mãe não tinha amado antes de o ter, não era mulher, era uma mala.”.
20. P: Uma mala
21. E: Que será que ele quis dizer com isso?
22. P: Alguma coisa ele quis dizer com isso né? Só que eu não...
23. E: Ótimo. Nesse trechinho, quem foi que roubou os três milagres?
24. P: Foi Deus·
25. E: E como Jesus foi pra terra depois que rou... Que roubou os três milagres? Como é que ele foi pra terra o Jesus?
26. P: Em forma do espírito santo não foi?
27. E: Humrum. É... Com quem Jesus vive na aldeia?
28. (Pequena pausa)
29. P: Vive com os amigo né?
30. E: Humrum.
31. (Pequena pausa)

32. E: Quem seriam esses amigos de Jesus? Que é que a senhora acha? Com, quem seriam eles, de acordo com esse texto aí?
33. (Pequena pausa)
34. P: E eu sei... as crianças.
35. E: Humrum. Agora, porque Jesus se comporta, como tá descrito aí? Que é que a senhora acha?
36. (Pequena pausa)
37. P: (Murmura: Se comporta...).
38. (Pequena pausa)
39. P: Porque ele rouba frutas?
40. E: Humrum!
41. P: Atira pedras nos burros?
42. E: Sim. Humrum. Por que ele se comporta assim?
43. (Pequena pausa)
44. P: Que quando acaba ele finge a chorar né?
45. E: Humrum.
46. (Longa pausa)
47. P: Sei não visse... (murmúrio inaudível).
48. E: Pronto. O que foi que, exatamente, que Jesus ensinou ao poeta?
49. P: Ensinou tudo né?
50. E: Humrum. Ótimo.
51. P: Ensinou a olhar para as coisas.
52. E: Humrum.
53. P: Apontar todas as coisas. Que as, as flores né? E mostrar, mostrar as pedras, como é as, como, as pedras né?
54. E: Humrum, Ótimo.
55. P: São engraçadas. Quando a gente tem... É!
56. E: Pronto. Por que no sonho do poeta, nesse sonho do poeta, Jesus fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo? Por que ele faz isso?
57. (Pequena pausa)
58. P: Hum... É. Sei não. Foi um velho estúpido (inaudível), sei lá.
59. E: Quem é o velho estúpido e doente?
60. P: Que é Jesus né? É Deus né?

61. E: Humrum. Isso. Mas por que, ele fala mal de Deus, da virgem Maria e do espírito santo?
62. (Pequena pausa)
63. P: É...
64. (Pequena pausa)
65. P: (Relê o trecho em silêncio).
66. E: Por que ele fala mal da virgem Maria?
67. P: Porque ela, ela leva as, as tardes né?
68. E: Ahã.
69. P: Das e, terna, a, eternidade. A fazer. Meias.
70. E: Ok. E por que ele fala mal do espírito santo?
71. P: Porque, co, *coca-se*, com o bico.
72. E: Ok. Certo. Por que no sonho do poeta Jesus duvida de Deus?
73. (Pequena pausa)
74. E: Ele diz aqui: “se é que ele as criou, do que eu duvido.”. “Deus não percebe nada das coisas que criou. Se é que ele as criou, do que eu duvido.”.
75. P: (Relê em silencio).
76. (Longa pausa)
77. P: Cantam? Cantam? Sei não.
78. E: Pronto. Por que o poeta diz que esse é o menino Jesus verdadeiro?
79. P: Porque... Porque olha? (murmúrio inaudível).
80. (Longa pausa)
81. P: (Relendo trecho em silêncio) “Humano e natural”...
82. (Pequena pausa)
83. P: Sei não visse...
84. E: Sabe não?
85. P: (Relendo em voz baixa: “Menino Jesus verdadeiro, que ele com toda certeza...”). Sorri... e que brinca né, com as crianças? Eu acho...
86. E: Humrum. Ele sorri e brinca com as crianças.
87. P: É.
88. E: Pronto. Por que o poeta, ele se diz poeta sempre?
89. P: (Lendo) “Seja do que for”...
90. (Pequena pausa)
91. E: A senhora pode reler viu? Fica à vontade.

92. P: Humrum... (murmúrios, relendo em voz baixa: “mil sensação”; “seja do que for”, né? “Parece falar com Deus[48].”).
93. E: O poeta, ele se diz sempre, ele diz que “eu sou poeta sempre.”.
94. P: É.
95. E: Por que ele diz isso?
96. (Pequena pausa)
97. P: Porque ele enche de sensação né, dizendo isso?
98. E: Ok. Quem são os três que vão pelo caminho?
99. P: As criança (sic) né?
100. E: Ahã.
101. (Longa pausa)
102. P: (Murmúrios, lendo em voz baixa) E quem são os três... As criança (sic) nova... Outras (inaudível). É deve ser as criança (sic) né? Agora aí tem mais gente né que (riso) eu não sei.
103. E: (Risos) Tá ótimo. É... Mas entendeu a pergunta? Tem um caminho, e vão três pelo caminho.
104. P: Pelos caminhos. É, vão três, agora, eu, pra mim é as criança (sic), e as outra é quem?
105. E: Ok. Por que é perigoso deixar a pedra cair no chão?
106. (Pequena pausa)
107. P: Ah, eu acho que pra não machucar o pé né? Só pode ser! Porque a pedra, caindo no chão, depende do...
108. E: Certo. É, por que a história, as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer de uma flor? Ele diz aqui não é? Que...
109. P: (Procura no texto) Ele sorri porque tudo é incrível né?
110. E: Humrum.
111. P: (Procura no texto) Ri dos reis. E ri que não são reis. Quer dizer, ele ri das pessoas que são reis.
112. E: Ahã.
113. P: E ri das pessoas que não são né?
114. E: Certo. Agora, por que as histórias das coisas dos homens, são diferentes do florescer da flor?

[48] No texto: “Parece falar comigo.”.

115. P: Porque ele sabe que tudo isso falta, é, que ele sabe que tudo isso falta aque, aquelas verdades. Que uma flor tem a, ao florescer.
116. E: Pronto. Então, é, porque a senhora acha que as histórias das coisas dos homens são diferentes do florescer da flor?
117. (Pequena pausa)
118. P: Eu tou achando meio complicado.
119. E: Ótimo. O que o menino Jesus faz? Quando o poeta está adormecido?
120. P: Ele... brinca com o sonho?
121. E: Ótimo. Agora, só (inaudível) essa pergunta e depois uma aqui que é a última tá? A pergunta é: pra onde o poeta quer ir ao morrer?
122. P: Não... Deixa eu ver (relê trecho em silêncio).
123. (Longa pausa)
124. P: (Murmura: onde é que tem, a palavra aqui, mo, "morrer"?) É aqui?
125. E: Hum.
126. P: Ah! É.
127. (Longa pausa)
128. P: Ele quer ir pra casa né?
129. E: Humrum.
130. P: (Lendo) "Pra dentro da tua casa.".
131. E: Mas seria a casa de quem? Essa casa?
132. P: A casa do menino.
133. E: Ótimo. É, por que o poeta pensa, que a história dele, poderia ser verdadeira? A história do menino Jesus dele?
134. (Longa pausa)
135. P: É porque o que, ele pensa o que ele conta tudo é verdade né?
136. E: Ahã.

Nesta sessão, foram prevalentes nas respostas de Creuza as operações inferenciais do tipo "acréscimo" (3 das 21 respostas) e "falseamento" (4 das 21 respostas). Foram comuns também as "reconstruções" (4 das 21 respostas) e, à 5 das 21 perguntas inferenciais (questões 4, 6, 10, 12 e 13), a participante não soube responder. Também como se deu na 1ª sessão, observou-se aqui que as respostas da participante às perguntas inferenciais fundaram-se bem

mais em seus conhecimentos de mundo do que nas informações textuais do poema. Porém, nesta 2ª sessão em particular, esse tipo de estratégia parece ter levado a participante a construções muito destoantes daquelas propostas pelo autor, como demonstraram algumas de suas respostas. Por exemplo, à pergunta "Com quem Jesus vive na aldeia?" (linha 27 do protocolo), Creuza responde "Vive com os amigos né?" (linha 29 do protocolo). E, quando questionada pelo pesquisador sobre "Quem seriam esses amigos de Jesus?" (linha 32 do protocolo), Creuza informa: "E eu sei, as crianças" (linha 34 do protocolo). Na verdade, tomando-se suas respostas às perguntas inferenciais de n° 9, 14 e 16 (linhas 34, 87 e 107 do protocolo, respectivamente) pode-se supor que, em seu processo de compreensão, Creuza realizou o "acréscimo" dessas **crianças** à narrativa, como bem ilustra esse extrato do protocolo (linhas 101 à 107 do protocolo):

E: Ok. Quem são os três que vão pelo caminho?

P: As criança (sic) né?

E: Ahã.

(Pausa longa)

P: (Murmúrios, lendo em voz baixa) E quem são os três?

E: As criança (sic) nova... Outras (inaudível). É deve ser as criança (sic) né? Agora aí tem mais gente né que (riso) eu não sei.

E: (Risos) Tá ótimo. É... Mas entendeu a pergunta? Tem um caminho, e vão três pelo caminho...

P: Pelos caminhos. É, vão três, agora, eu, pra mim é as criança (sic), e as outra é quem?

