

Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura

Cristina Mello,

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Resumo:

Nesta intervenção pretende-se exemplificar uma metodologia de leitura tendo por referência vectores articuladores de dimensões pedagógicas centrais da leitura em contexto escolar, designadamente o ensino de estratégias de leitura inferencial no terceiro ciclo do ensino básico. O equacionamento da proposta que se apresenta toma como texto exemplificativo o conto “O pastor Gabriel”, de Miguel Torga, antologado em *Novos Contos da Montanha*.

1. Preâmbulo

Os factores frequentemente convocados na problematização da leitura de textos literários em contexto escolar, especificamente da leitura hoje designada por leitura orientada (que faz eco de toda uma tradição de análise literária, cada vez mais reconfigurada), são, como se sabe, o contexto escolar em que a leitura tem lugar, os seus objectivos, a natureza dos textos e as particularidades linguísticas e culturais dos leitores.

Na ponderação de estratégias didácticas, e de acordo com esse eco da tradição de análise literária, continua a ser objecto de relacionamento um conjunto de aspectos relacionados com dimensões de natureza estético-literária.

Assim, se na ponderação de estratégias de leitura do poema “Autopsicografia”, importa pensar como abordar a problemática da criação literária (um tema nuclear deste poema), no conto “Fronteira”, de Miguel Torga, tem interesse equacionar formas de aproximação da questão do contrabando que, conforme é representada no texto, se praticava no espaço social fronteiriço com Espanha. Quando se faz este tipo de recorte metodológico, o que está em causa é o equacionamento o que fazer com um texto tendo em conta os seus signos semânticos, mas não só. Dependendo do tipo de enquadramento genológico e histórico-literário que se faça, teremos componentes que vão ser activadas e que terão um relevo central nas práticas de leitura, ditando por assim dizer conteúdos literários objecto de abordagem.

Este tipo de discorrer é bem aquele que justamente tem informado uma longa tradição de reflexão teórica sobre as práticas de leitura em contexto escolar. Mas

ao lado desse modo de pensar a leitura escolar, no qual continuamos a encontrar uma justificação teórica no quadro do ensino da literatura, vão emergindo, um pouco por toda a parte, novas abordagens das práticas escolares de leitura. Assim, se a consideração das componentes dos textos tem interesse para o seu ensino, ao equacioná-las isoladamente, podemos perder de vista a complexidade das acções didácticas que envolvem muitos outros problemas, quando se pensa, designadamente na natureza dos contextos e nos objectivos das práticas de leitura, articuladamente com a consideração de princípios que enformam as práticas educativas.

O que está em causa nesta reflexão sobre modos de pensar a abordagem dos textos literários em contexto escolar é a consideração de um factor que hoje é assinalado com muita ênfase, qual seja, a necessidade de pensarmos que a passagem dos conhecimentos académicos (sobretudo aqueles que são construídos numa formação superior) para graus de ensino anteriores obriga a que sejam equacionados os dispositivos didácticos com que se vai operar.

Quando o assunto é a promoção da leitura no ensino básico, as questões de maior abrangência didáctico-pedagógica não podem ser descuradas. E se não se pode deixar de operar ao nível da complexidade semiótica dos textos (que envolve os seus códigos e poli códigos, o universo imaginário, etc.), convocando enquadramentos genológicos, histórico-literários, bem como outros desses decorrentes, incluindo a reflexão sobre as relações entre essa prática estética que é a literatura, na sua relação com outras práticas artísticas e sócio-culturais, o facto é que todo esse conhecimento (de tipo declarativo), sendo central para que se desenhe um dispositivo de trabalho didáctico-pedagógico, não é suficiente. Como assinala Antonio Mendoza Fillola, “El centro de la intervención didáctica es potenciar las actividades cognitivas y metacognitivas que consolidan los aprendizajes, haciéndolos significativos y operativos”¹ Convergindo com este autor, se lidarmos com uma concepção de leitura atenta às razões dos textos, dos contextos e das acções com os textos, importará pensar nos modos de operacionalizar actividades cognitivas de leitura que favoreçam a formação intelectual dos leitores desse nível de escolaridade.

Tendo em conta precisamente uma exemplificação de possibilidades de actividades cognitivas, com vista ao desenvolvimento de capacidades de leitura no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, no terceiro ciclo do ensino básico, apresentaremos, mais adiante, uma proposta de abordagem inferencial do conto “O Pastor Gabriel”. Começemos por interrogações frequentes no contexto da preparação do acto de ler por parte do professor de Língua Portuguesa: o que fazer com o conto “O pastor Gabriel”? Como organizar a sua leitura? Neste momento, não basta ao professor ter em mente objectivos de leitura, assim como não basta uma equação das categorias narrativas do conto, embora o seu conhecimento seja relevante como ponto de partida pois que é

1 Cf. Mendoza Fillola, Antonio, “Enfoques y conceptos en la didáctica de la lengua y la literatura”, ao *Colóquio de Didáctica*, realizado a 7 de Março de 2008, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (actas no prelo).

inerente à estrutura compositiva do conto.

