Calidoscópio
Vol. 11, n. 1, p. 44-52, jan/abr 2013
© 2013 by Unisinos - doi: 10.4013/cld.2013.111.05

Onici Claro Flôres
oflores@unisc.br

Lilian Cristine Scherer
lilianscherer@gmail.com

Do decifrado à apreensão da temática: leitura de implícitos

From decoding to the thematic comprehension: reading implicits

RESUMO - Este artigo discute a compreensão leitora a partir de uma investigação sobre a apreensão de implícitos textuais por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, segundo o modelo pragmático integrado de Interpretação/Compreensão leitora (Dascal, 2006). No estudo realizado, enfocou-se em especial o estabelecimento de distinção entre sentido literal e sentido intencional (Torrance e Olson, 1999; Olson, 1997). Dez crianças de 6 a 7 anos participaram de um teste de leitura digital. Os resultados indicaram que a maioria dos respondentes fixou-se no significado das palavras individuais, o que sugere não distinguirem dizer de querer dizer, nem apreenderem a unidade temática, demonstrando precário desenvolvimento da consciência do texto. Comprovou-se, ainda, que as crianças do 1º ano não compreenderam a ironia presente em um dos testes do instrumento, porém evidenciaram captar implícitos de outros tipos, como os pressupostos e os atos de fala indiretos.

Palavras-chave: leitura, modelo pragmático integrado, alfabetização, implícitos textuais.

ABSTRACT - This article analyzes reading comprehension by investigating the understanding of implicit discourse relations by 1st year Elementary School children, according to the pragmatic integrated model of Interpretation/Comprehension (Dascal, 2006). In the study, special attention was given to investigating the establishment of the distinction between literal and intentional meaning (Torrance and Olson, 1999; Olson, 1997). Ten children aged 6 to 7 participated in a digital reading test. Results indicate that the majority of the children focused on single words meanings, which suggest that they did not distinguish between "saying" and "meaning to say", nor depicted the thematic unit, reflecting precarious development of textual awareness. Moreover, the study demonstrates that the children did not understand the irony present in one of the texts, despite capturing other types of implicit meanings, such as presuppositions and indirect speech acts.

Key words: reading, pragmatic integrated model, literacy, textual implicit meanings.

Introdução

As concepções infantis sobre como funciona a linguagem mudam bastante de acordo com a idade e as experiências sociais e de leitura já experimentadas. As modificações conceptuais manifestam-se de vários modos, acentuando-se quando as crianças passam a frequentar a escola e começam a ler e a escrever de modo sistemático. O motivo: se o sistema de escrita for o alfabético, para conseguir ler as crianças têm de tomar consciência da estrutura segmental da palavra, descobrindo o modo de funcionamento do sistema, que se embasa na correspondência fonema/grafema. Esse pré-requisito implica que: "É através do aprendizado da relação entre as letras do alfabeto [grafemas] e os fonemas, na escola, que a criança se torna capaz de entender a informação fonológica que é produzida pela pronúncia das palavras", como bem o destaca Piérart (1997, p. 12). O processo é bastante complexo, representando um desafio considerável (Dehaene, 2007).

Assim, dado que existem duas rotas de leitura mais comuns – a fonológica e a lexical – Piérart destaca ser necessário considerar, em primeiro lugar, a etapa de desenvolvimento atingida pela criança em relação às competências indispensáveis para ler com compreensão: (1) *a competência léxica*, ou seja, o conhecimento de um número de palavras que possibilite à criança orientar-se em relação ao texto, além de aptidão para mobilizar rapidamente este vocabulário mental; (2) *a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores* – as sílabas – *e as sílabas em seus fonemas constituintes*; e (3) *a capacidade de gerenciamento* de todos esses dados, ou seja, a memória de trabalho da criança tem de estar preparada para manejar o conjunto de dados envolvidos e a sequencialidade da escrita.

Por seu turno, Torrance e Olson (1999) argumentam que, além dos quesitos enumerados por Piérart, as crianças têm de estabelecer a diferença entre *dizer* e *querer dizer*, pois só então poderão desenvolver as competências básicas para a leitura de modo pleno e, em decorrência, a consciência linguística do texto. De acordo com os autores citados, a passagem de uma situação à outra ocorre exatamente em função do desenvolvimento metalinguístico, acarretado pelo processo de alfabetização.

A distinção entre consciência linguística e atividade metalinguística

Tunmer e Bowey (1984, p. 148) explicam que consciência linguística e habilidade metalinguística são processos diferentes, apesar de inter-relacionados. Ter consciência do que diz e do que o outro diz envolve consciência linguística, mas não, necessariamente, habilidade metalinguística, uma vez que esta implica conhecimento específico sobre a linguagem "referindo-se à habilidade de refletir sobre e de manipular as características estruturais da linguagem falada [ou escrita], tratando-as, em si mesmas, como um objeto de pensamento, em oposição ao uso do sistema para compreender e produzir sentenças".

