



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA GERAL E ROMÂNICA

O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito

Márcia Regina Mendes Santos

Mestrado em Linguística

Área de Especialização: Linguística Educacional



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA GERAL E ROMÂNICA

O Estudo das Inferências na Compreensão do Texto Escrito

Márcia Regina Mendes Santos

Mestrado em Linguística

Área de Especialização: Linguística Educacional

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria Armanda Costa

2008

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,

Victor Hugo e Victória

Que inocentemente souberam compreender a minha ausência e, em um estímulo constante,
levaram-me a seguir em frente, apesar das lutas.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Armanda Costa, pelo acompanhamento atento e crítico, pela dedicação, compreensão e profissionalismo na orientação desta pesquisa.

À minha mãe, por todos os ensinamentos de respeito e dignidade.

À minha família, especialmente ao João Mota.

À grande amiga e colega Eliane, por ter compartilhado comigo os sentimentos de ansiedade, de dúvida, de desânimo, bem como os de entusiasmo, de confiança e de alegria no decorrer de todo o curso e da redacção dessa dissertação de Mestrado.

À Dayse e aos colegas do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias -Campus XVI, pelas palavras de carinho, compreensão e apoio que sempre me ofereceram.

Ao meu amigo Antenor Gomes, pela leitura feita e as valiosas críticas e sugestões de redacção.

Às amigas do coração, Tereza Lemos, M^a do Socorro Almeida e Sarah Victória, por acreditarem em mim, quando nem eu mesma acreditava.

À amiga Renata Monteiro e ao colega Edgar Lira pelo valioso auxílio em diversos momentos do processo.

À Susete, funcionária da Secretaria de Mestrado do Departamento de Românica da FLUL, pelo bom atendimento, amizade e presteza durante a realização do curso.

Às colegas Deolinda e Marisa, pelo apoio na colecta dos instrumentos.

À colega Rita Arantes, pela revisão do *abstract*.

Aos alunos e professoras das escolas que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando experiências e contribuindo para esta reflexão.

À UNEB, pela garantia do afastamento e concessão da bolsa.

CONVENÇÕES

Esta dissertação adopta para as referências bibliográficas e as citações a normalização da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A ortografia de todos os termos utilizados nesta dissertação está em conformidade com o Português Europeu e a sintaxe, maioritariamente, com o Português do Brasil.

RESUMO

Este trabalho pretende ser um estudo sobre a dificuldade de se compreender texto escrito, facto que vem desafiando os professores, não só de Língua Portuguesa, como de qualquer outra área em que esteja envolvida alguma actividade com leitura de texto escrito.

O texto é composto de informação explícita e implícita, por isso, nos processos de leitura, faz-se necessário empregar estratégias inferenciais que elucidem as questões de compreensão presentes na superfície textual, bem como estratégias que vão auxiliar o leitor a compreender os implícitos. Considerando isso, este trabalho terá como enfoque as dificuldades de leitura e compreensão do texto escrito, que vêm contribuindo para o insucesso dos alunos nas actividades de leitura. Temos como objectivos o estudo das dificuldades que estariam nas estratégias cognitivas que um leitor deve empregar no acto da leitura, especificamente, a estratégia inferencial; detectar se os alunos, ao lerem um texto escrito, empregam inferências para atingirem a compreensão; observar se as perguntas ajudam os alunos a fazer inferências que não haviam feito.

Partindo do princípio de que as inferências afectam o processo de compreensão de um texto escrito, levantaremos a hipótese de que o tipo de inferência a ser feita afecta a facilidade ou dificuldade da compreensão. Seguindo a nomenclatura de Gutiérrez-Calvo (1999) consideramos três tipos de inferências: Lógicas, Elaborativas e Avaliativas. As inferências lógicas são proposições necessárias à interpretação do texto, as elaborativas têm a função de estender e completar a informação e as avaliativas constituem um comentário, juízo ou outra reacção do leitor frente ao texto.

Os três tipos de inferências foram testados em dois tipos de textos: um adaptado por Armada Costa (1991), já testado em tarefas de leitura e um excerto de José Rodrigues Miguéis, já usado numa prova aferida para o 9º ano de escolaridade.

Como instrumento para avaliação da compreensão e da realização de inferências, utilizámos um questionário de compreensão constituído por questões que exigem produção de inferências em suas respostas. Para responder satisfatoriamente, os sujeitos, alunos do 7º e 10º anos, deveriam empregar as pistas linguísticas que o texto fornecia, assim como o seu conhecimento do mundo.

Palavras-chave: texto, inferência, compreensão, leitura e cognição.

ABSTRACT

This work intends to discuss about the difficulties a reader faces in order to understand a writing text, founded on the fact that this problem represents a great challenge for teachers, not only of Portuguese Language, but also of any other field in which reading activity takes place.

The text contains explicit and implicit information; therefore, during reading process it is necessary to use deductive strategies that elucidate answers of comprehension tasks existing in a textual level; likewise, strategies that will help the reader to comprehend the implicit information. Stating this, the present work will focus on the comprehension and reading difficulties that affect the success of students during reading activities. For that, we aim to study the readers' difficulties behind the cognitive strategies during reading process, mainly the deductive strategies; as well as detect if students, while reading activities, use inference to yield insight; and, finally observe if questioning helps students to make inference not previously achieved.

Considering that inferences influence on the comprehension reading process, we will support the hypotheses that depending on the kind of inference the text comprehension will be easier or more difficult. Taking the Gutiérrez-Calvo (1999) nomenclature, we consider three kinds of inferences: logical, elaborative and evaluative. The logical inferences are important for interpret the text, the elaborative inferences are taken to understand and complete the information, and the evaluative inferences enclose comments, judgment or other reactions of the reader towards the text.

These three kinds of inferences were tested using two different texts: one by Armanda Costa (1991) that have already been tested before in reading activities and the other text by José Rodrigues Miguéis that have already been used for a test in 9th grade. For evaluating comprehension and inferences made, we used a questionnaire which demanded deductive answers. In order to answer satisfactorily, the individuals, students of 7th and 10th grade, should make use of linguistic clues given by the text together with his personal knowledge.