A abordagem textual, no quadro da problemática da promoção da leitura no ensino básico, continua a ser uma questão para a qual as soluções nunca são definitivas. Sabendo-se que ao lidar com os elementos que compõem o eixo do trabalho didáctico, avultam sempre problemas e que somente nos contextos eles são resolvidos, parece-nos continuar a fazer sentido que, em colóquios como este, seja debatida a naturalizada dificuldade em operacionalizar abordagens didácticas do texto literário, tendo em conta estes factores situados no pólo textual com outros factores dos contextos reais de leitura. Quanto a nós, não se deve separar didacticamente questões do domínio textual de questões do seu ensino.

Quando trazemos à discussão a abordagem de textos literários em contextos pedagógicos, importa fazê-lo na assunção de que, se somos sensíveis a orientações educativas contemporâneas, somos, igualmente, herdeiros de outras tradições e formações académicas. Neste sentido, quando se pensa na promoção da leitura no ensino básico, não se pode descurar a diversidade considerável de opções que a formação académica tem oferecido aos professores, assim como os seus saberes e experiências profissionais.

Factores de cariz histórico, sociológico e educativo explicam o que foi uma perdurável tendência para dar primazia à racionalidade dos problemas em detrimento dos seus contornos reais. Estes últimos não têm sido suficientemente convocados para explicar as mudanças de paradigmas na educação, o que faz todo o sentido, para se compreender de onde partimos e onde chegámos, para se compreender a instauração, no passado, de determinadas ordens de discurso que naturalizaram um modo de ver a abordagem do texto literário na sua dimensão textual, sem levar em linha de conta os contextos pedagógicos de leitura. Uma tal tradição não podia dar conta dos problemas reais do ensino e em muitos casos sequer pretendia. No entanto, hoje, com uma significativa aproximação da Universidade às escolas do ensino básico e secundário, a vários níveis do ensino e da investigação, começam a surgir trabalhos que se ocupam da didáctica do texto literário em contexto escolar.

Tendo em consideração a diversidade de perspectivas analíticas, e não acreditando na existência de modelos fechados a serem aplicados na prática pedagógica, já que a experiência do ensino da literatura escapa aos modelos teóricos e didáctico-pedagógicos rígidos e recusa equações que não considerem a articulação entre teoria e prática, entre concepções dos problemas e os seus contornos práticos, apresentarei aqui alguns tópicos para a ponderação de opções de tratamento didáctico dos textos literários no terceiro ciclo do ensino básico.

2. Vectores didácticos em equação na promoção da leitura

Diversas vertentes impendem na preparação pré-pedagógica dos textos literários, considerando o desenvolvimento de capacidades de leitura dos alunos, designadamente

o estímulo de atitudes face aos textos, sempre na ponderação de actividades de leitura produtoras de sentido, que se revistam de interesse cognitivo, intelectual e cultural. Encarar a complexidade da leitura do texto literário neste contexto é certamente uma conduta de uma exigência particular, que implica a configuração de uma amplitude de processos didácticos que são de ordem muito diversa.

Questões desse tipo são explícita ou implicitamente convocadas quando nos voltamos para a didáctica da leitura literária, procurando articular as suas múltiplas vertentes teóricas e praxeológicas. Assim, dada a observação de práticas de leitura do texto literário no terceiro ciclo do ensino básico e tendo em conta a mencionada teia de aspectos que impendem na sua abordagem, destaco, por ora, uma questão que constitui para mim um dos nós implicados na ponderação dos modos de abordar os textos, numa fase anterior ao trabalho que com eles é produzido na sala de aula, portanto numa fase de preparação pré-pedagógica. Formulo-a de modo interrogativo: que conjugação se pode postular entre uma condução do processo da leitura orientado para a construção de conhecimentos declarativos, objectivos, factuais e uma condução do processo da leitura orientado para a vivência da experiência de fruição estética? A pergunta traz no seu bojo o viés da cognição e o viés da fruição. Retomo aqui a máxima horaciana expressa na conjugação dos termos “*utile/dulce*”, de acordo com a qual poderíamos dizer que os textos encerram um potencial cognitivo que é sempre formativo, e, por esta via, um potencial estruturador de experiências intelectuais, mentais, afectivas, um potencial para desencadear prazer intelectual, sensorial, numa palavra, para cultivar e expandir o nosso imaginário. Uma perspectiva que me parece defensável para o exercício de uma pedagogia da leitura no actual momento histórico seria aquela que apostasse na conjugação destes princípios, numa assumida valorização dos legados da razão e da sensibilidade de que somos culturalmente dotados. Vem a propósito de uma desejável e produtiva conjugação dessas motivações lembrar o quanto, em várias áreas disciplinares, se avançou quando se deu um passo na afirmação da indissolubilidade entre o racional e o emotivo, de que estudos tão diversos como os de Roland Barthes, de António Damásio e Boaventura Sousa Santos são exemplos paradigmáticos.

Esta análise toma em consideração concepções e práticas de leitura norteadas pelas duas perspectivas – conhecimento textual e prazer do texto. Uma leitura atenta do que se diz em sede teórica e do que se faz no terreno pedagógico pode ter a utilidade de destacar olhares particulares sobre o modo como os discursos e as práticas ao longo dos tempos incorporam as duas perspectivas de abordagem do texto literário. A este propósito, faz sentido um levantamento das formulações para expressar essas dimensões nucleares da experiência do literário, num eixo temporal que abrange necessariamente textos fundadores da poética ocidental. É de notar a distinção entre uma concepção que tende a separar cognição de fruição, de uma outra concepção que coloca num mesmo eixo os planos da cognição e da fruição, operando, ou tentando operar, a conjunção.