Talvez essa construção tenha se originado a partir de uma interpretação errônea do sentido proposto pelo enunciado que inicia o 3º trecho do poema: "Nem sequer o deixavam ter pai e mãe / Como as outras **crianças**" (linhas 21 e 22 do poema). Obviamente o poeta pretendeu aqui se referir às crianças do mundo real que têm pai e mãe, e não a outras crianças – além do menino Jesus – que estariam povoando o poema.

Um dos “falseamentos” realizados por Creuza resultou não de um “acréscimo”, mas de uma operação inferencial do tipo “reconstrução” que, como já foi explicado, consiste na reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. À pergunta inferencial de n° 15 desta sessão (“Por que o poeta se diz poeta sempre?”) Creuza respondeu: “Porque ele enche de sensação né, dizendo isso?” (linha 97 do protocolo.) Na verdade, uma inferência esperada (p.ex., um “parafraseamento” ou “associação” simples) poderia ser feita simplesmente a partir das seguintes informações do poema: “E é **por que ele anda sempre comigo** que eu **sou poeta sempre**.” (linha 92 do texto). No entanto, talvez Creuza tenha aqui interpretado o fato de o poeta se dizer poeta sempre como uma espécie de exercício vaidoso do poeta, algo pelo que ele (o poeta) se “enche de sensação né, dizendo isso?” Enfim, pode-se observar facilmente que essa construção feita por Creuza resultou de uma associação das sentenças “eu sou poeta sempre” (linha 92 do texto) e “enche de sensação” (linha 94 do texto), não sendo claro, no entanto, seu sentido para a leitora.

A seguir, serão tecidas as considerações finais do presente estudo, em que se discutirá em torno dos objetivos e resultados desse estudo e sobre algumas das dificuldades apresentadas pelos participantes – principalmente na leitura do poema.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, ressalte-se que os objetivos desta pesquisa foram os seguintes:1) Investigar a compreensão textual, os tipos e as características das inferências geradas por idosos pouco escolarizados no processo de compreensão textual; 2) Analisar os tipos e a natureza das inferências elaboradas por idosos pouco escolarizados; 3) Descrever as histórias de leitura dos participantes; 4) Investigar os tipos e as características dos conhecimentos que subsidiam os idosos na elaboração de suas inferências. Os principais resultados desse estudo serão agora apresentados seguindo-se a ordem em que foram elencados esses objetivos.

De um modo geral, os participantes apresentaram bom desempenho na leitura do cordel (1ª sessão de leitura), elaborando uma compreensão adequada da proposta do texto, e, na grande maioria das vezes, gerando inferências condizentes com as informações textuais.

Na sessão primeira, Alberto elaborou inferências dos tipos particularização (3/16), avaliação ilocutória (3/16), paráfrase (2/16), dedução (2/16), associação (1/16), reconstrução (1/16), acréscimo (1/16) e falseamento (1/16). A participante Marluce gerou na leitura do cordel inferências dos tipos acréscimo (4/16), dedução (4/16), paráfrase (3/16), associação (2/16) e reconstrução (1/16).Creuza elaborou nesta sessão inferências dos tipos dedução (7/16), falseamento (5/16), acréscimo (3/16), paráfrase (2/16) eparticularização (1/16).

Como se pode observar, no geral, os participantes realizaram operações inferenciais de natureza semelhante(lógica, lexical e semântica) para responder às perguntas inferenciais na primeira sessão (foimais comumentre os participantes a elaboração de operações inferenciais dos tipos “dedução” e“parafraseamento”). Observou-se também que as participantes Marluce e Creuza se aproximaram mais uma da outra no que disse respeito à elaboração de “acréscimos”, tendo cada uma elaborado, nessa situação, quatro operações inferenciais desse tipo. Esse tipo de operação inferencial foi elaborado por Alberto apenas uma única vez, na segunda sessão de leitura.

Curiosamente, nesta primeira sessão, nenhum participante respondeu adequadamente à pergunta inferencial n° 6 (“Que conversêro deixou o cego com as urêa em pé?). Marluce realizou neste ponto uma extração de informações aleatórias no texto (“Foi ficando agastado...”), Creuza realizou um acréscimo que não condisse com as informações textuais (“Falando assim, da cegueira...”), assim como fez o participante Alberto, que realizou neste

ponto específico uma operação do mesmo tipo (“acréscimo”), relacionando o “conversêro danado” ao cego Bartimeu(“Certamente, a respeito dele né?”), como já foi demonstrado. Não se elaborou uma explicação para a dificuldade apresentada pelos três participantes no tocante a essa pergunta em especial. Embora não se possa afirmar ao certo o porquê da dificuldade dos participantes, pensa-se que isso aconteceu devido a não integração entre informações no texto que não foram efetivadas por dificuldades relacionadas, provavelmente, à memória ou à pouca intimidade com a atividade de integrar informações no/do texto.Isto é, pensa-se que as informações textuais lidas pelos participantes nos trechos do cordel 1 (“Estando Jesus andano / Pras bandas de Jericó”) e 4 (“Mas houve certo momento / Que sua sorte mudou”), com base nas quais era possível inferir (uma operação inferencial do tipo “dedução”[49]) que o “conversêro” estava de algum modo relacionado ao personagem Jesus, e não ao cego (como informado no trecho 1 do cordel: “O pessoal que passava / Nenhuma atenção dava / Para aquele rabugento”) possam não ter sido retidas até este ponto do relato textual.

O participante que apresentou melhor compreensão nesta sessão foi Alberto, tendo apresentado dificuldade em responder apenas a pergunta n° 6. Também foi Alberto o participante que apresentou melhor compreensão na leitura do poema, como será discutido adiante. Como demonstra sua história de leitura, entre os três participantes, Alberto é o que possui maior familiaridade com a leitura de textos escritos (em casa), sendo inclusive reconhecido por seus colegas e pelos professores da escola como um dos melhores leitores da referida instituição escolar (o que talvez se deva principalmente a sua boa fluência leitora – e não necessariamente a sua capacidade de compreensão).

Além disso, pode-se supor que, além dos conhecimentos linguísticos e da familiaridade com leituras de textos escritos, as experiências pessoais do participante possam ter exercido alguma influência favorável à leitura e compreensão do cordel. Durante a entrevista com esse participante, Alberto relatou ter ajudado um “indigente” que “vivia vinte nove anos abandonado no meio da rua.”, e que “ficava mendigando, nas paradas, lugar assim.”. Essa mesma história foi recontada pelo participante ao final desta primeira sessão, tendo Alberto inclusive comentado, durante a leitura do cordel: “Rapaz, essa história me lembra, uma que já, eu passei. Eu cuidei do pobre (inaudível) sarjeta. Agora tá vindo tudo na minha cabeça.”.

[49] Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar à outra informação logicamente.

A participante Creuza foi a que apresentou maiores dificuldades na primeira sessão, tendo inclusive elaborado cinco dos seis "falseamentos" observados nesta sessão (o outro falseamento foi elaborado por Alberto).

No geral, as operações inferenciais do tipo "dedução" foram nesta sessão as inferências mais numerosas, tendo representado 13 das 48 respostas ao todo: duas elaboradas por Alberto, quatro por Marluce e sete por Creuza.

Observou-se também presença frequente de "parafraseamentos" (7 do total de 48 respostas) e "acréscimos" (7 do total de 48 respostas). As operações inferenciais do tipo "parafraseamento" foram aquelas que refletiram maior aproximação entre os três participantes: Alberto e Creuza elaboraram dois "parafraseamentos" cada, e Marlucetrês.

Em relação aos "acréscimos" elaborados nesta sessão, observou-se que foram realizados principalmente pelas participantes Marluce e Creuza, tendo cada uma delas elaborado quatro "acréscimos" – Alberto elaborou um único "acréscimo". Os acréscimos elaborados por Creuza resultaram todos os quatro em falseamentos da proposta textual. Diferentemente, os quatro acréscimos elaborados por Marluce revelaram-se como enriquecedores das informações textuais. Como demonstra sua história de leitura, Creuza é a participante que menos se exercita enquanto leitora de textos escritos, sendo também a que apresenta um menor repertório de textos escritos em sua história de leitura (livretos de missas e palavras cruzadas).

Talvez seja esse um fato que explique porque Creuza foi a participante que elaborou maior quantidade de acréscimos (10 do total de suas 37 respostas - isto é, 16 da primeira sessão e 21 da segunda sessão) e de falseamentos (12 do total de suas 37 respostas). No entanto, não é seguro afirmar que todos os acréscimos elaborados por Creuza resultaram em falseamentos, considerando que o gênero poema por natureza permite maior liberdade ao leitor, como já foi comentado anteriormente neste trabalho. Por exemplo, tratou-se realmente de um "falseamento" a resposta de Creuza à pergunta de n° 17 da 2ª sessão de leitura ("Por quê é perigoso deixar a pedra cair no chão") – "Ah, eu acho que pra não machucar o pé né? Só pode ser! Porque a pedra, caindo no chão, depende..."?

Muito diferente pareceu a compreensão dos participantes na segunda sessão de leitura, tendo todos eles apresentado consideráveis dificuldades nesta sessão. Inicialmente, não se acredita que as dificuldades apresentadas pelos participantes na leitura do *Poema do menino Jesus* possam ter sido devidas ao tamanho do texto (1.100 caracteres, praticamente o dobro do cordel *O cego de Jericó*, com 560 caracteres), uma vez que já no começo da atividade (da

leitura do poema) os participantes demonstraram dificuldade para responder às perguntas inferenciais, como demonstram seus protocolos.