Em outras palavras, a atividade metalinguística exige um tipo de conhecimento especializado e envolve "a habilidade de interromper o fluxo contínuo da comunicação e refletir a respeito da natureza e funções da linguagem empregada" (Pratt e Grieve, 1984, p. 2). Essa atividade diz respeito à análise da linguagem em circunstâncias tais que, deliberada e conscientemente, o falante ou leitor a focaliza com o objetivo de adequá-la à situação comunicativa. Ademais, atividade metalinguística e compreensão e produção linguísticas não se confundem.

A posição assumida no presente estudo é a de que o desenvolvimento da habilidade metalinguística está relacionado a mudanças mais gerais na capacidade linguístico-cognitiva do indivíduo, o que ocorre na fase de final de pré-escola e início do 1º ano do Ensino Fundamental, quando a criança, dadas sua maturidade cognitiva e sua experiência social, começa a formular linguisticamente o que pensa, movendo-se da introspecção não formulada para a introspecção verbalizada, no dizer de Vygotsky (1973).

Capacidade metalinguística

A questão da época de emergência da capacidade metalinguística não é consensual. Contudo, se ressalta que, no presente estudo, a opção foi considerar a posição defendida por Piaget (1986) e Vygotsky (1973), vinculando-a ao desenvolvimento biológico, cognitivo e social da criança que, ao atingir a faixa dos 6-7 anos de idade, apresenta um comportamento diferenciado em relação às etapas anteriores de seu desenvolvimento, como já afirmado anteriormente. Para os aludidos autores, como enfatiza Van Kleeck, a seguir, a criança ao atingir essa faixa etária evidencia habilidades "de enfocar a linguagem como um objeto [de conhecimento] e [essa condição] se manifesta numa grande variedade de tarefas metalinguísticas superficialmente diferentes" (Van Kleeck, 1982, p. 243). Antes desse período, é pouco provável que as crianças consigam tratar língua e contexto, de maneira dissociada. Em suma, tudo indica que seja necessário que a criança reúna certo número de competências básicas para apreender o funcionamento da escrita alfabética (Morais, 1996), havendo de se considerar, além disso, a influência do meio sociocultural sobre o desenvolvimento infantil. (Tomasello, 2003)

Para concluir, acrescenta-se ser inviável alguém tornar-se consciente de uma habilidade antes de tê-la adquirido (Vygotsky, 1973). Em outras palavras, para emitir um julgamento qualquer sobre a linguagem, o sujeito necessita embasá-lo sobre algo já sabido, caso contrário não há o que dizer.

O processo de alfabetização e suas consequências linguístico-cognitivas

No estudo presentemente relatado, ressalta-se a importância atribuída ao processo de alfabetização, enquanto modo de desenvolver a capacidade linguístico-cognitiva das crianças. Torrance e Olson (1999), dentre outros estudiosos, o consideram tão relevante que elaboraram uma teoria geral a respeito da sua natureza e de suas consequências. O ponto de partida desses autores foi a premissa de que ler e escrever não são habilidades que as crianças desenvolvam naturalmente.

Na esteira de pesquisadores como McLuhan e Carpenter (1971) e Ong (1998), que buscaram caracterizar a sociedade letrada, Torrance e Olson formularam suas hipóteses a respeito da influência da escrita sobre a cognição, pesquisa a que se dedicou Dehaene (2007, 2012), propondo-se, ainda, a reunir evidências de que uma dimensão central da alfabetização desenvolve-se a partir de um proceder especial em relação à linguagem, em particular, sobressaindo-se tratá-la como objeto de conhecimento. Esses autores dedicaram-se a investigar o desenvolvimento da consciência de que o texto, sobretudo o escrito, é uma representação autônoma do significado. O argumento principal é o de que as crianças vão-se conscientizando paulatinamente de que aquilo que o texto expressa pode ter várias versões, dada a variedade de interpretações possíveis, já que cada leitor faz uma leitura própria. Os autores também defenderam a ideia de que a metalinguagem (Flôres, 2011) seria responsável pelo fornecimento de categorias que expressam essa atenção focal voltada à linguagem, atenção que englobaria a diferença entre o escrito, efetivamente, e o intencionado.

Fundamentando seu ponto de vista, Torrance e Olson (1999) explicam que a diferença entre o dizer e o querer dizer manifesta-se, em especial, no texto escrito, porque na maioria dos contextos orais não é comum considerar o texto independentemente da interpretação do ouvinte. No que se refere ao texto escrito, entretanto, o que se diz e o que se quer dizer são menos óbvios, e o leitor pode ter dificuldade em descobrir o significado do texto a partir da sua leitura. A atividade interpretativa promove alterações textuais maiores ou menores, transformando-se

a cada vez que alguém busca a recuperação dos possíveis significados do texto. Na verdade, a escrita permanece, mas as interpretações variam, abrindo-lhe novas possibilidades a cada leitura. Em vista disso, o momento em que a criança 'descola' a materialidade da escrita de sua significação é um pré-requisito para a compreensão textual, pois esse momento representa, segundo o afirmam Torrance e Olson (1999), uma etapa decisiva em seu aprendizado da leitura.