Certamente o legado de conhecimentos disponíveis em matéria de cognição do

literário, assim como no campo de experiências de leitura, é vasto. Apesar disso, não se tem conseguido operar uma desejável conciliação desses âmbitos no contexto das práticas de leitura. Em causa estão problemas de reconfiguração profissional de conhecimentos académicos, pois uma grande parte dos saberes académicos em matéria de ensino de leitura (fruto de estudos conduzidos de acordo com uma enorme variedade de perspectivas teóricas) ainda não tem sido objecto de uma adequada escolarização.

Apesar da saudável heterogeneidade teórica, no campo académico, o contacto com práticas pedagógicas sugere ponderar a conjugação de vertentes do acto de leitura, favorecendo a interacção texto/leitor. Assim, opções didácticas que contemplem a construção do conhecimento sobre os textos, o processo de ler, o grau de proficiência do leitor no desenvolvimento de habilidades e capacidades, parece-nos, hoje, obter consenso.

Partindo do pressuposto de que os esquemas cognitivos (nos quais se incluem os psico-afectivos) intervêm nos processos de aprendizagem, trata-se de ponderar modos de aproximação dos textos literários que constituam experiências de leitura envolvendo cognição e fruição, e que, pela abrangência de conhecimentos que devem ser construídos, exijam do docente a atenção para com uma multiplicidade de factores didáctico-pedagógicos

Ora, porque a experiência do literário produz no sujeito uma complexa revelação de mundos, também didacticamente, se torna importante operar com modos de aproximação mais subjectivos, ou mais objectivos, mas sempre numa explícita simbiose.

É desse procedimento estratégico que podemos partir para o equacionar de práticas pedagógicas de leitura, no terceiro ciclo do ensino básico, que associem cognição e fruição. A partir do quadro metodológico em equação, passamos a considerar alguns procedimentos susceptíveis de aproximarem os alunos dos textos, através de acções didácticas que conjuguem conhecimento e prazer do texto, tomando como exemplo o conto “O pastor Gabriel”.

3. Possibilidades de aplicação prática

À pergunta “que leituras desta narrativa se podem fazer com alunos deste ciclo de escolaridade?”- trata-se de clarificar hipóteses para um ponto de partida, designadamente quanto ao sentido e aos objectivos da leitura.

Com vista a valorizar conjugadamente cognição e fruição, na escolha de estratégias para se proceder a abordagens inferenciais, pode-se prever movimentos de reconstrução textual narrativa, privilegiando, equilibradamente, zonas de produção de sentido, tanto ao nível sintagmático, como ao nível paradigmático.

Noto estar a utilizar aqui uma noção lata de inferência, aquela que é consensualmente adoptada pelos professores de Português na abordagem da compreensão semântica dos textos².

Considerando a produtividade de um primeiro questionamento inferencial ao nível da sintagmática narrativa, dele poderiam emergir produtivas interações que servissem como patamar para a antecipação de signos temáticos ao nível macro textual. Neste processo ficam assegurados a construção de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de leitura, valorizando-se, de acordo com a enciclopédia dos alunos, a subjectivização de sentidos da narrativa, associada à objectivação de cariz cognitivo e metacognitivo, num esforço de verbalizar o “texto da leitura”, com a preocupação de trabalhar domínios verbais como a oralidade e a escrita.

Deste modo, o que se passa num plano mais pessoal (“evocações imaginativas, excitações sentimentais e emoções estéticas”, como pretendia Gustave Lanson), fecunda a interacção de vozes, em registo polifónico. E assim, entre as vozes que tendem a fixar sentidos e as que ficam presas pelo magma da linguagem, mas que não são capazes de nomear, as hipóteses inferenciais abrem espaço para verbalizar o que for julgado conveniente e pertinente³.

4. Exemplos de interações em práticas pedagógicas de leitura do terceiro ciclo do ensino básico

A abordagem que se apresenta pressupõe uma leitura que operacionalize com os alunos procedimentos inferenciais possíveis em situação de interacção verbal, dando azo a processos cognitivos complexos e compósitos.

Desde logo, trata-se de mobilizar a estrutura informacional do texto, por forma a que os alunos reconstruam as sequências discursivas e arquitectem um quadro de tópicos textuais. Com esta estratégia pragmática pretende-se desenvolver habilidades discursivas voltadas para a compreensão do funcionamento textual, o que coloca o leitor em situação de poder interagir com o universo que vai sendo narrado, fazendo funcionar estratégias de leitura que incidem na compreensão.

Esta forma de centrar as estratégias de leitura interactiva no processamento da informação facultada pela narrativa, nas suas múltiplas configurações semióticas, encerra potencialidades de aprendizagem a vários níveis: i) por conjugar, em nosso entendimento, o viés da cognição e o da fruição, coloca o leitor face àquilo que é a natureza mesma da experiência estética, na sua dimensão de compreensão e fruição;

2 Para uma síntese acerca da conceptualização da noção de inferência, ver o verbete “inférence”, inserto no *Dictionnaire d'analyse du discours* (dir. de Patrick Charaudeau e Dominique Mainguenu), Paris, Seuil, 2002, pp. 309-313. O verbete é da autoria de P. Charaudeau.