Keywords: text, inference, comprehension, reading and cognition.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	----

PARTE I - LER, COMPREENDER E INFERIR

FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL

1. LEITURA E ENSINO	14
----------------------------------	----

1.1. Literacia	19
----------------------	----

1.2. O Ensino de Leitura nas Escolas Portuguesas.....	23
---	----

2. MODELOS TEÓRICOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

2.1. A Leitura em uma Perspectiva Psicolinguística	28
--	----

2.2. A Teoria de Frank Smith.....	37
-----------------------------------	----

2.3. O Processo de Compreensão de Leitura na visão de Van Dijk e Kintsch.....	41
---	----

3. TEXTO E COMPREENSÃO

3.1. Concepções de Texto	48
--------------------------------	----

3.2. Tipologias de Texto	54
--------------------------------	----

3.3. Compreensão Textual	57
--------------------------------	----

4. PROCESSOS INFERENCIAIS E A COMPREENSÃO DA LEITURA

4.1. Conceituação das Inferências	63
---	----

4.2. Tipos de Inferências	67
---------------------------------	----

PARTE II - CONTROLO DAS INFERÊNCIAS NA LEITURA

TRABALHO EXPERIMENTAL

1. Introdução.....	73
2. Hipóteses	75
3. Metodologia de Investigação	
3.1.Materiais Experimentais	
3.1.1. Textos Escolhidos.....	76
3.1.2. Questionários.....	81
3.2.Constituição da Amostra.....	92
3.3.Procedimento de Recolha.....	93
4. Organização dos Dados.....	94
5. Análise de Resultados.....	96
6. Discussão Geral.....	113
7. Considerações Finais.....	118
8. Bibliografia.....	122
9. Anexos.....	129

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Grelha de Codificação de Dados.....	130
Anexo II – Texto Campo de Ourique	135
Anexo III –Questionário.....	137
Anexo IV - Texto Passageiro Clandestino.....	140
Anexo V –Questionário.....	143
Anexo VI – Ficha de Dados Biográficos	146

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Quadro Geral.....	95
Tabela II – Resultado por tipo de Inferência – T1-CO	97
Tabela III- Resultados globais por tipo de Inferências	97
Tabela IV - Resultado por tipo de Inferência – T2-PC	103
Tabela V – Resultados globais por tipo de Inferências.....	103
Tabela VI - Quadro Síntese – Resultados Globais T1 vs T2	108
Tabela VII- Análise da Questão Aberta.....	111

INTRODUÇÃO

Este estudo enquadra-se na área de Psicolinguística com implicações na Linguística Educacional e é fruto de indagações que sempre fizeram parte de inquietações diante das dificuldades encontradas no trabalho com texto escrito frente a uma clientela diversificada em que poucos produzem sentido no texto lido.

Na qualidade de professora de Língua Portuguesa é comum ouvirmos frases como *“meu aluno não sabe ler, ele não compreende aquilo que lê”*, tornando-se, talvez, as mais comuns nas escolas e, independentemente do ano de escolaridade, o aluno está sempre às voltas com os problemas de leitura, conseqüentemente, problemas em outras áreas da actividade escolar. Esta questão contagia todo o campo social e afectivo do leitor *“portador”* das dificuldades.

Intuitivamente, sabemos que qualquer actividade será melhor realizada se conhecermos os aspectos envolvidos, para isso tem-se a vantagem de melhor arranjar as possibilidades visando o alcance de determinado objectivo. Certamente, os professores em sala de aula sentem isso, mas por uma série de factores, negam-se ou sentem-se incapazes de caminharem neste sentido. É facto a insuficiência de domínio da leitura por parte dos alunos e a dificuldade dos professores corresponderem com eficácia à situação capacitando-os para uma das condições decisivas no sucesso escolar - o saber ler.

Saber ler e produzir sentido são meios de acesso à cultura, instrumentos de integração social num contexto em que a sociedade moderna e o progresso tecnológico solicitam o acesso dos jovens a uma educação cada vez mais competitiva. Tal situação tem gerado grande preocupação social, traduzida em diversas campanhas de leitura e estudos de avaliação em literacia em contexto de leitura organizados pela UNESCO, OCDE e outras organizações internacionais.

Por este motivo, pretendemos, com esta pesquisa, investigar o processo de compreensão de textos escritos, focalizando mais especificamente o processo de geração de inferências realizado pelos leitores. Temos como objectivos o estudo das dificuldades que

estão nas estratégias cognitivas que um leitor deve empregar no acto da leitura, detectar se os sujeitos ao lerem textos escritos com características distintas empregam inferências para atingirem a compreensão; observar se as perguntas ajudam os alunos a fazer inferências que não haviam feito e, ainda, observar se o ano de escolaridade associado ao desenvolvimento cognitivo é um factor preponderante para atenuar ou dificultar a produção de inferências. Um aspecto que nos interessa directamente neste trabalho é o modo como o leitor relaciona as informações presentes no texto com seu conhecimento prévio, ou seja, o modo como o leitor relaciona a informação linguística “*explícita*” com a informação guardada em memória semântica que lhe permitirá fazer inferências

Para desenvolver esta pesquisa fez-se necessário, inicialmente, determinar o que entendemos por leitura, tarefa que buscamos cumprir na Parte I a partir do confronto entre teorias fundamentais da área. Para isso, buscamos fundamentação teórica em Goodman (1967 e 1985), Smith (1971), Van Dijk e Kintsch, (1983), Rumelhart (1977), Perfetti (1985), Morais (1997), Koch(2002) e A. Costa (1991 e 1992) entre outros.

As concepções de leitura defendidas por estes pesquisadores dão sustentação teórica ao nosso trabalho, tendo em vista que o processo de compreensão de textos envolve, necessariamente, processos inferenciais, sendo, inclusive, característica dos leitores fluentes a habilidade de fazer as inferências apropriadas a cada tipo de texto. Ainda na Parte I, passamos à discussão do tema central de nossa pesquisa, que é o processo inferencial.

Para isso, tomamos algumas das pesquisas que tratam do assunto, especialmente aquelas realizadas no seio da psicologia cognitiva e da psicolinguística, para estabelecermos uma definição geral do que estamos chamando de inferência.

A Parte II tem como meta situar o leitor no trabalho experimental da pesquisa. Para tanto, são apresentados os objectivos, as hipóteses de trabalho, a constituição da amostra, os textos trabalhados, os questionários para averiguação da compreensão textual, logo a seguir procederemos à análise dos dados colectados, indicando as falhas ocorridas na construção das proposições para se formularem as inferências. Por último, teceremos nossas considerações finais acerca do trabalho, apresentando a confirmação ou não das hipóteses iniciais.

A nossa pesquisa não contemplará todos os aspectos que envolvem a leitura e o processo inferencial, nem tão pouco procurará dar resposta única, mas, sim, procurará abrir caminhos para se trabalhar o texto em sala de aula, desenvolvendo uma metodologia que envolva estratégias requeridas na leitura de textos, principalmente estratégias inferenciais.

Nossa proposta é, com o resultado deste estudo, proporcionar uma reflexão ao professor do ensino básico e secundário, agente do processo de ensino e de aprendizagem, que lhe permita estabelecer novas estratégias para trabalhar o texto em aula de leitura, estratégias baseadas na capacidade de desenvolver a habilidade dos sujeitos leitores em fazer inferências. Isto porque, mesmo com o avanço das teorias linguísticas, estas ainda não se reflectem fortemente nas actividades de sala de aula.

PARTE I – LER, COMPREENDER E INFERIR

FUNDAMENTAÇÃO CONCEPTUAL

“Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do vôo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê Vidas Secas de Graciliano Ramos – independente da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.”

Lajolo (1999:5)

1. LEITURA E ENSINO

Concebida como uma actividade cognitiva, intelectualmente estimulante, enriquecedora e linguisticamente fertilizadora da capacidade de identificação do sujeito e de interacção com o mundo, a leitura incorpora tanto aspectos internos quanto externos ao indivíduo e possibilita não apenas uma construção pessoal do saber, mas a capacidade de uma formação autónoma e recorrente ao longo de toda a vida.