Resta, pois, investigar como e quando as crianças detectam a possibilidade de separar o dizer do querer dizer, ou seja, em que momento percebem e demonstram de algum modo que notaram a '*distância'* entre as palavras tais como escritas (seu sentido literal) e o significado pretendido, ou, em outras palavras, quando elas percebem que as palavras não são rótulos afixados às coisas ou situações que designam.

A fim de precisar, pelo menos em uma pequena amostra de 10 crianças de 6 e 7 anos - no caso presente - como se manifesta essa mudança qualitativa da compreensão leitora, tratou-se de detectar e registrar indícios de apreensão de implícitos textuais, para o que foi planejado o material de coleta de dados que se apresenta a seguir.

O dito e o intencionado: um instrumento para avaliação da compreensão leitora de implícitos por crianças

A pesquisa aqui apresentada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISC, sob o protocolo de número 2004/08, mediante o projeto intitulado *Consciência e linguagem: os papéis da consciência linguística pragmática e da atividade metapragmática no aprendizado da leitura.*

Quanto ao instrumento de pesquisa, ele foi idealizado a partir da expectativa de se obter uma forma de testagem sensível o bastante para descobrir se 10 crianças de 6 a 7 anos conseguiam demonstrar alguma compreensão de vários tipos de implícitos em textos simples, de seu cotidiano. Isso porque, os implícitos são os recursos utilizados pelos autores para incluir o *querer dizer* no texto, daí sua importância numa pesquisa que enfoca a apreensão da diferença entre dizer e querer dizer por leitores iniciantes.

Além deste, outro objetivo foi detectar as estratégias de leitura das quais as crianças lançavam mão para compreender o texto e os seus implícitos (estes, caso fossem apreendidos). Tipologia de implícitos considerada: o ato de fala indireto, o pressuposto, a ironia, o subentendido, a duplicidade de sentido e o trocadilho.

O experimento usado no estudo foi construído para leitura digital. A linguagem utilizada foi coloquial e os textos propostos, curtos, sendo compostos por estruturas simples, fáceis de ler. As dez (10) narrativas, dentre elas duas tiras de jornal, todas com ilustrações, são seguidas por duas ou três questões de assinalar. Cada pergunta apresenta quatro alternativas, das quais o respondente devia escolher apenas uma por vez. Entretanto, se o quisesse, o sujeito poderia trocar sua escolha. Após cada resposta, aparecia na tela um indicativo sobre a acurácia da resposta, indicando à criança se a alternativa escolhida era a adequada ou não.

O software foi instalado em diversos computadores (rede), possibilitando a aquisição de dados simultâneos com várias informantes. A fim de dar assistência e segurança às crianças do 1º ano, um membro da equipe de pesquisadores sempre esteve presente, a fim de assisti-las e de registrar seu modo de proceder, bem como os comentários feitos. Esses registros foram muito úteis, pois permitiram complementar a análise com detalhes sobre a atividade leitora desenvolvida, como subvocalização, comentários, pedidos de ajuda, concentração na atividade etc.

Depois de finalizada a parte inicial do trabalho, que incluía a orientação para a resolução das tarefas, os participantes responderam às vinte e cinco (25) perguntas atinentes às dez (10) situações interativas propostas. As cenas 1, 2, 3, 4 e 5 propunham duas perguntas cada, e as demais (cenas 6, 7, 8, 9 e 10), três.

A seguir, faz-se uma breve descrição das situações interativas (cenas) e do tipo de implícito a ser captado:

a) A interação 1 (duas questões) continha uma pergunta sobre ato de fala indireto e questionava sobre a intencionalidade de uma personagem.

b) A interação 2 (duas perguntas) continha uma observação irônica, buscando precisar o entendimento da palavra 'anjinho', contextualmente.

c) A interação 3 propunha perguntas a respeito de variação linguística e sua aceitação, envolvendo as experiências sociais e o conhecimento de mundo do leitor, centralizando o foco de análise no uso da palavra *vassoura* e de sua variante *bassora.* Na cena, o menino ria do modo de falar da professora, no entanto, a professora usara o dialeto de prestígio.

d) A interação 4 também versava sobre diferenças de uso linguístico, mas tinha a ver tanto com o uso de uma dada palavra por grupos sociais distintos, como com a faixa etária dos falantes.

e) A interação 5 propunha perguntas a respeito das diferenças de fala decorrentes da idade da criança, ou de algum atraso no desenvolvimento linguístico (desvio fonológico). Sua interpretação exigia, pois, considerar a idade ou a condição especial do falante da cena contextualizadora. A menina que aparecia na cena dizia *pato,* mas queria dizer *prato*.

f) A interação 6 enfocava o conhecimento sobre o modo de escrita da narrativa dialogada, buscando saber se as crianças conseguiam identificar os turnos de fala de cada um dos participantes do diálogo, considerando ainda a questão do dêitico 'aqui'.

g) A interação 7 analisava os atos de fala e o modo como as crianças entendiam a relação entre jurar/prometer/

ameaçar, propondo uma análise mais detida da ação de linguagem apresentada na cena (ato ilocutório).