3 *Apud* Remédios, Mendes dos, *História da Literatura Portuguesa: desde as origens até à actualidade*, Coimbra, Atlântica Editora, 1930, 6ª ed., p. 7.

ii) por articular perguntas e respostas, confere dinamismo ao processo da leitura entendido como co-construção de informações necessárias a uma interpretação bem fundamentada no texto e nas estruturas da enciclopédia dos leitores; iii) por operar a fusão de horizontes, exige que o leitor inscreva na leitura o seu universo de conhecimentos pessoais, as suas dúvidas, certezas e incertezas e se coloque disponível para ir para onde o texto o possa levar. Nesse processo pragmático mobilizador das estruturas textuais e das estruturas pragmáticas do leitor, a leitura assume também o seu carácter de jogo interrogativo, um princípio com o qual se opera quando se pretende desenvolver o treino de manejar o texto. Uma tal perspectiva da leitura permite construir hipóteses, levantar ideias de força, focar e estreitar a significação.

Como ponto de partida para um possível processamento de interacções de acordo com o quadro metodológico que se está a esboçar e com a diversidade de procedimentos operatórios sugeridos, passamos a exemplificar um percurso de leitura, começando por sugerir que seja lançado aos alunos o desafio de pensar as razões da pergunta e da resposta plasmadas no *incipit* narrativo:

“Nunca houve em toda a montanha pastor como o Gabriel.

— Merecias outras ovelhas, homem! - disse-lhe um dia o Prior, desanimado da anarquia dos seus paroquianos, quando viu o rebanho do rapaz atravessar a estrema dum centeio sem tirar uma dentada.

— Deus me livre! Já me vejo maluco com estas...”

A curiosidade que suscita no espírito do leitor este início do conto pode constituir o móbil para múltiplas inferências, num processo activo e dinâmico de manejo do texto, devidamente organizado e previsto pelo docente, com o intuito de propiciar aos alunos uma re-significação do texto.

A sequência transcrita sugere interrogações sobre as duas personagens do diálogo: quem é o pastor Gabriel? em que reside a sua singularidade? qual a razão da observação que é feita pelo Prior? o que se passa com estas ovelhas que não tocam num campo de centeio? E o que pensar da resposta do pastor, que dá a entender que o rebanho lhe dava trabalho? De grande simplicidade, perguntas como estas abrem o diálogo sobre o texto a ler, fixam o olhar do leitor na narrativa textual, suscitando na sua mente interrogações sobre as informações que vão sendo facultadas por um hábil narrador. Nessa fase em que ainda não se conhece o desenrolar da história, faz sentido colocar os alunos em situação de leitura interrogativa sobre o que é dito explicitamente e o que fica por dizer.

Prosseguindo, no segundo parágrafo, pode optar-se por focar o sentido de estranheza do Prior, justificada no texto, pela comparação entre a anarquia dos seus paroquianos e a serenidade do rebanho de Gabriel. No espírito do leitor, provavelmente fica instalada a interrogação sobre as razões deste lamento do Prior e do possível significado dessa comparação. Prospectando um pouco mais, o sentido de estranheza associa-se ao de

perplexidade.

O narrador é peremptório ao opinar sobre as possíveis razões do segredo de Gabriel, no que converge com o Prior:

“Mentira. O padre tinha razão. Era uma pena ver tanta autoridade, tanta vocação, tanto jeito natural, ao serviço de animais. Nem se pode fazer ideia! O carneiro mais teimoso, mais lorpa, mais churro, chegava às mãos do Gabriel e mudava de condição. Só não ficava a falar.”

Centrando o olhar dos alunos neste segmento, pode-se conduzir o diálogo para a observação da estratégia discursiva adoptada, cuja interrogação e explicação conjuntas levam à compreensão de que algo se passa no modo como Gabriel desempenha o seu labor, aspecto que o texto afirma explicitamente.

Observando o texto, é de notar a estruturação baseada, por um lado em procedimentos textuais ao serviço da concretização da estratégia do *suspense*, e, por outro lado, no esquema discursivo “tópico/comentário”, abrangendo o tópico os enunciados “mentira” e “o Padre tinha razão”. Na observação da sequência que constitui o comentário do tópico, há-de notar-se três tipos de efeito. Em “Era uma pena...”, o enunciado desperta no leitor curiosidade o que o leva a indagar: por que era uma pena? Continuando a leitura, surge a explicação por via da qual são destacadas qualidades e capacidades de Gabriel. O segundo enunciado – “Nem se pode fazer ideia” – reforça, em crescendo, o tom de *suspense*, enquanto o terceiro exemplifica. No final da sequência, a frase “Só não ficava a falar” funciona como remate do comentário.

No diálogo com os alunos, os procedimentos discursivos aqui sugeridos, de observação da estrutura textual, podem ser operacionalizados com questões que suscitem a construção de múltiplas inferências. A título de exemplo, questões do tipo “que informação nos traz a frase x? obrigam os leitores a pensarem no significado mínimo. No primeiro caso, entre outras inferências que poderão surgir no diálogo, estas parecem-nos possíveis, tendo em conta as capacidades cognitivas e habilidades inferenciais dos alunos: Gabriel era muito competente, habilidoso, singular. Este exercício de tradução semântica dos lexemas e de expressões qualificativos (“autoridade”, “vocação” e “jeito natural”) não é despendioso. O procedimento obriga o leitor a concretizar uma série de operações de tipo analógico, a operar no campo da sinonímia, a fazer condensações semânticas.