Esperava-se que, nesta sessão, cada participante levasse algo em torno do dobro do tempo que precisou à realização da primeira sessão, logicamente, por conta das extensões dos textos. De fato, isso quase ocorreu, como pode ser observado no caso das participantes Creuza e Marluce: a segunda sessão de leitura da participante Creuza teve duração de 46 minutos e 8 segundos (a primeira 21 minutos e 6 segundos), e Marluce precisou nesta segunda sessão de 49 minutos e 55 segundos, tendo a primeira durado 24 minutos e 30 segundos. No caso de Alberto, observou-se que o participante realizou a segunda sessão de leitura em 40 minutos e 45, quase o triplo do tempo utilizado na 1ª sessão de leitura, que durou 11 minutos e 49 segundos. A extensão dos textos, ao que parece, refletiu apenas diferença nas durações das sessões de leitura – tendo as sessões durações equivalente aos tamanhos dos textos – e não se acredita aqui que o tamanho do poema justifica as dificuldades maiores de compreensão observadas.

Ora, se as dificuldades dos participantes pudessem ser explicadas apenas a partir da extensão do texto, poderia ser observado algo como um decaimento na leitura compreensiva dos participantes (isto é, ausência de respostas ou respostas incoerentes às perguntas inferenciais) a partir da segunda metade desta segunda atividade, o que de fato não ocorreu, tendo todos os participantes demonstrado dificuldades para responder às perguntas inferenciais já no início da segunda atividade, como já foi dito acima, e demonstrado nos seus protocolos.

Embora Alberto tenha também aqui apresentado uma melhor leitura compreensiva em relação às outras duas participantes, observou-se que, na leitura do poema, também este participante apresentou dificuldades bem maiores do que aquelas observadas na leitura do cordel. Alberto utilizou-se com notada frequência de extrações do material textual para responder as perguntas, sugerindo que o participante realizou uma leitura mais pobre do que aquela realizada na leitura do cordel, uma vez que a extração direta não exige do leitor qualquer elaboração criativa, tratando-se de uma atividade de mera decodificação e repetição.

Embora os dados dessa pesquisa não possam favorecer a explicação dessas dificuldades, algumas reflexões podem ser tecidas em relação a essas dificuldades dos participantes nesta 2ª sessão.

Como se pode observar, no poema, o personagem Jesus é mencionado de modo literal

apenas no título (“poema do menino Jesus”) e nas linhas 3 (como “Jesus Cristo”), 87 e 94 (como “Menino Jesus”) do texto, o que exige do leitor, ao longo de toda a narrativa, uma atividade constante e mais complexa de inferenciação do que aquela que é necessária à leitura e compreensão adequada do primeiro texto, dado que, no cordel, o protagonista (o cego Bartimeu) é mencionado diretamente e com frequência na maioria dos trechos (às vezes inclusive mais de uma vez), ora através do léxico “cego”, ora através de vocábulos que remetem à condição de miséria, já que Bartimeu é o único personagem “cego” e “miserável” da narrativa (como “cego de Jericó”, no título; como “cego” e “rabugento”, no 1º trecho (linhas 3 e 10 do protocolo); como “cego” e pelo nome “Bartimeu”, no 2º trecho (linhas 14 e 18); como “cego de nascimento”, no 3º trecho (linha 30); como “indigente”, no 7º trecho (linha 67); como “coitado” e como “condenado”, no 8º trecho (linhas 72 e 74); novamente como “cego”, no 9º trecho (linha 83); como “ismiliguido”, “rabugento” e “esmolé”, no 10º trecho (linhas 96 e 97), e, finalmente, como “cego” e como “Bartimeu”, no último trecho (linha 123).

Acredita-se que tenha sido essa a principal dificuldade dos três participantes em relação ao poema, dado que esse texto exige do leitor, para uma leitura e compreensão adequadas, a realização frequente de remissões anafóricas[50] (por exemplo: linha 9: **Tinha** fugido do céu; linha 10: **Era nosso** demais para fingir; linha 21: Nem sequer **o** deixavam ter pai e mãe; linha 23: O **seu** pai era duas pessoas; linha 29: E a **sua** mãe não tinha amado antes de *o* ter; linha 32: E queriam que **ele**, que só nascera da mãe; linha 37: **Ele** foi à caixa dos milagres e roubou três; linha 43: Depois **fugiu** para o Sol; linha 45: Hoje **vive** na minha aldeia comigo; linha 47: **Limpa** o nariz ao braço direito; linha 60: **Ensinou**-me a olhar para as coisas; linha 61: **Aponta**-me todas as coisas que há nas flores; linha 65: **Diz**-me muito mal de Deus; linha 84: **Ele** mora comigo na minha casa a meio do outeiro; linha 97: **A Criança Nova** que habita onde vivo; linha 102: E gozando o **nosso** segredo comum; linha 110: **Damo-nos** tão bem um com o outro; linha 113: Mas **vivemos juntos e dois**) de natureza mais complexas do que aquelas intencionadas pelo autor do cordel, atividade para a qual a

[50] Trata-se a remissão anafórica de uma modalidade de coesão que consiste na reativação de um referente mencionado anteriormente no texto. Por exemplo, observe-se o seguinte recorte, extraído de uma notícia esportiva: *Neste domingo, o Santa precisava de apenas um empate na Ilha do Retiro para sagrar-se campeão. Mas o **time** fez mais. Com gols de Flávio Caça-Rato e Sandro Manoel, o Santa Cruz triunfou por 2 a 0 na **casa do rival** e ficou com a taça do Pernambucano*. Observe-se que as palavras em negrito referem-se a palavras citadas anteriormente nesse recorte textual: “**time”** refere-se ao time do Santa Cruz (e não ao do Sport), e a expressão “**casa do rival**” refere-se simultaneamente ao time do Sport (rival do Santa Cruz) e à Ilha do Retiro (nome do estádio de futebol do time do Sport).

capacidade de memória – ao menos no que se refere à retenção de informações durante o processo de leitura – possui papel fundamental.

Finalmente, considerando aspectos das histórias de vida dos participantes (Alberto foi coroinha dos oito aos quinze anos, Creuza frequenta missas católicas, e Marluce costuma ler livros espíritas[51]), talvez suas dificuldades nessa segunda sessão possam ter relação também com o teor subversivo da narrativa (um Deus sujo, um espírito santo como uma pomba estúpida, um Jesus que levanta as saias das raparigas).

Nesta segunda sessão, prevaleceram as extrações diretas[52] de informações textuais para responder às perguntas inferenciais (19 do total de 63 respostas). Foram também comuns as operações inferenciais do tipo "dedução" (9 do total de 63 respostas) e os "falseamentos" (8/63), tendo ficado sem resposta 13 das 63 perguntas inferências feitas aos participantes nesta sessão.

De um modo geral, pode-se dizer que, nesta sessão, os três participantes recorreram predominantemente a uma estratégia semelhante para responderem às perguntas inferenciais realizadas, que consistiu na elaboração de extrações diretas do material textual. Talvez essa tendência possa ser em parte explicada pelas preferências de leitura dos três participantes por livros de palavras caça-palavras indicadas em suas histórias de leitura (um tipo de leitura que requer meramente a capacidade de decodificação dos signos linguísticos).

Alberto na segunda sessão elaborou inferências dos tipos "dedução" (4/21), "associação" (2/21), "parafraseamento" (1/21), "eliminação" (1/21) e "acréscimo" (1/21), não sabendo responder a três questões inferenciais. Praticamente 50% das respostas desse participante consistiram em extrações diretas do material textual (10/21). A participante Marluce não soube responder nesta sessão a cinco perguntas inferenciais, e elaborou inferências dos tipos "falseamento" (4/21), "parafraseamento" (3/21), "dedução" (4/21), "acréscimo" (2/21), "associação" (1/21) e "eliminação" (1/21). Creuza elaborou nesta segunda sessão inferências dos tipos "falseamento" (4/21), "acréscimo" (3/21), "associação" (2/21),"dedução" (1/21) e "eliminação" (1/21), não sabendo responder a cinco questões. Também nas respostas de Creuza foram comuns as extrações diretas do material textual

---

[51]Segundo o codificador da doutrina espírita: "Para o homem, Jesus constitui o tipo da perfeição moral a que a Humanidade pode aspirar na Terra. Deus no-lo oferece como o mais perfeito modelo e a doutrina que ensinou é a expressão mais pura da lei do Senhor, porque, sendo ele o mais puro de quantos têm aparecido na Terra, o Espírito Divino o animava" (KARDEC, 2016, p. 308).

[52]As extrações diretas não foram consideradas como operações inferenciais, tratando-se apenas a extração direta de uma atividade de decodificação dos signos linguísticos, e de repetição dessas informações.

(5/21).

Observou-se assim que foram significativamente prevalentes nesta sessão de leitura as extrações diretas de informações do poema (19 do total de 63 respostas) e, assim como ocorreu na primeira sessão, foram também comuns na leitura do poema as "deduções" (9/63).

No total absoluto das cento e onze respostas às perguntas inferenciais (isto é, as respostas as 48 perguntas feitas na 1ª sessão, e as respostas as 63 perguntas feitas na segunda sessão de leitura), observou-se a elaboração de inferências dos tipos "falseamentos" (14/111), "particularização" (4/111), "dedução" (22/111), "parafraseamento" (11/111), "associação" (8/111), "avaliação ilocutória" (3/111), "reconstrução" (6/111) "eliminação" (3/111) e "acréscimo" (15/111), tendo sido realizadas 23 extrações diretas do material textual, e ficado sem resposta dezesseis questões do total das 111[53].