O termo leitura é portador de uma série de sentidos, que varia de acordo com o enfoque que ela recebe. Como diz Orlandi (1983) o termo comporta uma *“polissemia que vai desde o aspecto genérico de atribuição de sentidos até ao âmbito restrito de alfabetização”*, neste caso, adquirindo o carácter de aprendizagem formal.

Indiscutivelmente *“ler é atribuir significado ao texto”* (Smith, 1989). Essa actividade ainda envolve as faculdades mentais superiores: percepção, atenção, memória, raciocínio, intuição, imaginação e estratégias de acção.

As investigações na área da psicologia cognitiva da leitura fazem uma distinção importante entre os principais aspectos implicados na leitura: a descodificação e a compreensão. Na aprendizagem da leitura, a descodificação assenta na compreensão do princípio alfabético e no reconhecimento de padrões ortográficos (léxico ortográfico). O

reconhecimento de palavras assenta assim em dois processos: o fonológico e o ortográfico. O processo fonológico é também a habilidade de usar o conhecimento das correspondências letra-som para identificar palavras não familiares. Pinheiro (2005) e Morais (1997) defendem que a aquisição desta habilidade é uma condição necessária para o desenvolvimento da leitura. A componente ortográfica, que assenta no processamento visual de padrões ou representações ortográficas, vai permitir a automatização no reconhecimento de palavras e a expansão do léxico.

Segundo Lencastre (2003) “ *a antiga visão da leitura compreensiva refere que o processamento se faz letra a letra, que depois se combinam em palavras, e que por sua vez as séries de palavras se combinam em frases, que então levam à compreensão*”. A seguir a autora define que a nova visão construtivista é bastante diferente, encarando a compreensão como uma “*procura activa de significado, em vez de uma tradução mecânica de um código noutra*”. “*Apesar de não negar a importância de uma descodificação fluente, dá ênfase à construção activa do significado do texto, em que a descodificação é um meio para se conseguir a compreensão, e não um fim em si*”.

Primeiro se estabelece um objectivo de leitura, e depois activa-se tudo o que se sabe sobre o assunto, principalmente com base no título e nos subtítulos, entre outras pistas textuais. À medida que se prossegue na leitura, reconhecem-se palavras, as palavras familiares são reconhecidas de forma quase automática, e as menos familiares através do reconhecimento de conjunto de letras mais comuns. Este reconhecimento é influenciado pelas expectativas de ocorrência de algumas palavras, pelo conhecimento que se tem sobre a língua e sobre a comunicação, e com base no que já se leu. É a partir do conhecimento prévio que se começa a construir uma interpretação activa sobre o que está escrito.

Na visão mais recente, a leitura compreensiva é “*encarada como um conjunto flexível de processos interactivos, em que os leitores utilizam diferentes estratégias conforme os seus objectivos, a natureza e organização do material, e o seu sucesso momentâneo na compreensão do texto*”. Lencastre (2003).

Uma das implicações educativas desta nova perspectiva é que os leitores precisam de adquirir estratégias para inferir a mensagem do autor, conjugando a informação escrita com o conhecimento que já possuem. Gostaríamos também de registar que uma diferença fundamental entre estas duas abordagens é a que se refere ao “*estatuto do significado*”. Segundo a visão antiga, o significado reside no texto, na nova visão, o leitor cria o significado

baseado no texto e no seu conhecimento prévio.

A nova visão da leitura compreensiva dá ênfase ao carácter interactivo, em vez de sequencial, do processo de leitura. A visão sequencial salienta que para se passar para níveis mais elevados de compreensão é necessário dominar bem os níveis mais baixos. A visão interactiva mantém que tanto é necessário o conhecimento dos níveis mais elevados como o de níveis mais baixos, pois eles influenciam-se mutuamente. O reconhecimento e a interpretação do que está escrito são influenciados pelo conhecimento que o sujeito já possui. Quando as letras fazem parte de palavras parecem ser vistas mais rapidamente do que quando ocorrem isoladas, tal como quando as palavras ocorrem em frases parecem ser reconhecidas mais rapidamente do que fora do contexto. Isto implica que a capacidade de leitura pode ser enriquecida treinando os leitores a utilizarem o conhecimento que já possuem.

Sabemos que o objectivo final da leitura é a compreensão, mas antes de atingi-la, existe uma série de aspectos que precisam estar funcionando adequadamente para permitir essa compreensão. No primeiro momento do comportamento de ler é necessária a presença de um mecanismo que nos possibilite apreender os sinais gráficos dos textos para decifrá-los, trata-se de “*activar*” a percepção. O processo perceptivo está presente em qualquer aprendizagem, no caso da leitura, a acuidade visual, que indica o quanto claramente podemos perceber as estimulações é necessária para identificar adequadamente os sinais gráficos.

Para aprender a ler, também é necessário o aprimoramento da focalização da atenção sobre as coisas relevantes, torna-se importante definir para onde, o que e como olhar. A “*atenção selectiva*” termo técnico proposto por Berlyne (1970, apud Ross, 1979) é, segundo ele, uma “*capacidade altamente adaptável*”, permite que uma pessoa se concentre e seleccione dentre a infinidade de estímulos que recebe, aqueles que a capacitam para produzir uma resposta adequada. É justamente o desenvolvimento dessa atenção selectiva que os professores precisam privilegiar para que os leitores iniciantes retirem o que há de relevante em um texto escrito.

Extrair as ideias essenciais do texto depende da atenção selectiva e envolve movimentos sistemáticos dos olhos por toda a página escrita. Os olhos do leitor movimentam-se de forma sacádica, ou seja, não se movimentam de maneira contínua pelas linhas do texto, se fixam num ponto do texto para num pulo fixar-se novamente mais adiante e, quando se deparam com uma dúvida, movimentam-se progressiva e regressivamente, voltando-se para uma releitura. O leitor iniciante caminha pelas palavras, letra por letra para poder dominar

cada nível dessa hierarquia, realizando padrões de percepção visual mais lentos e irregulares e menos produtivos do que as de um leitor maduro.

Por conta de acreditar nessas etapas durante a exploração do texto escrito é que Morais (1997) define a leitura como *“a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia”*. Segundo Morais (idem:108) *“ler nas entrelinhas”* ou nos *“lábios”* é confundir leitura com percepção, a expressão *“ler no rosto”* para ele pode ser cómoda na linguagem corrente, porém indica que a percepção do rosto conduz a uma interpretação de sinais. A leitura, para este autor, é um tratamento de sinais gráficos, apesar de saber que alguns autores estendem a utilização do termo leitura, de maneira sugestiva, ao tratamento de sinais não gráficos. Morais (idem:109) completa ainda sua concepção, afirmando que *“a capacidade de leitura é, como qualquer outra capacidade cognitiva, uma transformação de representações (ditas de entrada) noutras representações (ditas de saída)”*.

A representação de entrada no caso da capacidade de leitura é um padrão visual, esse padrão visual corresponde a palavra escrita. A representação de saída é uma representação fonológica, cada palavra que conhecemos, quer saibamos ler ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia, que por si permite o acesso ao significado.