h) A interação 8 propunha um trocadilho ou jogo de palavras muito usual na região em que foi feita a pesquisa, para verificar se as crianças captavam o efeito humorístico, além de uma pergunta que pressupunha manutenção na memória ativa de uma informação específica, que aliás, foi a única constante do material.

i) A interação 9 deu destaque ao conhecimento prévio das crianças a respeito de uma personagem de gibi e de tirinhas publicadas em jornais – Cebolinha. Quem costuma lê-los sabe que Cebolinha tem um modo de falar característico. As crianças dizem que ele fala 'errado', e, por saberem disso, poderiam se enganar, interpretando o texto de acordo com o seu conhecimento prévio e não com a informação nele contida. No texto, o pai de Cebolinha tinha batido o *calo* e não o *carro*, como a mãe do Cebolinha deve ter pensado e, provavelmente, o leitor também. Mas, como a personagem Cebolinha fala de modo, reconhecidamente, marcado pela troca do 'r' pelo 'l', as crianças poderiam orientar-se exclusivamente pelo que já sabiam sobre o Cebolinha, ignorando o restante da informação textual.

j) Por fim, a interação 10 enfocou a duplicidade de sentido da palavra *nada,* significando nadar (verbo), na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, forma homônima do pronome indefinido *nada*. Explorou, também, a questão do tempo e do espaço, já que o episódio não se atém ao diálogo entre Cascão e Cebolinha – as duas personagens dos dois quadros iniciais – e nem a um só lugar. No texto, o jogo entre 1º e 2º planos – 1º e 2º quadrinhos – poderia causar alguma dificuldade adicional para o estabelecimento de tempo/espaço da história, pois os dois primeiros quadros envolviam duas personagens – Cascão e Cebolinha – conversando, em um dado espaço. O último quadro – o 3º – apresenta Cascão e o pai dele em outro espaço – uma piscina, ou açude, provavelmente. Além do mais, a cena apresentada não apresenta um *frame* identificável. De que as personagens estão falando, mesmo? Que situação usual envolve os conhecimentos a serem mobilizados na interpretação? Assim, dentre as interações do experimento, esta foi a que criou maior ambiguidade em relação à situacionalidade, exigindo ajustes e a interrelação entre enquadramentos (*frames*) distintos.

Prosseguindo, vale ressaltar que já se esperava que certos tipos de implícitos não fossem apreendidos pelas crianças de 1º ano, como, por exemplo, a ironia e o trocadilho. Porém, o instrumento propunha-se a investigar a leitura, por meio de um corte transversal, em termos de escolaridade, idade e, também, experiência leitora dos participantes. Por isso, foi desenhado para ser respondido por crianças, do 1º ano (currículo de nove anos) à 5ª série (currículo de oito anos) do Ensino Fundamental, sendo que neste artigo foram analisados apenas os dados dos respondentes do 1º ano.

A contribuição do questionário de perfil leitor para a análise dos dados

Para complementar a análise dos dados, no primeiro encontro, antes da atividade preparatória, fez-se uma entrevista (questionário semiestruturado) com cada criança para que fossem obtidos dados quanto ao seu perfil socioeconômico e leitor. Com relação a esse questionário, os dados indicam que os alunos participantes tinham a mesma idade nos dois grupos, entre 6 e 7 anos. Quanto ao sexo, a amostra de meninas e meninos foi parelha. Na escola particular, participaram duas meninas e três meninos e, na escola pública, 3 meninas e dois meninos.

Como já esperado, os pais dos alunos de escola particular, em geral, tinham formação superior, e os pais do grupo de estudantes de escola pública, não. Estes na maioria eram trabalhadores assalariados, com formação no ensino médio (completo ou incompleto). Já no grupo de mães a diferença não foi tão marcante, todas trabalhavam, excetuando-se uma mãe do grupo de estudantes de escola particular – do lar – as demais ocupavam funções que exigiam formação educacional média ou mesmo superior (professoras).

Todos os alunos afirmaram ler diariamente. No grupo de alunos de escola particular, a leitura mais indicada foi a de livros; no de escola pública, a leitura na internet, televisão etc., mas todos disseram gostar de literatura infantil e de gibis. Segundo alguns dos informantes, em casa, alguém da família costumava ler para eles. Mais relevante para a presente investigação foi a convicção dos respondentes de que, ao lerem sozinhos para si mesmos, entendiam bem tudo o que liam.

Na atividade preparatória, os participantes foram treinados por meio da leitura de uma narrativa semelhante às do experimento, seguida de suas respectivas questões. Dessa forma, puderam testar a metodologia de coleta de dados e fazer as perguntas que julgassem pertinentes, para compreender os procedimentos a serem adotados durante o desenvolvimento da testagem.

Análise e discussão dos dados

Participaram da investigação dez alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo cinco de escola pública e cinco de escola particular. A divisão da amostra entre alunos de escola pública e particular não teve o propósito de comparar os dois grupos em termos de competência leitora, em sentido estrito. O indicador serviu apenas para compor uma amostra diversificada de alunos em termos de representatividade sociocultural. O que de fato interessava era descobrir se as crianças de 1º ano conseguiam apreender implícitos e de que tipo.