Esses dados refletem que houve uma grande prevalência das informações textuais nas respostas dos participantes (isto é, prevaleceram as informações textuais em relação aos conhecimentos de mundo dos participantes),uma vez que foram elaboradas 23 extrações diretas de informações textuais[54], 22 operações inferências do tipo "dedução" e 11 do tipo "parafraseamento"[55], totalizando 55 do total geral das 111 (50%) respostas elaboradas pelos participantes.

Como já foi explicado na sessão que trata da metodologia desse estudo, o cordel "O cego de Jericó" e o "Poema do menino Jesus" foram escolhidos com base nas histórias de leitura dos participantes, que foram construídas com base nos dados colhidos durante as entrevistas, mostrando-se adequados aos objetivos do presente estudo, uma vez que os textos foram lidos integralmente e compreendidos por todos os participantes. Embora tenham sido

---

[53] Observe-se que a soma da quantidade de respostas às perguntas inferenciais como número de questões que os participantes não souberam responder totaliza 125 – ao invés de 111. Isso ocorre pelo fato de que em algumas das respostas analisadas (por exemplo, a resposta de Creuza à 9ª questão do cordel, e as respostas de Marluce às questões de n° 11 e 14 do cordel) observou-se a ocorrência simultânea de duas ou mais operações inferenciais.

[54] Como já foi explicado anteriormente, as extrações diretas não refletem atividades inferenciais e, por esse motivo, não foram aqui submetidas a qualquer análise, uma vez que o presente estudo objetivou somente a análise dos processos de compreensão textual e de geração de inferências.

[55] Lembre-se que, na "dedução" (21 do total geral das 111 respostas), operação de natureza lógica, ocorre a **reunião de duas ou mais informações textuais** que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente, e, no "parafraseamento" (11 do total geral das 111 respostas), operação de **natureza lexical** e semântica, alteram-se os **léxicos** e/ou a sentença para se comunicar a mesma informação, isto é, sem que haja alteração fundamental de conteúdo proposicional. São atividades inferenciais principalmente baseadas no material textual.

observadas consideráveis dificuldades na leitura do poema, pode-se dizer que os participantes elaboraram uma leitura compreensiva e geraram inferências condizentes – dada a liberdade interpretativa que o gênero poético caracteristicamente permite – com as informações textuais (mesmo tendo a compreensão ficado mais em um nível literal), permitindo a construção dos dados que aqui se propôs analisar

Observou-se que, para a escolha dos dois textos que foram utilizados no presente estudo, o foco, nas histórias de leitura, recaiu mais sobre a questão da temática (religiosa) do que sobre a questão do gênero e do tipo dos textos, embora o gênero poema tenha surgido timidamente nas entrevistas de Alberto e de Marluce. Na verdade, as histórias de leitura informaram também que se tratavam os participantes de leitores bem distintos, em termos gerais. Foram buscados assim textos compostos por vocábulos de uso comum, de "linguagem acessível" aos participantes (considerando inclusive as dificuldades relatadas por Creuza) e que tornassem possível o desenvolvimento de leituras compreensivas.

Acredita-se que as histórias de leitura permitiram a escolha de dois textos adequados aos objetivos propostos – porque mais próximos das possibilidades e limitações leitoras dos participantes. No entanto, como se verificou já durante a fase de análise dos dados das sessões de leitura, um dos critérios iniciais que também orientou a escolha dos textos que foram utilizados nas sessões de leitura – a saber, a presença de léxicos atípicos, incomuns, seja nos diálogos cotidianos ou fosse nas leituras informadas nas histórias de leitura dos participantes – revelou-se como insuficiente em relação ao que foi ignorado pelo pesquisador nesse processo de escolha dos textos, e que disse respeito ao modo como estão estruturadas as construções que compõem o poema, que reflete o uso de uma linguagem muito mais sofisticada e complexa do que aquela utilizada pelo autor do cordel.

Quanto aos tipos e as características dos conhecimentos que subsidiaram os participantes idosos na elaboração de suas inferências, observou-se que foram as informações textuais aquelas mais utilizadas nesse sentido, já que, considerando-se o total das respostas elaboradas em ambas as sessões, foram prevalentes as extrações diretas do material textual (23/111) e as operações inferenciais dos tipos "dedução" (22/111) e "parafraseamento" (11/111). Embora tenham sido os "acréscimos" (15/11) também numerosos, não se acredita que refletiram uma estratégia de leitura comum dos participantes. Pelo contrário, com poucas exceções, os acréscimos observados nesse estudo resultaram a maioria em falseamentos, revelando-se mais como uma tentativa de "acertar a resposta" do que como uma característica de uma leitura compreensiva (principalmente os acréscimos

elaborados por Creuza).

Por fim, os resultados encontrados nesse estudo parecem sugerir que a escola não tem investido na aprendizagem da compreensão entendida como diálogo e como integração de informações e que, de acordo com os pesquisadores da EJA (OLIVEIRA, 1999; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), essa modalidade não tem priorizado e valorizado os saberes dos estudantes. Os resultados encontrados aqui levam a concordar com a observação feita por Ferreira e Dias (2002), para quem a escola não tem garantido efetivamente o desenvolvimento da capacidade de geração de inferências elaboradas, ou seja, não tem oportunizado o surgimento de leitores maduros, o que só é possível através da valorização da reflexão e da reconstrução do conhecimento. Pelo contrário, acredita-se, ainda de acordo com estas autoras, que se perpetua no âmbito das escolas a prática da leitura reprodutiva, passiva e acrítica, interditando o desenvolvimento de cidadãos mais potentes em termos das possibilidades inerentes a um domínio satisfatório da linguagem escrita.

Pensa-se, em consonância com Marcuschi (1989), que a escola poderia trabalhar com novos gêneros e tipos textuais, e também propor atividades de leitura que requeressem do leitor bem mais do que a mera decodificação e repetição das informações textuais superficiais (tal como aqui se observou predominante), isto é, que exigissem do leitor dialogar de forma crítica com o texto, elaborando sentidos e gerando inferências condizentes com as informações textuais, refletindo uma leitura com coerência e coesão global dos textos.

Considerando a atual conjuntura – no que diz respeito especificamente ao crescimento do número de idosos no país –, e considerando a extrema importância das práticas de leitura e escrita para um envelhecimento saudável – uma vez que as práticas educativas e culturais, como já se discutiu na fundamentação teórica desse estudo, constituem um dos fatores determinantes nesse sentido (OLIVEIRA, 1999) –, acredita-se que a educação de jovens e adultos tem pela frente o enorme (e crescente) desafio de, além de acolher (o que se trata mais de uma questão de ordem econômica, material e estrutural), proporcionar a esse público específico práticas pedagógicas que lhe oportunize maior autonomia e possibilidades de atuação na sociedade, no que o domínio satisfatório da linguagem escrita revela-se como uma capacidade especialmente destacada.

Sabe-se que a educação de jovens e adultos diferencia-se muito da escola básica canônica. As práticas pedagógicas que a EJA deve propor devem partir sempre de uma reflexão complexa, que busque bem mais conhecer e compreender para se adequar às

singularidades que compõem seu público (jovens trabalhadores, adultos pais e mães, idosos trabalhadores ou aposentados) do que tentar reproduzir o tipo de práticas que caracterizam a educação escolar regular canônica, voltada esta a um público que se aproxima em termos de faixa etária e, por isso também, de experiências de vida.

Também como encontraram Bottino e Correia (2013) em estudo sobre a compreensão leitora de jovens e adultos tardiamente escolarizados, a fluência leitora (embora não tenha sido esse um dos processos investigados aqui, tendo sido percebido apenas pelas gravações das sessões de leitura) não se mostrou suficiente para o desenvolvimento de leituras compreensivas no caso dos participantes aqui analisados (como foi possível observar principalmente no caso do participante Alberto, que não demonstrou qualquer dificuldade em termos de fluência), refletindo inclusive os achados de Yuill e Oakhill (1991), embora tenham sido crianças os sujeitos investigados por esses autores.

Na verdade, considerando a literatura consultada, pensa-se que foram os hábitos de leitura e o repertório de textos (mais do que a idade) os fatores mais determinantes da qualidade dos processos de compreensão textual e de geração de inferência investigados.

Embora não seja possível aqui refletir sobre uma eventual influência da escolaridade na qualidade da compreensão leitora dos participantes, dado que os participantes desse estudo eram alunos de uma mesma turma do Módulo V, observou-se que o participante que apresentou melhor compreensão leitora foi aquele com história de leitura mais "rica". Assim também, a participante com maiores dificuldades foi aquela com práticas de leitura mais reduzidas.

Em relação ao tipo e natureza das inferências elaboradas pelos participantes, não é possível aqui tecer comparações com a literatura consultada, uma vez que não foi encontrado nenhum estudo que tenha trabalhado com as categorias propostas por Marcuschi (2008), tal como se deu aqui, a não ser o trabalho de Boas (2010). No entanto, além de esta autora ter investigado participantes cegos, seus objetivos foram muito diversos dos que foram buscados nesse estudo[56], o que, compreende-se, torna muito difícil e suspeita qualquer tentativa de aproximação.