Outros autores, a exemplo de Yunes (2004) e Kleiman (1999) assumem posturas distintas, encaram expressões como *“ler a mão”, “ler os gestos”, “ler o outro”, “ler o mundo” e “ler figuras”* como leituras significativas de produção de sentido. Defendem que o acto de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressões do fazer humano. Afirmando que, somente assim, podemos ser considerados leitores plenos (em potenciais).

A nosso ver, a leitura deve ser vista como um processo de interacção entre autor, texto e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além daquelas ligadas à descodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega. Ao contrário, os processos de compreensão mobilizam tanto a informação oriunda dos elementos linguísticos como a informação obtida por meio de informação semântica presente no texto ou de outros processos cognitivos que o leitor executa a partir de seu contacto com o texto.

Este estudo parte do pressuposto de que a comunicação humana, seja ela oral ou escrita, é eminentemente inferencial, pois, por uma questão de economia, os textos nunca explicitam totalmente seu significado, de modo que grande parte do conteúdo de um texto

deve ser inferida por meio de operações sócio-cognitivas e psicolinguísticas, com base tanto no conhecimento de mundo que o leitor detém em sua memória, como no conhecimento que tem da língua.

Nesse sentido, espera-se que a compreensão de um texto não seja considerada apenas como um produto, mas deve ser vista principalmente como um processo construtivo no qual os leitores (re) constroem sentido (s) para o texto (processo este que ocorre não só durante o acto de leitura em si, mas que continua mesmo depois que esta foi concluída). O processo de compreensão pode se dar também em momentos posteriores à leitura propriamente dita, quando, por exemplo, o leitor se lembra do que foi lido/compreendido ou mesmo quanto reflecte sobre um assunto tratado em determinado texto que leu. Consequência natural disso é que a compreensão de um texto pode ser modificada no curso de sua verificação. Além disso, uma nova leitura de um texto modificará a compreensão que o leitor tem dele, pois a cada novo contacto que o leitor tem com o texto, novos elementos podem ser acrescentados à compreensão inicial ou até mesmo modificá-la, levando a uma nova compreensão.

1.1. LITERACIA

Associar leitura à prática social significa dizer, minimamente, que ela ocorre segundo um objectivo individual e socialmente determinado. Toda leitura, então, pressupõe a atribuição de uma intencionalidade que é variável conforme os objectivos dos leitores, o ambiente e o modo como se realiza a leitura. Ao conjunto de práticas variadas do uso da escrita em todos os contextos sociais chamamos de literacia.

Duas recentes avaliações em literacia – *O Estudo de Literacia em Leitura* da Associação Internacional para a Avaliação dos Resultados Educacionais, [International Association for the Evaluation of Educational Achievement’s Reading Literacy Study-IEA/RLS] e o *Estudo Internacional de Literacia de Adultos* [International Adult Literacy Survey – IALS], realizadas em conjunto pela Statistics Canadá e pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), também realçaram a natureza funcional da leitura quando a definiram como “*a capacidade de perceber e usar as formas de linguagem escritas requeridas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo*”.

Esta definição de literacia em leitura põe a tónica na capacidade de o leitor usar textos escritos ou impressos para propósitos requeridos pela sociedade e valorizados pelo indivíduo, para desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades. Vai para além de uma simples descodificação e compreensão literal e implica que a literacia em leitura incorpore tanto a compreensão como a utilização de informação escrita para propósitos funcionais. No entanto, não realça o papel activo e de iniciativa do leitor para compreender ou usar informação. Esse componente é realçado na definição de literacia em leitura que é usada no estudo PISA (Programme for International Student Assessment)/OCDE que passamos a citar “*literacia em leitura significa a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade.*”

O conceito de literacia defendido pelo PISA/OCDE é também adoptado por Sim-Sim (1989) e ultrapassa a mera capacidade de descodificação em que assenta a dicotomia de alfabetizado/não alfabetizado. Conforme Sim-Sim et al (1997) nesta prática estão contidas competências, até mesmo hábitos de leitura que *“se desenrolam num ‘continuum’ que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários”*.

A sociedade actual exige aquisição e desenvolvimento de competência de leitura de modo a permitir aos sujeitos o desenvolvimento de outras competências. O conceito de literacia em leitura está, obviamente, relacionado com as mudanças constantes que se operam na sociedade. Hoje, como ontem, independentemente do evoluir dos conceitos de literacia em leitura, é necessário aprender a ler e compreender o texto escrito. Porém, ler requer esforço, sistematização e disciplina. Partilham dessa ideia de esforço e persistência que a aprendizagem exige, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997):

“ A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. ”

Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia de leitura, significativamente inferiores à média europeia com crianças e jovens em idade escolar. Entre os estudos mais recentes, conta-se o PISA, lançado pela OCDE em 1997 no sentido de monitorizar, de forma regular e numa perspectiva comparativa a nível internacional, os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos alunos.

O PISA procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico.

O conceito de literacia tal como é utilizado no PISA remete para a capacidade de formar leitores competentes, leitores capazes de compreender e interpretar o texto escrito. Os primeiros resultados de informação ocorreram em 2000 e teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. A população alvo consistiu nos alunos que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 15 anos e três meses e os 16 anos e dois meses, desde que frequentassem a escola, independentemente do tipo de instituição onde o fizessem, (www.gave.min-edu.pt).

O estudo envolveu, então, cerca de 265 000 alunos de 15 anos, de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE e 4 considerados emergentes (Brasil, México, Letónia e Rússia).

Em Portugal o PISA envolveu 149 escolas (sendo 138 públicas e 11 privadas), abrangendo 4604 alunos, desde o 5.º ao 11.º ano de escolaridade. Os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura (literacia de leitura) revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003 (literacia em matemática), não se detectou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição 2003, realizadas no final do 1.º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º ciclo sem ter adquirido competências básicas.

Em Portugal, quando analisamos os resultados dos alunos que estão no ano escolar adequado à idade (10.º ano de escolaridade, aos 15 anos) as performances dos alunos portugueses são semelhantes às da média da OCDE. Os alunos do 10º ano, com percentagem mais elevada e com níveis de desempenho alto, são os maiores contribuintes para o resultado final do desempenho a leitura. De notar que, enquanto os alunos dos 7º, 8º e 9º anos exibem resultados modestos – quando comparados com a média dos países da OCDE – os alunos dos 10º e 11º anos revelam desempenhos muito acima dessa média. A elevada repetência – e a respectiva recorrência – são, também neste caso, uma das razões do relativamente fraco desempenho dos alunos portugueses em literacia de leitura.

Por uma questão de identidade e similaridade dos problemas relativos aos dados do PISA, resolvemos fazer referência aos resultados Brasileiros do PISA (2000). Estes, revelam que, entre os 32 países submetidos ao exame para medir a capacidade de leitura dos alunos, o Brasil obteve 396 pontos numa escala de média 500. A média brasileira não passou do nível 1, atrás de outros países emergentes, como Rússia e México, que alcançaram o nível 2. No Brasil, as provas foram aplicadas em 4.893 alunos, da 7ª série ao 2º ano do Ensino Secundário. O mau resultado tem duas explicações: o confronto com os países desenvolvidos e o atraso escolar provocado pelos altos índices de reprovação e abandono às aulas.