Quanto ao número de acertos, os resultados foram os seguintes:

De acordo com a Figura 1, tem-se que com relação à primeira pergunta – quatro alunos de escola pública

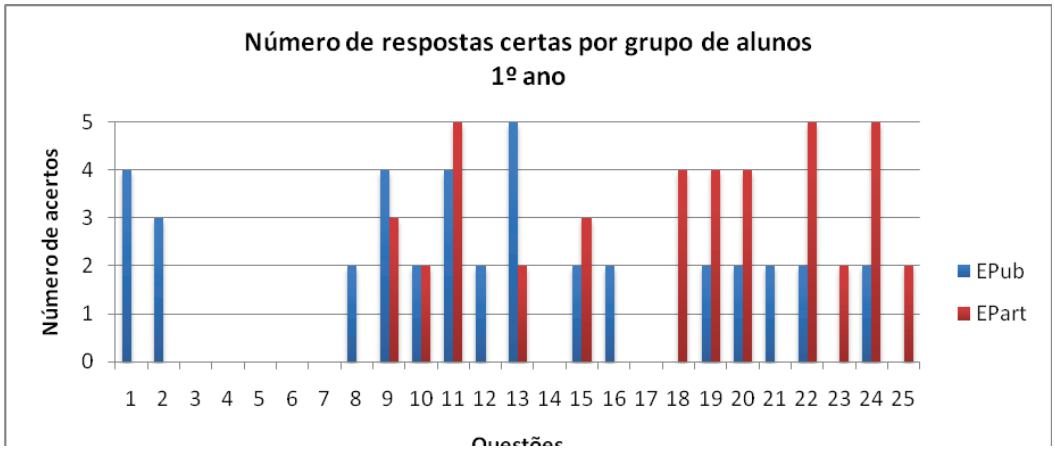


Figura 1. Respostas dos alunos.
Figure 1. Students' answers.
Legenda: EPub - Alunos escola pública; EPart - Alunos escola particular. No sentido horizontal, consta o número de questões e, no sentido vertical, o número de acertos por grupo de alunos.

acertaram-na e nenhum de escola particular; no que respeita à segunda – três alunos de escola pública acertaram a resposta e nenhum de escola particular.

Já as perguntas três e quatro, cena 2, não foram respondidas de modo correto por nenhum aluno dos dois grupos. A cena em questão tematiza o emprego de uma expressão irônica e não causou surpresa o fato de não registrar nenhum acerto.

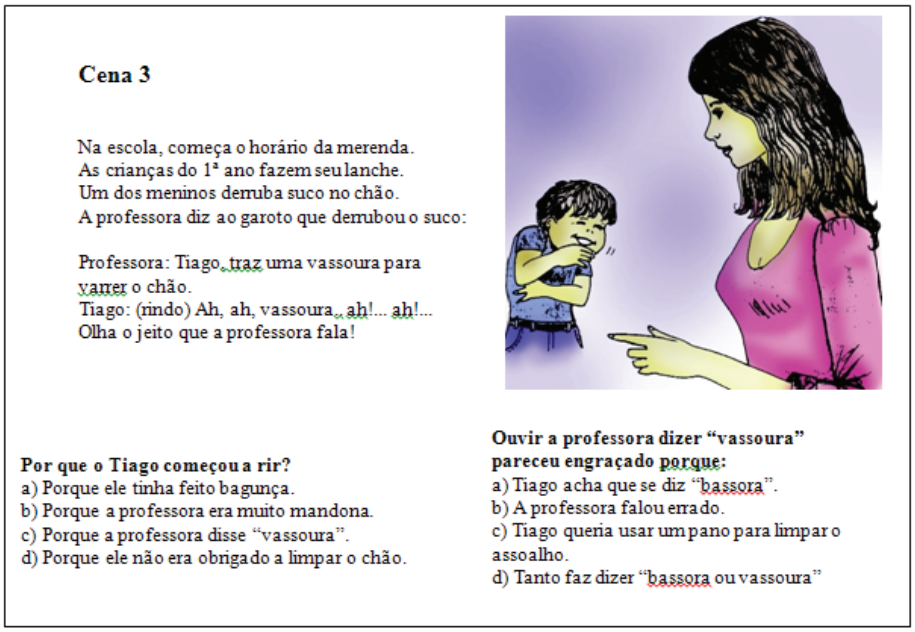
Por outro lado, nenhuma criança da amostra respondeu corretamente à questão cinco, cena 3, caso se considere com exclusividade o critério metalinguístico. Se levado em conta o critério contexto situacional – a realidade social da criança –, três alunos de escola particular responderam adequadamente (parâmetro situacional). Esse resultado talvez indique refinamento e progressão qualitativa – afastamento – em termos de interpretação leitora, pois atesta o deslocamento do foco da atenção – do contexto situacional para o texto, seu conteúdo ou tema, em termos mais abstratos.