Uma outra sugestão para o questionamento do texto pode ser conduzida no sentido de pensar a função dos tópicos na apresentação das sequências discursivas. Tendo os alunos conhecimentos de sequências textuais prototípicas (narração, descrição, etc.), pode promover-se a experiência de observação dessa dimensão. Uma questão didáctica que surge quando se aborda essa temática é o problema da sua finalidade. Que aprendizagens se podem ponderar para esse nível escolar? Se concordarmos

que a compreensão do funcionamento das sequências capacita o leitor para investir o conhecimento da estrutura temática e informacional do texto em actividades de leitura e também de escrita, tal conhecimento explícito alarga a sua compreensão dos discursos e textos, ao mesmo tempo que lhe permite um melhor, porque mais consciente, desempenho verbal, em todos os domínios.

Conscientes da necessidade de investir em diversos momentos no conhecimento prévio dos alunos sobre os tipos de sequência, tornando aquele explícito, e dele partindo para as aquisições e aplicações que se julgarem oportunas, entre outros aspectos que podem ser alvo de observação e de diálogo, afiguram-se imprescindíveis o tempo verbal da narração, a cadência melódica das frases, a sua reduzida extensão, tudo contribuindo para sugerir aspectos caracterizadores da economia verbal do conto.

Na operacionalização dessas sugestões, é preciso ter em conta que o conhecimento da estrutura e da função da sequência narrativa (ou outra qualquer) deve ser ponderado na sua dimensão heurística e interpretativa de cariz significativo, isto é, deve ser operacionalizado por forma a que experiências prévias sobre o uso das sequências seja trazido à consciência dos alunos. Em causa está, especificamente na abordagem desta dimensão do discurso, em contexto pedagógico, um tipo de abordagem que atenda a vários aspectos da sua cognição, designadamente o valor declarativo e performativo do conhecimento da sequência.

Mas retomemos o texto:

**“— Que fazes tu ao gado, criatura? Parece que o enfeitiças!
— Nada. Dou-lhe monte, como a outra gente.”**

O texto progride, desenvolvendo uma estrutura baseada no esquema ponto/contraponto, que deixamos de lado, para destacar outros elementos que podem ser considerados na orientação da construção inferencial.

“Sorria. E lá continuava a educar os malatos com gestos e palavras que ninguém sabia fazer nem dizer. Nunca batia numa rês. O castigo era um simples olhar reprovativo, um assobio impaciente, uma interjeição mal humorada. Mas bastava. Ao fim de algum tempo, cada cabeça como que porfiava em não desagradar ao dono, em viver sintonizada com aquele governo sem cajado. E dava gosto ver a disciplina com que o rebanho deixava o redil e atravessava o povo.

— Não há dúvida! Nem o mestre, na escola!

Continuava a rir-se por dentro. Espantavam-se com pouco. Com a pequenina amostra do muito que estava por detrás...”

O sentimento de perplexidade do prior mantém-se no discurso narrativo, enquanto o narrador não entender resolver a dúvida sobre o mistério da conduta do pastor.

A observar, então, dois aspectos. O primeiro diz respeito à assinalada estrutura ponto/contraponto, procedimento de cariz dramático, patente no modo como é constituída a alternância na tomada da palavra: com frases curtas, formadas, por vezes, por uma só palavra. O segundo aspecto relaciona-se com a acumulação semântica, isto é, com sentidos que se vão estruturando numa mesma linha, de modo a criar uma isotopia. A título de exemplo, podemos considerar como questões passíveis de sugerirem aos alunos um horizonte inferencial, algumas perguntas que formulamos e justificamos a seguir. “E fica resolvida a dúvida do prior relativamente à conduta do pastor?” Uma pergunta deste tipo orienta as inferências a construir pelos alunos, já que o lexema “dúvida” para isso contribui. Mas se entendermos operar com perguntas de tipo aberto, podemos perguntar-lhes: “que elementos novos são aduzidos nesta sequência do texto”? Não se tratando aqui de deixar formulado um roteiro acabado para a construção de inferências, mas apenas de exemplificar algumas possibilidades, tenha-se em conta ponderações que são necessárias quanto ao tipo de questões por que se deve optar, parecendo-nos mais eficaz o recurso a uma tipologia diversificada.

Avancemos na narração, que se encaminha para um ponto de esclarecimento das questões que vão sendo textualizadas através de esquemas retórico-discursivos de acordo com as estruturas tópico/comentário e ponto/contraponto. Agora é o narrador que se vai colocar na cena narrativa, e, dizendo o que muito sabe (pois ele assume aqui o papel de um contador de histórias), deixa uma informação preciosa:

“Continuava a rir-se por dentro. Espantavam-se com pouco. Com a pequenina amostra do muito que estava por detrás...”

Mesmo não tendo revelado o segredo do pastor, o leitor fica a saber com o segmento citado que este narrador sabe coisas.

A considerar-se plausível esta sugestão de re-significação textual, as perguntas que podem mobilizar raciocínios para construir inferências, se formuladas com base nos elementos textuais, poderão contemplar a reflexão, por parte dos alunos, do significado das reticências, sugerindo a existência de um segredo a descobrir..