---

[56]1) "verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille, 2) averiguar as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); 3) investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; 4) averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo." (BOAS, 2010, p. 180.)

Espera-se que esse estudo, no limite, possa reforçar ainda mais sobre a necessidade de ser trabalhada uma diversidade de gêneros e tipos textuais nas escolas, de um modo geral, e especificamente na educação de jovens e adultos (por exemplo, o gênero poético). Além disso, demonstrou-se que, mais do que a idade, parece que foram as práticas e repertório textuais que favoreceram (ou comprometeram) a leitura e compreensão dos textos (inclusive, o participante mais longevo, com 73 anos, Alberto, foi o que apresentou melhor leitura e compreensão), contribuindo para desestigmatização do imaginário mais comum (e negativo) sobre o idoso e sobre o processo de envelhecimento como um processo de decaimento e adoecimento.

Compreende-se que o presente estudo representa uma contribuição não apenas por sustentar o que já se encontra na literatura na área a respeito das práticas de leitura nas escolas, a saber, que "a escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um container, onde se "entra" para pegar coisas." (MARCUSCHI, 2007, p. 92), mas contribui também na medida em que "aproxima" o gênero poético dos estudos sobre os processos de leitura e compreensão textual, ampliando assim as possibilidades de se investigar esses processos. Observou-se que os participantes idosos, apesar das dificuldades apresentadas na leitura do poema, elaboraram compreensões desse texto, mesmo que, em alguns momentos, "aparentemente" destoantes da proposta textual explícita. Cabe aqui, novamente, a observação feita por Marcuschi (1989, p. 18): "se tomarmos um poema, podemos imaginar que pouco de nossa compreensão está no texto de forma explícita. Será que o poema é o tipo de texto implícito por natureza?". Compreende-se que o presente estudo representa uma contribuição também por se tratar de uma pesquisa sobre idosos, um público infimamente investigado em trabalhos dessa natureza, como foi discutido na introdução desse trabalho. Compreende-se que os dados aqui construídos possibilitam um melhor entendimento acerca das características dos processos de compreensão textual e de geração de inferências elaborados por sujeitos idosos, tendo sido aqui evidenciado que, mais do que a memória, pareceram ter sido determinantes nos processos de compreensão textual e inferencial dos participantes, as suas histórias de leitura (mesmo considerando o caso específico do participante Alberto que, em alguns momentos na leitura do poema, aparentemente, esquecia as perguntas inferenciais e pedia que lhe fossem repetidas).

E, finalmente, compreende-se como contribuição desse estudo a "criação" das histórias de leitura dos participantes. Pensa-se que as histórias de leitura podem inclusive ser utilizadas nas escolas de modo a possibilitar a escolha de textos mais próximos da realidade

dos estudantes, facilitando o trabalho dos professores (e dos estudantes) no desenvolvimento de leitores mais habilidosos

Para finalizar, sugerem-se, ainda, a realização de pesquisas futuras que busquemcomparar os processos de compreensão textual e de geração de inferências sobre textos de gêneros e tamanhos diversos. Embora esse estudo não tenha objetivado esse tipo de comparação, observou-se claramente diferença em termos de compreensão textual e de geração de inferências na leitura do cordel “O cego de Jericó” e na leitura do “Poema do menino Jesus”. Por exemplo, observou-se que na primeira sessão de leitura predominaram as “deduções” (13/48)sobre as extrações diretas (4/48), tendo ficado sem resposta apenas 2 do total das 48perguntas, e que, na leitura do poema, prevaleceram significativamente tanto as extrações diretas de informações do texto (19/63) quanto as perguntas que ficaram sem resposta(14/63), inclusive sobre todos os tipos de operações inferenciais elaborados pelos participantes nesta 2ª sessão (o tipo de inferência mais observado nesta sessão foi a “dedução”: 9 do total das 63 respostas).Pensa-se que tais diferenças possam ter sido devidas tanto ao fator gênero, quanto ao conteúdo das narrativas e inclusive à extensão dos textos.

Pensa-se que seria interessante, como possibilidade de pesquisa futura, inclusive para compreender melhor as dificuldades apresentadas pelos participantes desse estudo, utilizar esses mesmos textos para investigar comparativamente a leitura e compreensão de participantes idosos com histórias de leitura “ricas”, porém distintas em termos de gêneros, tipos e temas textuais. Observou-se nesse estudo que o tema religioso (católico e espírita) perpassou as três histórias de leitura e, pensa-se que, talvez a dificuldade dos participantes com o poema possa ter sido devida ao conteúdo subversivo desse texto.

Sugere-se ainda pesquisas futuras que investiguem as práticas pedagógicas no âmbito da educação de jovens e adultos (inclusive análises documentais), buscando compreender de que modo essas práticas são elaboradas quando voltadas aos sujeitos idosos, considerando que grande parte da literatura sobre envelhecimento aponta nesse processo o surgimento comum de dificuldades relacionadas à capacidade de memória, considerando que a memória de trabalho é uma das capacidades linguístico-cognitivas (BOTTINO; CORREA, 2013) fundamentais no processo de geração de inferências.

REFERÊNCIAS

ABUSAMRA, V. et al. Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Revista Psico*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 352-361, jan. 2008.

_____. La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial: El test "Leer para Comprender". *Revista Ciências Psicológicas,* Buenos Aires, v. 3, n. 2, p.193-200, 2009.

ALCARÁ, A. R. et al. Aplicação da TRI em uma medida de avaliação da compreensão de leitura. *Psicologia, Reflexão e Crítica,* Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 47-57, 2013.

ALMEIDA, D. D.; SPINILLO, A. G. Compreendendo textos narrativo e argumentativo: há diferenças? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 66, n. 3, p. 115-132, 2014.

ALVES, S. M. L. *Estratégias de compreensão leitora e de produção de resumo do gênero científico: aspectos textuais e cognitivos.* 2010. 109 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

AMANTES, A. M.; BOTELHO, P. F.; GERHARDT, A. F. L. M. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *Revista brasileira de linguística aplicada, Belo Horizonte*, v. 15, n.1, p. 180-208, 2015.

ANGIE, N. M.; GINETTE, C. Y. Analisis de un instrumento estandarizado para la evaluacion de la comprension lectora a partir de un modelo psicolinguístico. *Estudios Pedagogicos*, Valdivia, v. 39, n. 2, p. 231-249, 2013.

ARAÚJO, N. M. S.; RIBEIRO, F. R.; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n.1, p. 4-23, jun. 2012.

ARENA, A. P. B. A leitura de jornal e a exclusão de idosos. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2011.

ARGIMON, I. I. L. *Aspectos cognitivos em idosos*. Avaliação psicológica, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 234-45, 2006.

AURELIANO, T. M.; RODRIGUES, J. E.; TOSCANO, M. N. Inferências conceituais em idosos com e sem Alzheimer. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. especial, p. 225-250, 2013.

AVILA, C. R. B.; CARVALHO, C. A. F.; CHIARI, B. M. (2009). Níveis de compreensão de leitura em escolares. *Pró-Fono R. Atual. Cient.*, v. 21, n. 3, p. 207-212, 2009.

BARBOZA, L. S. *A relação entre compreensão leitora e consciência textual: um estudo com alunos de 2º e 3º anos do ensino fundamental.* 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOTTINO, A. G.; CORREA, J. A compreensão leitora de jovens e adultos tardiamente escolarizados. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p.405-409, jun. 2013.

BOTTINO, A. G.; EMMERICK, T. A.; SOARES, A. B. Promovendo a compreensão de textos em estudantes alfabetizados na infância e na idade adulta. *Educar em Revista*, v. 1, n. 38, p. 145-156, 2010.

BRANDÃO, A. C. P.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia*: *Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 253-272, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto do idoso: lei federal nº 10.741, de 01 de outubro de 2003*. Brasília, DF, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília, DF, 1996.

BOAS, L. L. V. (2010). *Compreensão textual de alunos cegos com domínio do Braille*. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BRUZUAL, R.; TELLES, A. Diagnosis del proceso de compresion lectora en la segunda etapa de educacion basica. *Paradígma*, Maracay, v. 26, n. 2, p. 77-98, dez. 2005.

BURIN, D.; PADILLA SABATÉ, C; VILLALONGA PENNA, M. M. Relaciones entre decodificación, conocimiento léxico-semántico e inferencias en niños de escolaridad primaria. *Interdisciplinaria*, Buenos, Aires, v. 31, n. 2, p. 259-274, dez. 2014.

BURIN, I.; IRRAZABAL, N.; SAUX, G. Comprensión de textos de ciencias en estudiantes universitarios: generación de inferencias causales durante la lectura. *Liberabit*, Lima, v. 20, n. 2, p. 305-313, jul. 2014.

CANTALICE, L. M.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar Educacional*, São Paulo, v.13, n.2, p. 227-234, 2009.

CAPELLINI, S. A.; CUNHA, V. L. O. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, Campinas, v. 18, n. 4, p. 941-951, 2016.

CAPELLINI, S. A. et al. Nomeação rápida, leitura e compreensão em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Jornal da Sociedade Brasileira de fonoaudiologia*, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 355-360, 2012.

CAPELLINI, S. A.; MACHADO, A. C. Caracterização do desempenho de crianças com distúrbio de aprendizagem em estratégias de compreensão leitora. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 126-132, 2011.

CAPELLINI, S. A.; MARTINS, M. A.. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estudos de psicologia*, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, 2014.