Como a análise proposta teve caráter qualitativo, a dupla possibilidade – de um lado, os alunos erraram se for levado em conta apenas o critério certo/errado em termos de explicitação metalinguística; de outro, as respostas podem ser consideradas adequadas se a análise também envolver o contexto situacional – levanta várias possibilidades de questionamento. O ocorrido evidencia, então, a necessidade de aprofundar a análise. A problematização refere-se à possível existência de diferentes níveis, pois a abstração não parece ser um bloco homogêneo, mas um contínuo.

Em prosseguimento, destaca-se que as interações cujas perguntas não foram respondidas corretamente, em sua totalidade, por todas as crianças investigadas, foram as seguintes: a interação **2**, perguntas 3 e 4. Ou seja, o comentário irônico não foi captado como tal por nenhuma das crianças da amostra; a interação **3**, perguntas 5 e 6, por sua vez, avaliava a compreensão do emprego de uma expressão do dialeto popular (*bassora*) e a motivação do riso do garoto da cena, quando a professora lhe pediu para buscar uma vassoura para limpar o chão. Essa questão exigia atenção focal à escrita de *bassora* e *vassoura***,** e ter consciência da diferença dialetal. As crianças que responderam ao teste presumiram que o menino devia estar rindo de outra coisa, já que também usavam o dialeto da professora. Em suma, não entenderam de que o menino ria, não comparando o modo como ele e a professora se expressaram na cena

Em suma, responderam sem atentar para o modo de dizer nem consideraram a escrita da palavra, propriamente. Contudo, e isso é muito interessante, duas das crianças de escola particular comentaram que o motivo do riso decorria de a professora ter mandado o garoto buscar a vassoura, pois quem se encarrega da limpeza deve ser a funcionária da escola. Ou seja, as crianças introduziram uma questão distinta na discussão, chamando a atenção para a distribuição dos papéis sociais na interação proposta.

Algumas perguntas isoladas, presentes em interações diversas, que também não registraram acerto foram a pergunta **7**, da interação 4, que questionava a respeito da intenção do garoto da cena ao pedir para ir à casinha. Nenhum dos dois grupos de informantes respondeu corretamente. De fato, há 15 ou 20 anos, a palavra *casinha*, significando *banheiro,* era bastante usada pela população de baixa renda do meio rural e de periferia urbana. Aparentemente, as crianças não conhecem mais esse uso, até por não ser comum que o banheiro se localize fora da



Cena 3

Na escola, começa o horário da merenda.
As crianças do 1ª ano fazem seu lanche.
Um dos meninos derruba suco no chão.
A professora diz ao garoto que derrubou o suco:

Professora: Tiago, traz uma vassoura para varrer o chão.
Tiago: (rindo) Ah, ah, vassoura, ah!... ah!...
Olha o jeito que a professora fala!

Por que o Tiago começou a rir?
a) Porque ele tinha feito bagunça.
b) Porque a professora era muito mandona.
c) Porque a professora disse "vassoura".
d) Porque ele não era obrigado a limpar o chão.

Ouvir a professora dizer "vassoura" pareceu engraçado porque:
a) Tiago acha que se diz "bassora".
b) A professora falou errado.
c) Tiago queria usar um pano para limpar o assoalho.
d) Tanto faz dizer "bassora ou vassoura"

Figura 2. Cena 3 do instrumento.
Figure 2. Scene 3 of the instrument.
Fonte: Grupo de pesquisa.

residência. O interessante, porém, é que ao responderem à questão seguinte, que questionava sobre o que faria o aluno testado, se precisasse ir ao *mesmo* lugar, dois alunos de escola pública responderam que pediriam para ir ao banheiro. Eis aí uma dúvida remanescente, pois se esses dois alunos entenderam o que deveriam solicitar na mesma circunstância, pode-se concluir que eles sabiam aonde o garoto pretendia ir. Assim, talvez fosse interessante averiguar esse detalhe, posteriormente.

Outra questão respondida de forma errada por todos os alunos foi a 17, da interação 8**.** Ela questionava sobre a intencionalidade do garoto presente na cena apresentada, que era a de chatear, ou testar a paciência da empregada em razão de sua pergunta.

O que chamou a atenção nesse caso foi que, se não houve acerto algum quanto ao que o garoto estava querendo dizer, em compensação, quatro alunos de escola particular responderam adequadamente a respeito daquilo que teria pensado a empregada a respeito do garoto; e quatro alunos da escola particular e dois da escola pública souberam responder qual era o nome da empregada. A pergunta 19 envolvia a manutenção na memória do nome da empregada – Nelci – e a 18 versava sobre um implícito que implicava o entendimento da questão 17. Ou seja, quem acertou a questão 18 (4 alunos de escola particular) entendeu o que o garoto pretendia, apesar de ter respondido de modo inadequado à pergunta 17, o que permite uma indagação: será que os alunos não entenderam mesmo, ou apenas responderam, rapidamente, sem pensar?

A interação 10, a seguir – perguntas 23, 24 e 25 – tida como a mais complexa de todas, apresentou um resultado inesperado. O índice de acertos foi surpreendente, apesar de a própria pesquisadora e dois juízes especialistas da área, consultados durante o processo de elaboração das questões, terem ficado bastante céticos quanto a sua efetividade. A pergunta 23 teve 2 acertos de alunos de escola particular; a 24, cinco acertos de alunos de escola particular e dois de alunos de escola pública, e a 25, dois acertos de alunos de escola particular.