De acordo com os esquemas compostos já assinalados, o avançar textual vai no sentido de conjugar tópicos temáticos e seu desenvolvimento, de modo a ir pontuando o discurso com informações essenciais e a não quebrar o efeito de *suspense* que é criado. O discurso narrativo principia, como vimos, com a apresentação de um procedimento inusual, estranho. Segue-se a interrogação sobre a estranheza, arquitetada de forma a insinuar dúvidas no espírito do destinatário. E neste jogo de velar e revelar, eis que o véu é parcialmente destapado pelos poderes de um narrador que sabe tudo e constrói a sua história doseando a qualidade e a quantidade de informação que veicula.

“Na verdade, toda aquela disciplina tinha um fim, e era muito mais apertada

do que parecia. Como os pastos no verão escasseavam, só havia uma solução: aceivar os nabais de noite, pela calada. Ora, para Áfricas dessas, o Gabriel necessitava de gado mudo e lesto, cegamente obediente ao comando. Por isso, sem dizer porquê nem por que não, exigia sistematicamente dos patrões que vendessem os carneiros mancos ou rebeldes, e ninguém ouvia o balido de nenhum.”

A atentar na voz que fala, na qualidade e na quantidade de informação que fornece, poder-se-á formular perguntas que permitam aos alunos construir inferências não só de acordo com os elementos textuais, assim deduzindo o tipo de conduta do pastor, mas também formulando um juízo sobre essa mesma conduta, o que coloca a interacção verbal no domínio axiológico, isto é, numa atitude de ponderação sobre valores.

É o mesmo narrador que nos elucida sobre a conduta desta figura “fora da lei” e que nos fornece pistas para a nossa atitude interpretativa, com ele, mas também de acordo com os elementos constituintes da nossa enciclopédia.

“— O teu gado não berra?

— Pergunta-lhe.

É o berras! Ou não se chamasse ele Gabriel e não capitaneasse um bando de salteadores. No meio da escuridão, abria a porta do curral e punha-se a andar. O rebanho atrás, como um cão rafeiro. À entrada da melhor sementeira, parava, perscrutava os horizontes e arrombava o tapume. Depois, em silêncio, deixava entrar os famintos e esperava que cada boca se fartasse em silêncio. Se por acaso ouvia vozes ou passos de gente que se aproximava, subia acima da parede, descalçava os socos, batia com um no outro e largava a fugir com quantas pernas tinha. Não era preciso mais: quando chegava ao redil, já o rebanho lá estava.

— Não, tu hás-de ter qualquer segredo, qualquer mistério... – insinuava o Languna, a sondar.

— Palavra de honra que não.

E realmente não tinha. A coisa vinha-lhe espontaneamente, duma maneira directa, rápida, infalível, de entender e de se fazer entender por todos os seres vivos. Via um coelho na cama, falava-lhe e punha-lhe a mão em cima. Acalmava um cão açulado – a sorrir-lhe.”

Ora vejamos o que pode estar em causa nos diversos patamares em que estamos a laborar. Já vimos que as perguntas endereçadas a Gabriel com o objectivo de colher esclarecimentos sobre o “seu mistério” ficam por responder cabalmente. Com efeito, a personagem limita-se a responder com uma palavra que não responde, a encenar seriedade (“palavra de honra que não”) a sorrir, enfim, a pôr em prática a estratégia discursiva do disfarce.

Em abono da verosimilhança narrativa, são aduzidos atributos da personagem (a docilidade, a afabilidade com os animais), que podem levar o leitor a pensar estar

diante de uma figura que cuja compleição psicológica, dada a breves traços é certo, aponta para a figura de um homem simples, ingénuo e bondoso.

Mas avancemos no conto.

“E realmente não tinha. A coisa vinha-lhe espontaneamente, duma maneira directa, rápida, infalível, de entender e de se fazer entender por todos os seres vivos. Via um coelho na cama, falava-lhe e punha-lhe a mão em cima. Acalmava um cão açulado a sorrir-lhe.

Mas esta comunhão instintiva com a natureza dos bichos não tentava o Gabriel alargá-la à natureza dos homens. Desses arredava-se discretamente, sem querer passar, nas relações com eles, do plano amorfo da neutralidade. Alugava o suor. Enjeitado, sem vintém, servia este e aquele. A indústria de Ferrede era comprar gado magro, engordá-lo e vendê-lo. Portanto, quem tinha dinheiro tinha o poder, e não valia a pena discutir. Que lhe interessava a ele perder tempo com palavreado ou mendigar intimidades que sabia impossíveis de antemão? O que os donos de cada rebanho queriam já o sabia: era que lho entoirisse de qualquer maneira. Recebia, pois, o farnel pela manhã, e ala, que se faz tarde. Cada qual para o que nasce.”

O parágrafo agora transcrito fornece informações sobre o perfil da personagem, acentuando o carácter bondoso e genuíno. A observação do texto, no sentido de desencadear uma construção de inferências pode ser orientada pela consideração dos diversos enunciados ao serviço da caracterização da personagem, os quais combinam o registo explicativo, o comentário, a exemplificação.

Mas eis que a história que é contada com a habilidade de um exímio narrador de histórias do povo, sofre uma volta. Seguindo o mesmo esquema de perguntas que temos vindo a ensaiar, trata-se, agora, de formulá-las tirando partido dos novos dados que são apresentados.