CARDOSO, A.; COSTA, T.; SOUZA, O. C. Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. *Da investigação às Práticas*, Lisboa, mar. V. 5, n.1, p. 98-117, 2015.

CÁRNIO, M. S.; CSIPAI, E. S.; COUTO, M. I. V. Relação entre níveis de compreensão e estratégias de leitura utilizadas por surdos sinalizadores em um programa terapêutico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 206-212, 2010.

CAVALCANTE, T. C. F.; LEITAO, S. A natureza argumentativa dos processos inferenciais preditivos na compreensão textual. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 17, n.1, p. 35-42, 2012.

CHAVES, J. L. *Uma conexão entre leitura, escritura e consciência textual.* 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CLARK, H. H. Inferences in comprehension. In: LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. (orgs.). *Basic processes in reading: Perception & Comprehension.* Hillsdale: Erlbaum, p. 243-263, 1977.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 575-581.

CORREA, J.; MOTA, M. M. P.; SPINILLO, A. G. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em revista,* Curitiba, n.38, pp.157-171, 2010.

CORREA, J.; MOUSINHO, R. Interrelação entre processamento fonológico e compreensão leitora do 2° ao 4° ano do ensino fundamental: um estudo longitudinal, *Revista Psicoedagogia,* São Paulo, v. 27, n. 82, 2010.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje,* Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jan. 2009.

COSTA, E. F. A.; PEREIRA, S. R. M. Meu corpo está mudando o que fazer? In: PACHECO, J. L. et al. (Orgs.). *Tempo rio que arrebata*, Holambra, set. 2005.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. *Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

DAMASCENO, B. P. Trajetórias do envelhecimento cerebral: o normal e o patológico. In: NERI, A. L. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas*, Campinas: Papirus, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural.* 1988. 235 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

_____. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial. 2001.

DEUSCHLE-ARAÚJO, V.; SOUZA, A. P. R. Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita. *Revista CEFAC*, Campinas, v. 12, n. 4, p. 617-625, ago. 2010.

DI PIERRO, M. C.; ORLANDO, J. & MASAGÃO, V. R. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M. Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de Línguas para Fins Específicos. *ESPecialist*, Campinas, v. 35, n. 1, p. 87-113, 2014.

DIAS, M. G. B. B.; FERREIRA, S. P. A. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, abr. 2002.

_____. *A escola e o ensino da leitura.* Psicol. estud.[online], vol.7, n.1, pp.39-49, 2002.

_____. (2004). *A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.* Psicol. estud. [online], vol.9, n.3, pp.439-448, 2004.

DIAS, M. G. B. B. et al. *Prevendo inferências lógico-predicativas no processamento de texto.* Interamerican Journal of Psychology, Ago, vol. 41, n.2, pp. 119 – 128, 2007.

DIAS, M. G. B. B.; ROAZZI, A.; RODRIGUES, A. A. *Raciocínio lógico na compreensão de texto.* Estud. psicol. (Natal) [online], vol.7, n.1, p. 117-132, 2002.

DIAZ, N.; MARTINEZ-DIAZ, E. S.; RODRIGUEZ, D. *El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios.* educ.educ. [online], vol.14, n.3, pp.531-556, 2011.

DUQUE ARISTIZABAL, C. P.; CORREA RESTREPO, M. *Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial*. Univ. Psychol. [online], vol.11, n.2, pp.559-570, 2012.

DUQUE ARISTIZÁBAL, C. P.; FAJARDO VALBUENA, M. E.; GUZMÁN TORRES, L. T. Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, v. 24, n. 1, p. 61-83, 2015.

ELIAS, V. S. *A compreensão de texto argumentativo por adultos idosos e sua relação com componentes cognitivos e escolaridade*. 2012. 109 f. Tese (Doutorado em Letras) –

Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

EMMERICK, T. A. et al. Diagnóstico da compreensão textual de alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16 n. 1, p. 95-103, jun. 2012.

EMMERICK, T. A. et al. *Leitura e compreensão textual na educação infantil*. Barbarói, v. 1, n. 37, p. 46-66, jul. 2012.

EMMERICK, T. A.; SOARES, A. B.; VICENTE, A. L. Avaliação dos níveis de compreensão de textos em estudantes universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 818-832, dez. 2010.

ESCUDERO, I.; LEÓN, J. A. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Infuencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión,* 2007.

FERREIRA, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Curitiba, PR: Positivo. 2010.

FERREIRA, S. P. A.; FERRO, T. C.; SANTA-CLARA, A. M. O. O papel da linguagem do pesquisador na construção da compreensão de um texto. *Estud. psicol*., Natal, v. 9, n. 2, p. 335-341, 2004.

FERREIRA, S. P. A.; SANTOS, E. M. Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. *Psicologia: teoria e prática*, v. 12, n. 2, p. 96-111, fev. 2010.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Artmed, 2009.

GAZOLA, F. C.; MEIRELES, M. D.; TEODORO, M. A. A. Compreensãao de crônicas: construção de inferências. *e-Hum: Revista das Áreas de Humanidade do Centro Universitário de Belo Horizonte*, v. 4, n. 2, dez. 2011.

GONZALES GARCIA, J. Inferencias en grupos infantiles de lectura. *REDIE*, v. 11, n.1, p. 1-23, 2009.

GRAESSER, A. C., SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, p. 371-395, 1994.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *Psic: Revista da Vetor Editora*, dez, v. 8 n. 2, p. 175-184, 2007.

HAURÉLIO, M. *Breve história da literatura de cordel.* São Paulo: Editora Claridade. 2010.

HENRIQUES, V. F. C. S.; SOARES, A. B. A compreensão de textos em condições de compartilhamento da atenção. *Psicologia em Pesquisa*, v. 2 n. 2, p. 87-95, dez. 2017.

HODGES, L. V. S. D.; SPINILLO, A. G. Análise de erros e compreensão de textos: comparações entre diferentes situações de leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28, n. 4, p. 381-388, dez. 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2014). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.* Rio de Janeiro, RJ. Retrieved from: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018883109232014310419410583.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

IBGE. (2010). *Censo Demográfico 2010*. Retrieved from: https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=26#topo_piramide

JERÔNIMO, G. M. Compreensão leitora pós-lesão cerebral de hemisfério direito: um estudo de caso. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 414-423, jan. 2013.

JOIA, O; DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, v. 21, n. 55, nov. 2001.

KARDEC, A. *O Livro dos Espíritos*. 4ª Edição. Brasília: FEB, 2016.

KIDA, A. S. B. et al. Influência da modalidade de reconto na avaliação do desempenho de escolares em compreensão leitora. *Estud. psicol.,* Campinas, v. 32, n. 4, p. 605-615, 2015.

KINTSCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.

KIPPER, E. *Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes.* 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

KLEIMAN, A. B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. l4, p. 13-22, 2004.

KOPKE FILHO, H. (2002). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. *Psicol. Esc. Educ.* v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.

LEÓN, J. A. Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, v. 34, n. 49, p. 113-125, 2001.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, M. P. Reformas Paradigmáticas na velhice do século XXI. In: KACHAR, V. (Org.). *Longevidade: um novo desafio para a educação.* São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LÖBLER, D. A. D.; FLÔRES, O. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. *Revista Signo*, v. 35, n. 59, p. 181-196, jan. 2011.

LÓPEZ ALONSO, A. O. *Information and inference as combined cognitive process*. *Interdisciplinaria*, n. especial, p. 23-34, 2004.

LOPES, M. M. *Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias: possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015

LUCIO, P. S.; MIGUEL, F. K.; OLIVEIRA, K. L. *Considerações Sobre a Habilidade de Compreensão em Leitura e Formas de sua Avaliação***.** *Psicol. Esc. Educ.*, v. 20, n. 1, p. 69-77, 2016.

MACHADO, M. A. R. *O papel do processo inferencial na compreensão de textos escritos*. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

MAHON, E. R. *Compreensão de texto: Análise das inferências através de uma metodologia on-line*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2002.

MAHON, E. R.; SPINILLO, A. G. Compreensão de Texto em Crianças: Comparações entre Diferentes Classes de Inferência a partir de uma Metodologia On-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 463-471, 2007.

MAIA, Z.I.S. *A geração de inferências na compreensão de textos em adultos e crianças.* 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004.

MALUF, M. R.; PULIEZI, S. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014.

MANSUR, L. L. Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *CoDAS*, v. 26, n. 5, p. 407-414, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *O processo inferencial na compreensão de textos*. (Relatório apresentado ao CNPq), 156 p, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1989.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. *Compreensão textual como trabalho criativo*. Unesp, 2007. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf >. Acesso em: 25 jan. 2013. 2007, 16:00:00.

_____. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão.* 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARRA, T. V. P. *Compreensão leitora, maturidade lingüística, desempenho escolar: um estudo correlacional*. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D. *Estilos cognitivos e compreensão leitora em universitários.* Paidéia, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 57-68, 2005.

MASCARO, S. A. *O que é velhice.* Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MASSI, G. A. A.; RIBAS, A.; SOUZA FILHO, P. P. Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos. *Rev. bras. geriatr. gerontol*., Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 589-600, 2014.

MASSI, G. et al. Práticas de letramento no processo de envelhecimento. *Rev. bras. geriatr. gerontol*., v. 13, n. 1, p. 59-71, 2010.

MASSI, G.; SANTANA, A. P.; TORQUATO, R. Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade. *Psicol. Reflex. Crit*., Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011.