Na tentativa de explicar o resultado obtido, formulou-se a hipótese de que a leitura do texto como um todo, e não só da sua escrita, permitiu a compreensão da temática. Como a linguagem das tirinhas é sincrética, o desenho, os balões, os símbolos, enfim, o conjunto de informações textuais pode ter contextualizado a interação de modo a propiciar seu entendimento pelos alunos que responderam às perguntas de maneira correta.

Outro aspecto a ser considerado na análise é que as professoras foram orientadas a não indicar apenas bons leitores para compor a amostra de informantes. A solicitação era constituir um grupo heterogêneo, composto por leitores de todos os tipos – bons, médios ou lentos.

De outra parte, as cenas integrantes do *software* são comuns na experiência social dos investigados e, em vista disso, pensou-se que por meio desse tipo de teste talvez fosse possível obter resultados mais esclarecedores sobre a evolução das crianças em leitura até porque, além das oito cenas interativas criadas, foram utilizadas duas

Cena 8

O menino tem 6 anos e está sozinho com a empregada. Ela está ajudando-o a vestir-se.
De repente, o menino pergunta:
Menino: Nelci, por que a gente calça o sapato e bota as calças?
Empregada: Tá bom, espertinho...

O garoto queria:
a) Contentar a empregada.
b) Ver a reação da empregada.
c) Dar uma explicação.
d) Trocar de roupa.

O que a empregada pode ter pensado?
a) Este garoto é muito educado.
b) Este garoto está se fazendo de bobo.
c) Este garoto está querendo trocar de roupa.
d) Este garoto estuda bastante.

Qual é o nome da empregada?
a) Nelci.
b) Delci.
c) Nerci.
d) Cleci.

Figura 3 – Cena 8 do instrumento.
Figure 3. Scene 8 of the instrument.
Fonte: Grupo de pesquisa.

Cena 10

O que o Cebolinha quis dizer quando falou "nada"?
a) Que o pai não se preocupa com nada.
b) Que o pai não se importa de ficar careca.
c) Que o pai dele costuma nadar na piscina do prédio.
d) Que o pai dele não trabalha.

Na história, quem tem medo de ficar careca?
a) Cebolinha.
b) Cascão.
c) O pai do Cascão.
d) O pai do Cebolinha.

A história acontece...
a) Em um lugar apenas.
b) Em dois lugares diferentes.
c) Em três lugares distantes.
d) No espaço sideral.

Figura 4 – Cena 10 do instrumento.
Figure 4. Scene 10 of the instrument.
Fonte: Jornal Zero Hora, 28/03/1992.

tirinhas, leitura muito bem aceita por crianças, em geral, sendo a preferida de muitas delas.

Os dados obtidos na presente investigação confirmaram a expectativa de que iniciantes em leitura e escrita podem apreender alguns implícitos e também desenvolver, com atividades leitoras do tipo aqui testado, sua habilidade leitora geral. Confirma-se, pois, a expectativa de que não é aconselhável desqualificar as tentativas de interpretação das crianças, nem subestimá-las de antemão. A experiência leitora propicia o desenvolvimento da capacidade de abstração, caso desde o início da vida escolar as crianças sejam orientadas a pensar e não apenas a repetir.

Assim, apesar do pequeno número de informantes e da impossibilidade de generalizar os resultados obtidos, de maneira irrestrita, o fato é que os resultados de pesquisas anteriores foram confirmados com relação à ironia, não se verificando alteração quanto a isso – as crianças do 1º ano não chegaram a captá-la. Porém, se não apreenderam a ironia, evidenciaram a captação de implícitos de outros tipos – pressupostos e atos de fala indiretos, por exemplo.

Por fim, a presente investigação propôs um teste de leitura digital, o que poderia dificultar a leitura, caso a criança não tivesse experiência de leitura na tela. Os resultados não foram muito esclarecedores quanto a esse aspecto, com relação a este grupo de informantes, pois quem fez a leitura em voz alta foram os pesquisadores. Contudo, as crianças quiseram digitar suas respostas e não perguntaram se podiam alterá-las. Quando viam na tela que a sua escolha tinha sido incorreta, simplesmente, constatavam o fato sem procurar alterá-lo. O modo de proceder pode indicar que, ou elas já estavam condicionadas a errar e aceitar o erro, sem modificar sua resposta para que o avaliador apenas registrasse seu erro, ou, então, não se sentiram totalmente à vontade com o teste, ou, ainda, não tinham muita experiência com leitura digital.

Um destaque especial, no entanto, foi o envolvimento das crianças com a leitura digital. Todas, sem exceção, se concentraram na atividade, não se dispersando nem demonstrando enfado.

Palavras finais

Para concluir, resta acrescentar que, diferentemente da fala que possibilita a comunicação da criança com o mundo que a rodeia já em tenra idade, a habilidade de compreender os implícitos de um texto escrito, tais como pressupostos, ironia, duplicidade de sentido, subentendidos, entre tantas outras formas não diretas que a linguagem pode assumir, demanda leitura e experiência social diversificada, além de maturidade cronológica.