A interrogação que fazemos sobre a vitalidade da personagem ganha uma explicação, ao ser apresentada como um homem rude. Outros elementos podem ser considerados, como por exemplo as indicações que são fornecidas sobre a consciência de classe social que justifica a sua atitude de distância, reserva e fechamento relativamente aos patrões. O discurso indirecto livre, trazendo até nós a corrente de consciência da personagem, deixa entrever outros atributos de Gabriel, o seu lado pragmático, sugerido pelos comportamentos de quem se vai revelando um homem astuto.

Progressivamente, o narrador vai apresentando um conjunto de elementos para que se possa deduzir sobre a sua visão da personagem. Nenhuma condenação moral é feita pelo narrador, que opta, antes, por poetizar a personagem, o que muito se fica a dever ao gosto torquiano pela figura do pícaro.

Tal compleição psico-social há-de notar-se com toda a clareza no desfecho da história, arquitectado com arte por quem maneja com sagesa a arte do conto. Ainda

considerando o parágrafo acima, as questões que podem ser formuladas aos alunos para desencadearem produtivas inferências pragmáticas e criativas podem, orientar-se no sentido de levá-los a prospectar sobre a solução encontrada pelo narrador para encerrar a sua fala.

“No verão em que fez vinte e dois anos, não pôde, contudo, ficar indiferente a um apelo que, muito embora fosse de cordeira no cio, vinha duma criatura cristã, com quem, de resto, acabou por casar.”

Uma vez ponderadas as sugestões dos alunos, pode-se partir para o cotejo com o texto, momento que se reveste de surpresa. Além da valorização dessa dimensão da experiência de leitura, pode fazer sentido observar a construção do texto. Nesse caso, não se pode deixar de reparar em diversos aspectos, a saber, no modo como textualmente enuncia o dado novo. Aqui, a conjunção “contudo” desempenha uma função semântica importante, pois que introduz uma notação na caracterização de Gabriel que o coloca num patamar de maior humanidade do que aquela que lhe vinha sendo conferida até este momento da história.

Depois de introduzida essa viragem no rumo da narração, que anuncia um novo desenvolvimento, uma nova sequência, pode-se partir com os alunos para uma actividade de previsão de finais alternativos. É, então, pertinente fazerem-se perguntas que desencadeiem um produtivo trabalho inferencial, como por exemplo uma actividade de previsão de finais alternativos do conto.

“Foi assim: como a serra inteira ardia na fomalha do Agosto, certo dia, no pino do sol, resolveu assestar o gado na loja. Servia então o Silvano, o maior proprietário da terra. E enquanto o rebanho, sonolento, ruminava, estendeu-se também no catre, igualmente sonolento e a ruminar. Era a hora do jantar, e lá em cima os patrões comiam e bebiam à tripa-forra. Ele, coitado, teria uma malga de caldo no fim do banquete, e viva o velho!”

Chegados aqui, os leitores estão em posição heurística para avançar um pouco mais na formulação de hipóteses sobre o final da história, actividade que pode ser também respaldada nos novos dados fornecidos pelo texto, como a notação de traços semânticos (moleza, sonolência, calor, festa, riqueza vs pobreza), que isoladamente não têm grande significação, mas que se pensados a partir da função de construir a imagem da personagem a partir do reconhecimento do local, faz todo o sentido. Assim, a acção como que desenha a personagem.

“Nisto, sente passos pela escada abaixo, abre-se a porta, e a filha da casa, bonita, mas de pêlo na venta, que nunca dera conta que o olhasse como homem e nunca lhe consentira que a olhasse como mulher, aparece de cântaro na mão, ao vinho.”

Imaginamos, nesse passo da leitura, o leitor a visualizar o que teria

acontecido.

“Em silêncio e sem se mexer, deixou-a passar para a adega, que era ao fundo, numa loja contígua. Mas apenas sentiu desandar a torneira da pipa e a espuma do tinto a ferver dentro do barro lhe fez cócegas na garganta, pediu humildemente:

— Minha ama, dê-me uma pinga!

— Dou. Anda cá bebê-la...”

Observe-se como o narrador constrói a cena. A filha dos patrões vai buscar o vinho na adega, para o que precisa de passar pelo compartimento onde se encontra Gabriel. A exiguidade do espaço é significativa para a colocação da personagem Gabriel em primeiro plano, numa posição inicialmente estática (“em silêncio e sem se mexer”) e, de imediato, em posição activa, a partir do gesto que a desencadeia.

Ao narrador interessa manter em suspenso a descoberta por parte do leitor da cena da aproximação entre os dois jovens. Por isso, coloca as personagens num curtíssimo diálogo, constituído por uma fala e uma réplica. As reticências no final desta última têm por função acentuar a continuidade da construção do *suspense* em torno da aproximação que se vem a dar.

“Ergueu-se num pronto, saltou por cima do gado, entrou no armazém, recebeu a pichorra, levou-a à boca e começou a consolar a alma. De repente, sem mais nem para quê, a moça, calada, dá-lhe um empurrão à vasilha com a ponta do dedo. De respiração afogada e ainda engasgado, a tossir, relanceou-a toda. Ao machio, a senhora morgada! E nada mais simples: pousou a caneca e dobrou a rapariga sobre uma facha de palha.”

As inferências que possam surgir no final da leitura do texto prendem-se com as operações realizadas até este momento. Uma sugestão de grande eficácia é cotejar a validade dos movimentos preditivos no início e no final da leitura, bem como na situação de releitura, se houver espaço para tal.