MASSIGNANI, L. R. M. et al. Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, v. 28, n. 2, p.161-170, jun. 2012.

MORAES, E. N.; MORAES, F. L.; LIMA, S. P. P. Características biológicas e psicológicas do envelhecimento. *Rev Med Minas Gerais*, v. 20, n. 1, p. 67-73, 2010.

MOTA, M. M. P. E.; SOARES, A. B.; TEIXEIRA, T. C. Compreensão de leitura de professores: implicações para práticas docentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, v. 1, n. 2, p. 172-183, jun. 2010.

MOTA, M. M. P. E. et al. Leitura contextual e processamento metalinguístico no português do Brasil: um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 1, p. 114-120, 2012.

NASCHOLD, A. C. et al. Contando histórias com realidade aumentada: estratégia para promover a fluência da leitura infantil. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 1, p. 138-146, jan. 2015.

NASCIMENTO, T. A. et al. Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-343, 2011.

NERI, A. L. Velhice e qualidade de vida na mulher. In NERI, A. L. (Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas.* Campinas: Papirus, 2001.

_____. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, FUENTES E COSENZA (Orgs.). *Neuropsicologia do Envelhecimento: Uma Abordagem Multidimensional.* Porto Alegre: Artmed, 2013.

OLIVEIRA, K. L. Compreensão da leitura, atitudes de leitura e desesperança em universitários. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 28, n. 4, p. 820-831, 2008.

_____. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 4, p. 690-701, 2011.

OLIVEIRA, K. L.; ROSA, M. T.; SANTOS, A. A. A. Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 36, n. 3, 546-557, set. 2016.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic: Revista da Vetor Editora*, v. 7, n. 1, p. 19-27, jun. 2006.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Editora Scipione, 1997.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLLIVEIRA, L. D. *O cego de Jericó*. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/cordel/4886715>. Acesso em: 30 de maio de 2017.

PEREIRA, V. W. *Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. especial, p. 29-43, 2014.

PESSOA, F. *Poesia completa de Alberto Caeiro / Fernando Pessoa*. Edição Fernando Cabral Martins, Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRIMI, R. et al. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicol. Reflex. Crit*., vol. 15, n. 3, p. 549-560, 2002.

RECIFE. Secretaria de Educação. Política de Ensino da Rede Municipal do Recife. *Política de ensino: educação de jovens e adultos.* Recife, 2015.

RIBEIRO, A. Aspectos Biológicos do envelhecimento. In: RUSSO, I. P. (Org.). *Intervenção Fonoaudiológica na Terceira Idade.* Rio de Janeiro, RJ: Revinter. 1999.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. The Concept of Inference in Discourse Comprehension. In: RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. (Orgs.). *Inferences in Text Processing.* Amsterdam: North Holland, 1985.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 2, p. 321-331, jan. 2002.

_____. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estud. psicol.*, Natal, v. 9, n. 1, p. 71-80, 2004.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 335-344, 2010.

SAMPAIO, A. K. B. *A inferência na compreensão do texto escrito: oficinas de oralidade, leitura e escrita para educandos do Ensino Fundamental em Picos no Estado do Piauí*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTA-CLARA, A; SPINILO, A. G. Pontos de Convergência entre o Inferir e o Argumentar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 087-094, abr. 2006.

SANTOS, A. A. A. et al. Leitura compreensiva e utilização de estratégias de aprendizagem em alunos de Psicologia. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23 n. 1, p. 83-91, mar. 2006.

SANTOS, F. H.; SILVA, G. E. Efeitos do sedentarismo nas funções cognitivas de idosas com escolaridade intermediária. *PSico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 1, p. 81-87, mar. 2009.

SILVA, E. M. T.; WITTER, G. P. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia* Campinas, v. 25, n. 3, p. 395-403, 2008.

SILVA, L. R. F. (2008). *Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento.* Hist., Ciênc., Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, mar. 2008.

SILVA, M. C. B.; TAAM, R. *O idoso e os desafios à sua educação escolar.* Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2009

SOUBHIA, Z. Programa educativo em estratégias facilitadoras da compreensão de texto acadêmico. *Rev. Bras. Enferm.*, v. 44, n. 3, p. 152-152, 1991.

SOUSA, L. B. *A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica.* 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SPINILLO, A. G. (2008). *O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula*. Interamerican Journal of Psychology, vol. 42, n. 1, pp.29-40.

SPOHR, M. L. *Referências pessoais: compreensão leitora e consciência linguística de alunos do ensino médio*. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

TEIXEIRA, I. N. D. O. O envelhecimento cortical e a reorganização neural após o acidente vascular encefálico (AVE): implicações para a reabilitação. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2171-2178, 2008.

TEIXEIRA, S. M. et al. Da velhice estigmatizada à dignidade na existência madura: novas perspectivas do envelhecer na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 469-487, 2016.

VIVALDO-LIMA, J.; LOPEZ-OLIVAS, M.; GONZALES-ROBLES, R. O. Psycholinguistic determinants of reading comprehension in english as a foreign language. *Psicol. Esc. Educ*., v. 7, n. 1, p. 21-31, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: *o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Psicologia e Pedagogia. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. In: *Pensamento e Linguagem*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARREN, W. H., NICHOLAS, D. W., & TRABASSO, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. In R. O. FREEDLE (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex, p. 23-51, 1979.

WONG, L. R.; MOREIRA, M. M. Envelhecimento e desenvolvimento humano: As transformações demográficas anunciadas na América Latina: 1950-2050. In: LOZANO ASCENCIO (Ed.), *Anais de la VI Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México: Balance y Perspectivas de la Demografía Nacional ante el Nuevo Milenio*. México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

YUILL, N; OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA

1. Sexo:
2. Idade
3. Naturalidade:
4. Estado de origem:
5. Município de origem:
6. Região de origem: (se urbana (cidade) ou rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola etc.)).
7. Município que mora hoje:
8. Endereço (Bairro e Rua):
9. Atualmente você: (entre: a) apenas estuda, b) trabalha e estuda, c) apenas trabalha, d) está desempregado(a), e) está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar; f) está aposentado (a)?
10. Qual o seu trabalho ou ocupação principal?
11. Qual é a sua renda familiar mensal?
12. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai?
13. Qual o grau máximo de escolaridade de sua mãe?
14. O(a) Sr(a) costuma ler em casa? Que tipo de texto(s)?
15. Em geral, sobre o que trata(m) esse(s) texto(s)?
16. Atualmente, que assunto(s) ou tema(s) mais lhe desperta(m) interesse?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA

1. Que situações de leitura você vivenciou ou vivencia?
2. Que textos fazem parte de sua história enquanto leitor(a)?
3. Como você se “vê” enquanto leitor(a)?
4. Alguém já leu para você em alguma situação? Se sim, como foi esse momento?
5. Qual o lugar da leitura em sua vida?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(alunos participantes da pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL EM IDOSOS ESTUDANTES DA EJA, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) ALEX BARBOSA ABREU PINTO, residente em RUA ANTÔNIO CURADO, n.819, BAIRRO ENGENHO DO MEIO, CEP 50730-180, telefone: 81.98422-6744, e-mail: EMAILDOABREU@YAHOO.COM, sob a orientação de: SANDRA PATRÍCIA ATAÍDE FERREIRA, telefone: 81.2126-8323, e-mail: TANDAA@TERRA.COM.BR.

Caso o(a) Sr(a) não compreenda algo das informações aqui presentes, suas dúvidas podem ser tiradas a qualquer momento com a pessoa que está lhe entrevistando. Apenas quando todos os esclarecimentos lhe forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias: uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Caso não concorde em participar, não haverá qualquer penalização. Ainda, será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Desejamos com esta pesquisa entender melhor como os idosos estudantes da EJA realizam suas leituras, buscando assim contribuir para a melhoria das práticas educativas de alfabetização e de letramento realizadas pelas escolas da EJA.

Serão necessários três encontros com cada participante, individualmente.

No primeiro encontro, cada participante será a convidado(a) a preencher um questionário, com ajuda do pesquisador. O preenchimento do questionário permitirá ao pesquisador conhecer sobre alguns aspectos da vida pessoal (idade, sexo, endereço, profissão, etc.) e sobre as preferências de leitura dos participantes. Essas informações irão auxiliar o pesquisador na escolha dos textos que deverão ser lidos pelos participantes durante os segundo e terceiro encontros desta pesqui sa. As informações dos questionários serão mantidas em absoluto sigilo pelo pesquisador.

No segundo e no terceiro encontros, cada participante, individualmente, deverá ler dois textos (um texto em cada encontro). Durante essas atividades de leitura, o pesq uisador deverá interromper o participante para lhe fazer algumas perguntas relacionadas ao texto. Tais perguntas objetivarão compreender o entendimento dos participantes sobre aquilo estão lendo. Estima -se que cada sessão de leitura tenha duração média de trinta minutos.

Todos os três encontros deverão ser vídeo-gravados.

Compreende-se como eventuais riscos: a) constrangimento, por parte do participante, quanto ao procedimento das filmagens; b) constrangimento(s), por parte do participante, durante o preenchimento do questionário, e c) constrangimento(s), por parte do participante, durante a realização das sessões de leitura. Nesse sentido, garante-se ao participante a possibilidade de se retirar desta pesquisa, a qualquer momento e sem qualquer prejuízo, conforme seja sua vontade expressa.