O desempenho dos alunos brasileiros na prova de leitura está relacionado ao número de séries concluídas. No Brasil, assim como em Portugal, devido ao alto índice de distorção idade-série, metade dos adolescentes avaliados ainda está matriculada no ensino básico, principalmente nas 7ª e 8ª séries. Dessa forma eles foram avaliados com base em conteúdos que ainda não chegaram a estudar. Se a mesma prova fosse aplicada somente para alunos com

9 ou mais anos de escolaridade, isto é, sem atraso escolar, a média brasileira e a Portuguesa subiriam muito no *ranking* dos pontos. Por outro lado, o atraso escolar não é um fenómeno novo, é consequência de vários factores já discutidos e questionados no meio académico, entre os quais a forma de organização do sistema que, em geral, é feita a partir da idade do aluno e não por série, consistindo com isso num dos impasses para se obter bons resultados.

Os dados do PISA revelam também que mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Bélgica e Espanha, quando há distorção série/idade o rendimento dos alunos diminui. A média obtida pelos estudantes com oito anos de estudo coloca essas nações nos níveis elementares de desempenho, chegando a ser inferior à dos brasileiros. www.portal.mec.gov.br .

1.2 ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS

A concepção de leitura adoptada na grande maioria das escolas não é condizente com a concepção sócio-interacionista, que considera que a leitura é uma prática social. Pelo contrário, nas escolas de um modo geral, a leitura é entendida como uma competência individual (Kleiman, 1998b), ou seja, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas progressiva e sequencialmente por todos os alunos.

Ao considerar a leitura como descodificação de enunciados para encontrar o sentido único que o texto contém, a postura da escola frente à leitura aproxima-se do modelo estruturalista de leitura. Uma das manifestações dessa concepção é a ênfase na oralização da leitura. Já há quase dois séculos, desde 1821, os manuais didácticos sugeriam aos alunos que fazer uma boa leitura e ler bem consistia em ler em voz alta:

“(...) A boa leitura, meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente”. (trecho de um manual didáctico de 1821, In: Zilberman, 1996. p.18).

O desenvolvimento de estratégias cognitivas da leitura fica prejudicado com o uso exclusivo da leitura em voz alta, a velocidade dos olhos é maior que a da voz, o que faz a criança acostumar-se a ler, mesmo quando silenciosamente, mais devagar e com subvocalização.

Por outro lado, a escola admite que a dificuldade em ler e compreender possa estar no texto, devido ao vocabulário desconhecido, ou seja, em um momento a escola entende a leitura como oralização, descodificação de um sentido contido no texto, no momento seguinte admite a participação do leitor para fazer adivinhações (implícitas) sobre o significado de palavras desconhecidas e sobre os sentidos que o leitor vai criando ao ler um texto. Se o leitor criou um significado para o texto, então a leitura pode estar associada ao prazer. A concepção de leitura adoptada pela escola oscila entre a estruturalista e a psicolinguística. Essa oscilação torna, entretanto, os objectivos e orientações metodológicas incoerentes e inconsistentes em

relação às atitudes que diz querer formar nos alunos. Kleiman (1998) usa o termo *pedagogia da contradição* para se referir a esse tipo muito comum de incoerência escolar:

“Nos primeiros contactos com a leitura, aprende-se o alfabeto para um dia no futuro poder compreender o texto e oraliza-se a leitura para aprender a ler silenciosamente. Fragmenta-se o texto para aprender a perceber o todo, um tema, uma ideia principal. Impõe-se um mesmo texto ao grupo para se desenvolver o gosto individual pela leitura, a relação estética e de prazer íntima e privada. Procura-se fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didáctico e exige-se um leitor crítico e participativo”. (Kleiman, 1998).

A concepção tradicional de leitura escolar oscila e tem como consequência a modificação da noção de compreensão: ora esta é a identificação de informações contidas no texto, ora é a inserção de dados do conhecimento de mundo do leitor no texto. Apesar de diferentes, elas têm um ponto em comum: ambas podem ser avaliadas através dos “exercícios de compreensão” no livro didáctico, os quais ratificam tanto a cópia de informações como a extrapolação, através de dados pessoais.

Entretanto, numa concepção consistente com ambas as estratégias, compreender é recriar sentidos a partir das informações do texto e do conhecimento de mundo, inferindo elementos implícitos do texto. Conforme essa noção de compreensão, as questões propostas pelos livros didácticos são ineficientes no seu propósito de mediadoras para a construção do conhecimento, visto que algumas delas sequer exigem a leitura do texto para serem respondidas. Observando os livros didácticos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental no Brasil, Marcuschi (1996a e 1996b) percebeu que, quantitativamente, 53% das perguntas são de tipo objectivo e 16% requerem apenas que o aluno copie ou transcreva trechos do texto.

As questões de leitura deveriam servir para avaliar as dificuldades de compreensão e também servir como mediadoras para a construção do conhecimento, como mostra Kleiman (2001):

“Antes da leitura, a pergunta tem a função de:

1 – Explorar e activar o conhecimento linguístico, textual, discursivo e temático do aluno;

2- Ensinar características formais do texto (enquanto concretização de um género) desde que elas sejam relevantes para entender o texto seleccionado.

Após a leitura pelo aluno, a pergunta tem a função de:

1 - Verificar se há problemas de compreensão que tornam o texto ilegível para o aluno;

2- Ajudar o aluno a construir um sentido global, fazendo inferências que integrem aspectos explícitos (elementos presentes no texto) e aspectos implícitos elementos presentes nas entre linhas que remetem ao conhecimento sociocultural do leitor”

Em Portugal, de uma forma simplificada, podemos dizer que as perguntas sobre compreensão textual que aparecem em testes nacionais (Ministério da Educação, provas de aferição) e internacionais correspondem a dois tipos distintos de compreensão: literal e inferencial. Há ainda variações na forma como o currículo nacional, os manuais escolares e os professores trabalham a compreensão. A compreensão literal remete para a informação que está explícita no texto e não requer um juízo crítico da parte do leitor. A compreensão inferencial, pelo contrário, apoia-se na capacidade de dedução lógica do leitor, nos seus conhecimentos e na sua capacidade para integrar e avaliar a informação de forma a apreender o sentido global de um texto.

Perguntas típicas que requerem uma compreensão literal remetem para a localização da acção no espaço e no tempo, para a nomeação das personagens e para identificação de relações de causa e efeito que estão explícitas no texto. As perguntas que requerem uma compreensão inferencial baseiam-se na interpretação das acções, intenções e opiniões do autor e das personagens.