O processo inferencial devidamente encaminhado constitui inequivocamente um ganho cognitivo que beneficia as interpretações. Um aspecto fundamental a considerar, neste âmbito analítico, são os sentidos que o título de claras ressonâncias bíblicas possa sugerir, sobretudo se o trabalho heurístico prever a pesquisa bibliográfica.

Mais do que apresentar agora sentidos que reputamos significativos para uma hermenêutica do conto, parece-nos de maior utilidade apresentar algumas ilações acerca desta exemplificação de procedimentos.

O exercício do raciocínio por parte dos alunos ao longo da leitura implica sempre uma manipulação por parte do professor, no sentido de conferir alguma coerência às falas que vão sendo produzidas. Tal manipulação textual da narrativa e dos seus

possíveis significados coloca os leitores em posição de clarificar a pertinência das suas predições e abduções.

Assim, ao longo dos vários turnos de palavra, no contexto das interações discursivas, pode-se ir pontuando as sugestões de sentidos enunciadas pelos alunos, assim explicando-lhes os seus diversos movimentos inferenciais, processo que legitima do ponto de vista cognitivo, a apreensão e a confirmação de elementos semânticos, de efeitos de sentido, etc. É evidente que só o prosseguimento das operações inferenciais pode esclarecer acerca do seu ajustamento ou desajustamento, o que obriga que se pratique um continuado movimento de confirmação de hipóteses interpretativas.

5. A concluir

A valorização de sugestões para a aquisição de conhecimentos processuais para uma produtiva leitura inferencial é uma proposta subsidiária de estudos de natureza transdisciplinar sobre o processo de compreensão na leitura. Trata-se de um aspecto que em sede teórica é objecto de investigação em várias áreas científicas, como por exemplo na pedagogia, na psicologia cognitiva, na linguística e também em estudos sobre a leitura que se voltam para a sua dimensão semiológica.

O desejável é ensinar a prática de modos de operacionalizar a construção da compreensão leitora, numa atitude favorecedora de abordagens que se adequem aos contextos de ensino e intelectualmente significativas e motivadoras para os alunos.

A partir de dados observados sobre práticas pedagógicas de leitura em vários cenários (ensino básico, secundário e superior), estou convicta de que o desenvolvimento da habilidade inferencial se reveste de um grande alcance cognitivo e metacognitivo no acto de ler, capacidade que, além do mais, é susceptível de potenciar positivos resultados em todos os domínios verbais.

E porque acreditamos que as abordagens didáctico-pedagógicas da leitura do texto literário, em contexto escolar, podem conciliar o trabalho cognitivo e o prazer de ler, continuamos a considerar uma mais valia para os alunos a aquisição de um conhecimento explícito acerca dos processos de compreensão e verbalização que têm lugar nas práticas de leitura. E para o professor, que, no presente momento histórico, a si também chama a função de mediador da literatura, são múltiplos os benefícios que uma tal prática didáctica de natureza transdisciplinar pode trazer para o seu ofício de ensinar aos mais jovens a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura – questão que continua a ocupar-nos no debate sobre a formação de leitores no século XXI.

Bibliografia:

- Bernardes, J. A. C. (2005). *Como abordar a literatura no ensino secundário. Outros caminhos*. Porto: Areal.
- Castro, R. V. & Dionísio, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o*

- português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- Costa, M. A. (1998). Saber ler e saber ensinar a ler do básico ao secundário. In R. V. Castro & M. L. Sousa, *Linguística e Educação*. Actas do Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri.
- Dionísio, M. L. & Castro, R. V. (Org.) (2005). *O Português nas escolas. Ensaaios sobre a língua e a literatura no secundário*. Coimbra: Almedina.
- Eco, U. (1983). *Leitura do texto literário. Lector in fabula*. Lisboa: Presença.
- Festas, M. I. (1998). O desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura de textos escritos. In *Ensaaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 327-332). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Núcleo de Análise e Intervenção Educacional.
- Festas, M. I. (1998). A compreensão da leitura: a construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32, 1, 81-98.
- Giasson, J. (1993). *Compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Kleiman, Â. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Martins, M. E. O. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI : importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- Mello, C. (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Mello, C. (2008). O encontro do leitor com o texto: dificuldades cognitivas no acto de ler. Paradigmas literários e ensino da literatura, hoje – parte II. In *No Branco do Sul. As cores dos livros* (pp. 14-28). Lisboa: Caminho.
- Mello, C. (2004). Saberes, competências e valores. Subsídios para a didáctica da leitura do texto literário. In *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 343-352). Coruña: Deputación da Coruña.
- Mello, C. (2005). O leitor na cena da leitura. In T. M. K. Rösing, M. Rettenmaier & E. V. Weschenfelder (Org.), *Vozes do terceiro milénio: a arte da inclusão* (pp. 157-179). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.
- Mendoza Fillola, A. (1995). *De la lectura a la interpretación. Orientaciones para el profesorado sobre el proceso lector y la formación de la competencia literaria*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Mendoza Fillola, A. (1998). *Tú, lector – Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de la lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Otten, M. (1987). Semiologie de la lecture. In M. Delcroix & F. Hallyn, *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires* (pp. 340-350). Paris : Duculot.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona : Graó.