Compreende-se como potencial benefício a construção de conhecimentos que possam subsidiar o desenvolvimento de instrumental (p.ex. testes de compreensão textual) e/ou de práticas de alfabetização mais adequadas aos alunos participantes, e, de um modo geral, aos idosos estudantes desta escola e demais escolas da EJA.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisaficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço RUA ANTÔNIO CURADO, n.819, BAIRRO ENGENHO DO MEIO, CEP 50730-180, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

_____

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu,_____, CPF_____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo A COMPREENSÃO TEXTUAL E O PROCESSO INFERENCIAL EM IDOSOS ESTUDANTES DA EJA, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão digital

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa

e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO A - TEXTO “O CEGO DE JERICÓ”

O CEGO DE JERICÓ

Pedra- PE, 14 de abril 2014.

01 Estando Jesus andano
Pras bandas de Jericó
Tinha um cego mendigano
Que dava até grande dó.
Tava à beira da estrada
Com as roupas toda rasgada
Empoeirado, grudendo.
O pessoal que passava
Nenhuma atenção dava
Para aquele rabugento.

02 Derna o seu nascimento
Carregava a desgracença.
Tava sem alma, alento
E era cego de nascença
Só três coisa levava:
Uma vara que o guiava
Uma capa, uma bacia.
Seu nome era Bartimeu
Por tanto o desejo seu
Era ver a luz do dia.

03 Nada lhe dava alegria,
Somente tinha tristeza.
Passava assim o dia
Por toda a redondeza
Com a bacia na mão
Esmolando com razão
Um pouco de alimento.
Pra todos que ali vivia
Servia de anarquia
O cego de nascimento.

04 Mas houve certo momento
Que sua sorte mudou
Estava muito atento
Quando assim escutou

Um conversêro danado
Foi ficando agastado
E com as urêa em pé.
Às pessoas que passava
Ele assim interrogava
Querendo saber o que é.

05 Disse a um:- cabra de boa fé
O que danado é isto?
- É Jesus de Nazaré
Que todos chamam de Cristo.
Que por aqui tá passando,
Disse o home o ignorando
E ele botou pra berrar.
Dizendo forte assim:
- Jesus tem pena de mim
Pois quero munto enxergar!

06 Mais alto pôs a gritar
Deixando o povo aturdido.
E o Mestre só a passar
Fazendo-se despercebido.
O povo o repreendia:
- Oxe! Deixe dessa agonia
Deixe o home em paz!
E mesmo assim nem ligava
Por mais que o impatava
Ele gritava ainda mais.

07 Jesus deu um passo atrás
Ficou munto encabulado
Com a fala do rapaz
Qu'ele tinha escutado.
De repente ele parou
E ao povo mandou
Buscar o tal indigente
Que à beira do caminho
Ficava ali sozinho
Mendigando, sem parente.

08 Chegaram uns cabra valente
Para perto do coitado.

Lhe disseram tão somente:
- Levante-se seu condenado
Que o home tá lhe chamando.
O cego foi se levantando
Sua capa fora jogou.
Ingualsín a um caçote
Deu um grande pinote
De Jesus se aproximou.

09 Este então lhe perguntou:
- Que queres que eu te faça?
O cego se emocionou
E foi ficando sem graça.
Aproveitou a ocasião
Em meio à multidão
Lhe disse com tal fervor:
- diante de todo mundo
Lhe peço nesse segundo
Que eu enxergue senhor!

10 Portanto o Salvador
Como calma, sem aperrêi,
Alimentado d'amor
Mostrou para que vêi.
Atendeno o tal pedido
Daquele ismiliguido
Rabugento, esmolé.
Disse sem pestanejar:
- Quero que volte a enxergar
E veja o dia com'ele é.

11 E foi ficando de pé
Com a vista embaraçada
Viu Jesus de Nazaré
Sentado naquela estrada.
Pulando de alegria
Jogou fora a bacia
A vara que o guiava
De braço ao céu erguido
Exaltava-o com bramido
E a Deus Glorificava.

12 O povo que ali estava
Que viu o acontecido
Também o acompanhava
Naquele louvor querido.
Ficaram tão abismados
Boquiabertos, admirados
Com a tamanha proeza.
Seguia-o na santa trilha
Contando as maravilha
Por toda a redondeza.

13 Realizada a proeza
Jesus Cristo se retirou,
Olhou o cego com firmeza
E assim lhe abençoou.
Depois disso Bartimeu
Nunca mais se submeteu
A viver naquela escória.
Seu encontro com Jesus
Foi, no entanto a luz
Que mudou a sua historia...

Leoníres Di Olliveira.

ANEXO B - TEXTO “POEMA DO MENINO JESUS”

POEMA DO MENINO JESUS – Alberto Caeiro

Num meio-dia de fim de Primavera
Tive um sonho como uma fotografia.
Vi Jesus Cristo descer à terra.
Veio pela encosta de um monte
Tornado outra vez menino,
A correr e a rolar-se pela erva
E a arrancar flores para as deitar fora
E a rir de modo a ouvir-se de longe.

Tinha fugido do céu.
Era nosso demais para fingir
De segunda pessoa da Trindade.
No céu tudo era falso, tudo em desacordo
Com flores e árvores e pedras.
No céu tinha que estar sempre sério
E de vez em quando de se tornar outra vez homem
E subir para a cruz, e estar sempre a morrer
Com uma coroa toda à roda de espinhos
E os pés espetados por um prego com cabeça,
E até com um trapo à roda da cintura
Como os pretos nas ilustrações.

Nem sequer o deixavam ter pai e mãe
Como as outras crianças.
O seu pai era duas pessoas
Um velho chamado José, que era carpinteiro,
E que não era pai dele;
E o outro pai era uma pomba estúpida,
A única pomba feia do mundo
Porque não era do mundo nem era pomba.
E a sua mãe não tinha amado antes de o ter.
Não era mulher: era uma mala
Em que ele tinha vindo do céu.
E queriam que ele, que só nascera da mãe,
E nunca tivera pai para amar com respeito,
Pregasse a bondade e a justiça!

Um dia que Deus estava a dormir
E o Espírito Santo andava a voar,
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.
Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido.
Com o segundo criou-se eternamente humano e menino.
Com o terceiro criou um Cristo eternamente na cruz
E deixou-o pregado na cruz que há no céu
E serve de modelo às outras.
Depois fugiu para o Sol

E desceu no primeiro raio que apanhou.

Hoje vive na minha aldeia comigo.
É uma criança bonita de riso e natural.
Limpa o nariz ao braço direito,
Chapinha nas poças de água,
Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.
Atira pedras aos burros,
Rouba a fruta dos pomares
E foge a chorar e a gritar dos cães.
E, porque sabe que elas não gostam
E que toda a gente acha graça,
Corre atrás das raparigas
Que vão em ranchos pelas estradas
Com as bilhas às cabeças
E levanta-lhes as saias.

A mim ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas.

Diz-me muito mal de Deus.
Diz que ele é um velho estúpido e doente,
Sempre a escarrar para o chão
E a dizer indecências.
A Virgem Maria leva as tardes da eternidade a fazer meia.
E o Espírito Santo coça-se com o bico
E empoleira-se nas cadeiras e suja-as.
Tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica.

Diz-me que Deus não percebe nada
Das coisas que criou -
"Se é que ele as criou, do que duvido." -
"Ele diz por exemplo, que os seres cantam a sua glória,
Mas os seres não cantam nada.
Se cantassem seriam cantores.
Os seres existem e mais nada,
E por isso se chamam seres."
E depois, cansado de dizer mal de Deus,
O Menino Jesus adormece nos meus braços
E eu levo-o ao colo para casa.

Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
Ele é o humano que é natural.
Ele é o divino que sorri e que brinca.
E por isso é que eu sei com toda a certeza

Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

E a criança tão humana que é divina
É esta minha quotidiana vida de poeta,
E é por que ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre.
E que o meu mínimo olhar
Me enche de sensação,
E o mais pequeno som, seja do que for,
Parece falar comigo.

A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direcção do meu olhar é o seu dedo apontado.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.
Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.
Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo o universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.

Depois eu conto-lhe histórias das coisas só dos homens
E ele sorri porque tudo é incrível.
Ri dos reis e dos que não são reis,
E tem pena de ouvir falar das guerras,
E dos comércios, e dos navios
Que ficam fumo no ar dos altos mares.
Porque ele sabe que tudo isso falta àquela verdade
Que uma flor tem ao florescer
E que anda com a luz do Sol
A variar os montes e os vales
E a fazer doer aos olhos dos muros caiados.

Depois ele adormece e eu deito-o.
Levo-o ao colo para dentro de casa
E deito-o, despindo-o lentamente
E como seguindo um ritual muito limpo
E todo materno até ele estar nu.
Ele dorme dentro da minha alma
E às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de pernas para o ar,
Põe uns em cima dos outros
E bate palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono.

Quando eu morrer, filhinho,
Seja eu a criança, o mais pequeno.
Pega-me tu ao colo
E leva-me para dentro da tua casa.
Despe o meu ser cansado e humano
E deita-me na tua cama.
E conta-me histórias, caso eu acorde,
Para eu tornar a adormecer.
E dá-me sonhos teus para eu brincar
Até que nasça qualquer dia
Que tu sabes qual é.

Esta é a história do meu Menino Jesus.
Por que razão que se perceba
Não há-de ser ela mais verdadeira
Que tudo quanto os filósofos pensam
E tudo quanto as religiões ensinam?