Os resultados do estudo em tela indicaram que as crianças na faixa etária de 6 a 7 anos, no 1º ano de vida escolar, apresentam um modo de proceder similar. Em geral, ficam mais preocupadas em decifrar as palavras, detendo-se na compreensão de cada uma delas. A isso chamam entender e ler bem. Em vista dessa forma de conceber o que seja ler com entendimento, nem sempre conseguem construir a significação do texto como totalidade, o que talvez seja um indicador de que a construção do fio temático textual demande esforço cognitivo considerável, mostrando, também, a importância de práticas de leitura que enfatizem esse aspecto.

O que parece estar em jogo, nessa etapa, é a capacidade de inter-relacionar as informações, conseguindo construir uma unidade de sentido para o texto, o que envolve o gerenciamento da informação pela memória de trabalho. Daí se depreende, então, que é preciso investir na leitura de textos e na proposição de perguntas que apresentem desafios cognitivos para as crianças, de modo a prepará-las melhor para a leitura de textos progressivamente mais longos e complexos.

Sendo a leitura, além de uma prática individual, uma prática cultural, e concebendo-se que a criança aprende os modelos de linguagem aos quais é exposta, é possível postular que a capacidade de depreender os implícitos também varie em termos de etapas de desenvolvimento em diferentes culturas. Até o presente momento, existem estudos sobre como se dá este processo em crianças falantes de língua inglesa, em especial. Por isso, é importante que pesquisas desta natureza, com este objetivo, sejam desenvolvidas no Brasil, a fim de fornecerem um retrato da evolução do conhecimento pragmático-discursivo das crianças brasileiras nos primeiros anos de escolaridade. Os resultados obtidos mediante pesquisas dessa natureza poderão fornecer subsídios para pesquisas correlacionadas, bem como para o trabalho em sala de aula, no sentido de auxiliarem os professores a lidar com a relação *significado das palavras* individualmente *versus* temática *textual* com seus alunos. Por exemplo, dirigindo-lhes a atenção, orientando-os a identificar e compreender questões pragmático-discursivas da linguagem, cientes da evolução pela qual passam todas as crianças, em ritmos diversos, até alcançarem autonomia leitora.

Referências

DASCAL, M. 2006. *Interpretação e compreensão.* São Leopoldo, UNISINOS. 729 p.

DEHAENE, S. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler.* Porto Alegre, Penso, 349 p.

DEHAENE, S. 2007. *Les neurones de la Lecture*. Paris, Odile Jacob, 478 p.

FLÔRES, O. 2011. (Meta)Linguagem. *Linguagem & Ensino,* **14**(1):243-261.

MCLUHAN, M.; CARPENTER, E. 1971. *Revolução na Comunicação*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar. 248 p.

MORAIS, J. 1996. *A arte de ler*. São Paulo, UNESP, 327 p.

OLSON, D.R. 1997. *O mundo no Papel*: *as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.* São Paulo, Ática, 343 p.

ONG, W. 1998. *Oralidade e Cultura: A tecnologização da palavra*. Campinas, Papirus, 223 p.

PIAGET, J. 1986. *A linguagem e o pensamento da criança*. 4 ed. São Paulo, Martins Fontes. 282 p.

PIÉRART, B. 1997. As dislexias do desenvolvimento: uma virada conceptual e metodológica nos modelos dos distúrbios de leitura na criança. *In:* J. GRÉGOIRE, B. PIÉRART. *Avaliação dos problemas de leitura – os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 261 p.

TOMASELLO, M. 2003. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo, Martins Fontes, 342 p.

PRATT, C.; GRIEVE, R. 1984. The development of linguistic awareness: an introduction. *In:* W.E. TUNMER; C. PRATT; M.L. HERRIMAN (Eds.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications.* New York, Springer-Verlag, 238 p. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_1

TORRANCE, N.; OLSON, D.R. 1999. O papel da alfabetização na compreensão da interpretação. *In:* Substratum. Sobre a interpretação – Temas fundamentais em Psicologia e Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 29-54.

TUNMER, W.E.; BOWEY, J.A. 1984. Metalinguistic awareness and reading acquisition. *In:* W.E. TUNMER.; C. PRATT; M. HERRIMAN (Eds.). *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. New York, Springer-Verlag, 238 p.

VAN KLEECK, A. 1982. The emergence of metalinguistic awareness: a cognitive framework. *Merril-Palmer Quarterly,* **28**(2):237-265.

VYGOTSKY, L.S. 1973. *Thought and Language*. Cambridge, MIT, 287 p.

Submissão: 18/09/2012
Aceite: 19/03/2013

Onici Claro Flôres
Universidade de Santa Cruz do Sul
Av. Independência, 2293,
Bairro Universitário, 96815-900,
Santa Cruz do Sul , RS, Brasil

Lilian Cristine Scherer
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 6681, Bairro Partenon,
90619-900, Porto Alegre, RS, Brasil