A. Costa (1998) fez uma digressão por manuais de Língua Portuguesa e seleccionou um manual de cada ano (do 1º ao 11º) para análise, procurando informações sobre os tipos de textos mais lidos em Português, sobre os níveis de compreensão ensinados, sobre as capacidades de compreensão desenvolvidas e treinadas nos alunos e sobre as categorias linguísticas e textuais preferencialmente usadas nestas séries. Chegou à conclusão de que o aluno pode se tornar hábil nos questionários de Português e ter problemas sérios de compreensão na leitura em geral. O aluno especializa-se num tipo de leitura, em certas tarefas de compreensão, e fracassa noutras fora do contexto da aula de Português, ou seja, podemos constatar que a literacia em leitura não é ainda uma preocupação nos manuais de ensino.

Uma das conclusões importantes do estudo internacional PIRLS 2003 (*Progress in International Reading Literacy Study*) é que os alunos que têm pior desempenho na compreensão de leitura, tanto de textos narrativos como de textos informativos, obtêm melhores resultados nas perguntas de compreensão literal do que nas perguntas de compreensão inferencial. Também Sim-Sim e Ramalho (1993) verificaram que quando olhamos para os resultados de acordo com as categorias de leitores, o desempenho de leitura é afectado pelo material de leitura em presença. Ou seja, para os leitores mais fracos, o domínio

que se apresentou como mais difícil foi o dos textos descritivos e o que surgiu com melhor resultado médio foi o narrativo. Para os leitores razoáveis, o pior desempenho médio ocorreu nos textos narrativos e os melhores no domínio dos textos descritivos. Quanto aos bons e muito bons leitores, verificam-se maiores dificuldades na leitura de documentos e melhores desempenhos nos textos descritivos. Assim, formular questões para conduzir o aluno a perceber as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para a compreensão e deveria ser utilizado com cautela pelos elaboradores dos livros didáticos e com mais eficiência pela escola.

Analisando todas estas questões nos indagamos em como fazer para chegar à compreensão se as estratégias de leitura mais utilizadas na escola são ineficientes para esse objectivo. Em geral, duas propostas diferentes surgem nas pesquisas mais actuais: aumentar o incentivo à leitura e valorizar o papel do professor como mediador da aprendizagem.

Com o aumento do incentivo à leitura a compreensão passaria a ser uma consequência natural e praticamente automática da quantidade de material lido, do hábito de leitura. Dessa forma, para que o aluno compreenda cada vez melhor o que lê basta que ele leia cada vez mais, e por sua vez o papel da escola e do professor na formação de leitores seria apenas o de fornecedor de condições materiais para que o aluno, por si só, crie o hábito de ler (compreendendo o que lê).

Portugal não parece alheio a este problema, a prová-lo está o PNL (Plano Nacional de Leitura) iniciado no ano lectivo de 2006/2007. É uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumido como uma prioridade política. (www.planonacionaldeleitura.gov.pt)

O PNL destina-se a criar condições para que os alunos portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da ciência e desfrutar das grandes obras da literatura. Com esta medida, espera-se estimular o prazer de ler nas escolas e bibliotecas, através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor, de forma a poderem ser superadas as lacunas ao nível da compreensão leitora reveladas pelos jovens das escolas portuguesas.

Tanto a escola como as bibliotecas portuguesas têm procurado intervir na promoção da leitura. E na verdade, nas últimas décadas, assumiram um papel central, desenvolvendo

actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler. Entre essas actividades, destaca-se o trabalho de muitos profissionais, de professores que imaginam e aplicam por sua conta estratégias eficazes na sala de aula, de grupos de professores que planeiam em conjunto actividades, de equipas que concebem e desenvolvem bibliotecas escolares e mobilizam os colegas para colocarem o livro no centro da actividade lectiva. O papel da escola em relação à leitura vem sofrendo mudanças substanciais, e ela – a leitura – não pode ser só responsabilidade da aula de Português, terá que ser uma responsabilidade partilhada para a orientação do gosto e do encantamento. Compreender que a leitura é tarefa comum a todas as áreas é o passo inicial para este compromisso.

Os projectos de incentivo são sempre bem-vindos por serem responsáveis pela ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Bamberger (1995) sugere algumas maneiras de se incentivar a leitura: troca de livros durante as aulas, concursos sobre o melhor livro do mês, festivais de leitura, passaporte de leitura, diário de leitura, contacto com autores, visita a livrarias e bibliotecas, entre outras actividades que, ora mais ora menos, fazem parte da programação escolar principalmente entre as séries iniciais e vão desaparecendo progressivamente.

O erro da escola não está em incentivar a leitura, mas em considerar apenas o incentivo como suficiente para desenvolver a compreensão. Se assim fosse, o papel do professor seria apenas de fornecedor de estímulos para o automatismo e não de mediador, orientador na busca da intencionalidade do texto. Estas e outras questões terão de ir sendo encontradas a partir dos contextos de cada sala de aula, de cada biblioteca e de cada escola ou agrupamento de escolas, não deixando de ter em conta que o processo de formação de leitores é um processo de amadurecimento tanto para os que planeiam como para os que são os sujeitos da actividade de leitura é um processo continuado e exigente tanto para o mediador/professor ou o mediador/bibliotecário. Muitas dúvidas e interrogações lhes podem surgir, a exemplo de como cumprir o programa, do número de alunos por turma, de como avaliar as actividades. Sobretudo, como avaliar os alunos nas actividades de prazer e fruição do livro ou, uma dúvida maior, de como se implementar um projecto de leitura numa biblioteca escolar.

Ensinar uma criança a ter prazer pelo que ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer. Há, contudo, um consenso geral sobre os aspectos chave que contribuem para o sucesso das aprendizagens, e sobre aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura.

2. MODELOS TEÓRICOS DE COMPREENSÃO DA LEITURA

2.1. A LEITURA NUMA PERSPECTIVA PSICOLINGUÍSTICA

Para compreendermos o processo inferencial, que é o nosso objectivo nesta pesquisa, é necessário fazer uma revisão das principais teorias que tratam da leitura. Na compreensão da leitura intervêm tanto o texto, com sua forma e conteúdo, como o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios. De forma que, para ler, o indivíduo necessita desenvolver habilidades de decodificação, bem como levar para o texto seus objectivos, suas ideias e suas experiências.

Além disso, para ler, o leitor se envolve em um processo contínuo de “*inferenciação*”, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em sua bagagem cultural, cognitiva, emocional, com o objectivo de encontrar evidências para confirmar ou rejeitar as previsões e inferências construídas ao longo do processo de leitura.

O processo de leitura pode ser descrito e explicado, em todas as suas implicações cognitivas e linguísticas, a partir de dois modelos predominantes nas pesquisas sobre o assunto: o modelo *bottom up*, também chamado de ascendente, e o modelo *top down*, chamado de descendente. Não nos interessa aqui discutir tais modelos exaustivamente, mas apenas mencionar os elementos de cada um que julgamos importantes para nossa pesquisa.

A. Costa (1991) afirma que o alcance de um modelo de leitura com pretensões de exaustividade deverá cobrir vários campos:

- Especificar com rigor a sequência de operações que são desencadeadas durante a leitura e as fontes de informação disponíveis para apoio de cada uma das operações realizadas.
- Explicar a flexibilidade da sequência de operações e as várias rotinas de circulação da informação.

- Explicar o modo como o leitor reage às dificuldades que ocorrem durante a leitura adoptando estratégias diversificadas no sentido de melhor se adaptar aos objectivos da tarefa.

O modelo *bottom up* ou ascendente, baseado numa concepção estruturalista da linguagem, privilegia a forma como o texto se apresenta. Segundo os defensores deste modelo, (Gough, 1972 e LaBerge e Samuels, 1974), a leitura é feita de forma linear, começando com a entrada do *input* linguístico, que é interpretado a partir das unidades menores, que no caso são as letras, até as unidades maiores – palavras, frases, texto.

O pressuposto básico deste modelo é o de que a compreensão da leitura se dá a partir da compreensão das unidades menores do texto e o papel do leitor, conseqüentemente, é reunir as informações gráficas e fonológicas, que são processadas de “*baixo para cima*”, e chegar a uma construção do sentido geral do texto.

A compreensão do texto é, nesta concepção de leitura, independente do contexto, bem como independente do sujeito leitor. O sentido está no próprio texto, e vai-se revelando por partes, à medida que o *input* linguístico vai sendo processado.

Para resumir, podemos afirmar que o modelo *bottom up* se caracteriza como um processo linear, sintético e indutivo de leitura, no qual o elemento central é o texto, em sua materialidade, pois o raciocínio do leitor, bem como suas operações cognitivas em geral, é comandado pela informação acessada visualmente. Para os defensores deste modelo, a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação. O leitor fluente seria aquele que domina bem o processo de descodificação.

Em oposição ao modelo ascendente de leitura, temos o modelo *top down* ou descendente. Este modelo, defendido por psicolinguístas como Goodman (1967) e Smith (1971), cujas teorias apresentaremos a seguir, concebe a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo, que faz uso intensivo das informações não-visuais e cuja direcção é do semântico para o formal.

Além de defender que o processo de leitura é dinâmico na utilização de vários componentes (fonológico, sintáctico, semântico) para o acesso ao sentido, os partidários do modelo descendente defendem também que a leitura “*é uma actividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento linguístico, conceitual, e sua experiência*” (Kleiman, 1989b:30).

Ao contrário do que acontece no modelo ascendente de leitura, cujo eixo central é o texto, o centro do processo no modelo descendente é o leitor. É ele quem detém a chave para a construção do sentido do texto, já que o sentido não está no texto, dado de antemão e esperando ser compreendido; ao contrário, o texto é um todo cheio de lacunas, cujo preenchimento, feito pelo leitor, a partir de seu conhecimento de mundo, é condição essencial para sua compreensão. O processo de compreensão de leitura, segundo este modelo, se dá por uma série de levantamento de hipóteses, cuja confirmação ou descarte ocorrem durante a leitura.

Com relação aos dois modelos de leitura mencionados acima, é importante lembrar que eles não são mutuamente excludentes, já que os processos de compreensão da leitura não são completamente *top down* (descendentes) nem completamente *bottom up* (ascendentes). Ao contrário, os dois tipos de processamento acontecem ao mesmo tempo durante a leitura, pois tanto o processamento ascendente como o descendente estão presentes durante a leitura fluente, e o leitor maduro deve usar de forma adequada e no momento adequado os dois processos complementarmente, dependendo do tipo de texto que esteja lendo e de suas necessidades e objectivos de leitura.

Adams e Collins (1979, apud Kleiman, 1989b:31) defendem a ideia de um modelo interactivo de processamento da leitura e afirmam:

“Processamentos “top-down” e “bottom-up” deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente (...). Os dados necessários para usar esquemas de conhecimento são acessíveis através de processamento “bottom-up”; o processamento “top-down” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “bottom-up” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “top-down” ajuda o leitor a resolver ambiguidades ou a seleccionar entre várias possíveis interpretações dos dados.”

Concordamos com essa visão da leitura e acreditamos que é necessário entender melhor alguns processos cognitivos envolvidos no processamento *top down* (descendente), já que as teorias sobre leitura ficaram, durante muito tempo, focadas no desenvolvimento de habilidades necessárias para o processamento *bottom up*, negligenciando, dessa forma, a investigação e o ensino de habilidades necessárias para um processamento descendente.

Os modelos interactivos (de Rumelhart, 1977 e de Stanovich, 1980) ultrapassam uma visão dicotómica dos processos implicados no acto de ler. Afirmam que o leitor utiliza

simultaneamente e em interacção capacidades de ordem superior e capacidade de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes. Assim, para estes modelos, ao ler uma palavra, o leitor activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida.

Um dos primeiros pesquisadores que lançou bases teóricas para romper com as teorias ascendentes da leitura foi Kenneth S. Goodman,¹ cuja principal contribuição foi a de chamar a atenção para fenómenos de “adivinhação” comuns na leitura de aprendizes e de leitores maduros, que até então eram considerados apenas erros de descodificação. Chamado também de modelo preditivo ou *Psycholinguist Guessing Game*, o que os leitores segundo Goodman (1967) faziam era uma sucessão de tentativas de antecipação do conteúdo do texto, guiadas por pistas existentes no material impresso e apoiadas em estratégias do tipo *top-down*.

De acordo com Goodman (1967), a leitura e a compreensão de segmentos maiores que a palavra envolvem sempre um processamento com base em procedimentos de análise e síntese acrescidas de um componente de adivinhação. O autor propõe refutar a ideia de que a leitura seja um processo preciso, que envolva percepção e identificação exacta de letras, palavras, padrões de escrita e unidades linguísticas maiores. Ele propõe, em substituição a isso, a ideia de que a leitura é um processo selectivo, ou seja, que a leitura é um processo que envolve o uso parcial de pistas linguísticas seleccionadas a partir das expectativas do leitor.

Goodman (1967) assume a tarefa de oferecer uma teoria alternativa ao processamento de leitura *bottom-up*, que, fundamentada na concepção estruturalista de linguagem, predominava nos métodos de ensino de leitura até a década de 1970.²

Segundo o autor, nessa proposta, a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação por meio do qual são mobilizadas estratégias cíclicas de (i) colheita de amostras,

¹ O artigo “Reading: a psycholinguistic guessing game”, escrito por Kenneth S. Goodman, em 1967 (Impresso no *Journal of the Reading Specialist* 4, 126-135, May 1967 e reimpresso em GUNDERSEN, Doris V. *Language & Reading: An Interdisciplinary Approach*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1970, p. 107-9), foi um marco para os estudos sobre leitura ao afirmar que a “adivinhação” faz parte do processo compreensão de textos.

² “Para os estruturalistas a leitura é um processo mediado pela compreensão oral, isto é, o leitor produz, em resposta ao texto, sons da fala (no caso da leitura oral) ou movimentos internos substitutivos (no caso da leitura silenciosa), e é essa resposta-estímulo que é associada ao significado. [...] A concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de descodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado” (Kato, 1999:62). Como se viu acima, esta concepção é a base na qual assentam as práticas de leitura que enfatizam o processamento ascendente do texto.

que ocorrem a partir da informação visual recolhida do texto escrito e da selecção de pistas contextuais sobre o significado; (ii) predições sobre o significado, que o leitor retém na memória de curto prazo e (iii) testagem por comparação, na qual o leitor compara aquilo que lê com o repertório de linguagem guardado na memória de longo prazo.

Se as expectativas activadas nesse processo não são confirmadas, o ciclo reinicia-se com novas previsões. O reconhecimento das palavras é assim efectuado através de uma estratégia ideográfica, como o reconhecimento de um objecto qualquer.

Além da informação impressa, os conhecimentos sintácticos e semânticos desempenham um papel fundamental no modelo, já que é a partir da conjugação destes três elementos que se realiza o processo de adivinhação, conforme propõe Goodman (1967). O autor propõe em lugar da ideia de que a leitura é descodificação (ideia esta equivocada, segundo ele) a seguinte concepção de leitura:

“A leitura é um processo selectivo. Ela envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas seleccionadas a partir da colecta de amostras com base nas expectativas do leitor. Assim enquanto esta informação parcial é processada, decisões provisórias são tomadas, sendo confirmadas, rejeitadas ou refinadas no decorrer da leitura.”³ (op. cit., 1967:08).

Além disso, o autor insiste no carácter activo e não mecânico da leitura:

“A leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística. Ela envolve uma interacção entre pensamento e linguagem. A leitura proficiente não resulta de percepção e identificação precisa de todos os elementos, mas da habilidade de seleccionar as mínimas e produtivas pistas necessárias para produzir adivinhações que estejam certas na primeira tentativa. Naturalmente, a habilidade de antecipar aquilo que não foi visto é vital para a leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na audição.”⁴ (op. cit., 1967:108).

Goodman (1967) chegou a estas conclusões a partir de dados obtidos em experiências de leitura com crianças das séries iniciais, cujos “erros” de leitura forneceram importantes

³Reading is a selective process. It involves partial use of available minimal language cues selected from perceptual input on the basis of the reader's expectation. As this partial information is processed, tentative decisions are made, to be confirmed, rejected or refined as reading progresses. Goodman (1967:08)

⁴ “Reading is a psycholinguistic guessing game. It involves an interaction between thought and language. Efficient reading does not result from precise perception and identification of all elements, but from skill in selecting the fewest, most productive cues necessary to produce guesses which are right the first time. The ability to anticipate that which has not been seen, of course, is vital in reading, just as the ability to anticipate what has not yet been heard is vital in listening.”

pistas de como funciona a leitura em geral.

Uma de suas experiências consistiu no seguinte: foram observados os erros que as crianças cometiam durante a leitura de textos levemente difíceis para seu nível escolar.

Esses erros, segundo Goodman (1967), forneceram os dados para sua teoria, pois, ao analisá-los, observou que eles revelavam alguns processos cognitivos inconscientes que acontecem não só durante a leitura feita por aprendizes ou por leitores pouco fluentes, mas que são realizados por qualquer leitor.

Assim, por exemplo, ao ler “*the*” em lugar de “*your*”⁵, a criança usa uma palavra que, embora seja totalmente diferente da que foi substituída, tem a mesma função gramatical desta. Isso sugere que trocas deste tipo tenham a ver com o conhecimento gramatical da língua. Segundo Goodman (1967), se trocas deste tipo não afetarem nem o significado nem a gramaticalidade do texto, não há razão para rejeitá-las e corrigi-las, pois esses erros parecem ter pouco efeito sobre o significado do que é lido.

A. Costa (1994) em sua pesquisa com sujeitos portugueses entre os 13 e 17 anos, estuda o impacto da organização sintáctica na compreensão de textos e verifica que o processamento do nível sintático é de crucial importância para a compreensão de textos em geral e, mais ainda, na compreensão de textos cujos temas se afastam do universo de referência do leitor. A autora ainda designa de “*acidentes de leitura*” as produções verbais que não coincidem com o material lexical impresso, produções que não respeitam as propriedades fonológicas do material, ao nível segmental, silábico ou de palavras. Considerando tipologias já usadas por outros autores, estabelece as seguintes categorias: repetições, substituições, supressões e inserção de palavras.

Iremos tomar como análise duas destas categorias: a substituição e a supressão de palavras. A. Costa (1994) constatou em sua pesquisa que o processo de substituição de palavras acontece com grande frequência, ocorre com a produção de termos alternativos havendo similaridades que podem ser gráficas, categoriais ou semântica entre os termos

⁵ A língua materna do pesquisador e dos sujeitos das pesquisas foi a língua inglesa. E a sentença a que nos referimos é a seguinte “You just happen to do your studying in the room where **your** baby brother is sleeping, that’s all”; e a criança leu “You just happen to do your studying in the room where **the** baby brother is sleeping, that’s all”.

trocados. Há substituições de:

Nome por nome: *concepção > concentração, preocupação > precaução.*

Adjectivo por adjectivo: *actuanes > atenuantes, sons externos > sons extremos.*

Verbo por verbo: *consistido > constituído.*

A autora chama a atenção para as correcções que os sujeitos fazem quando observam que trocaram as palavras o que denota a consciência das substituições sintácticas e semânticas. Esse procedimento também indica um *“comportamento estratégico que usa o modo controlado no processamento de informação produzida, avaliada como incongruente face à informação a que se acede posteriormente”*. (cf. Sarig, 1989 apud A. Costa, 1994).

As supressões são segundo a autora ocorrências menos frequentes. Obedecendo sempre a um padrão, quando se omite uma palavra nunca se apagam *“cabeças lexicais”*. Um exemplo disso é: *ao virar de cada esquina > ao virar de esquina, onde as melhores famílias > onde as famílias*. Assim, o que fica ressaltado nos exemplos citados é que o leitor iniciante está usando seu conhecimento sintáctico-semântico e sua competência lexical da língua e não apenas a informação gráfica. Há que se considerar também nestes exemplos, o *“co-texto”* ou contexto interno do texto em que a expressão se dá.

Além da troca de palavras, Goodman (1967) analisou também o que os leitores fazem quando se deparam com palavras desconhecidas. Ao tentarem ler palavras desconhecidas, os leitores *“movem-se em círculos em torno da informação fónica que têm, tentando desvios e variações”* (Goodman, 1967) não obtendo, contudo, sucesso na leitura. O autor afirma que os leitores não podem identificar uma palavra que não tenham ouvido.

Neste ponto pode-se discordar de Goodman (1967) e considerar o que Kato (1985) afirma:

“No caso de palavras totalmente desconhecidas, mesmo do ponto de vista auditivo, apenas o uso do conhecimento de regras fonotático/ortográficas explica a facilidade com que um leitor proficiente consegue lê-las”.

Afirmar, como faz Goodman, que só se podem ler correctamente palavras já ouvidas significa desprezar a capacidade de se registar um léxico visual (cf. Miller 1978, apud Kato, 1985:36), cuja base seria a forma gráfica e não a forma fónica, como quer Goodman.

A. Costa (1994) considera que o processamento lexical em que o processamento de palavras é nuclear implica operações a dois níveis:

- 1) Reconhecimento lexical com identificação da palavra a nível grafo-fono-morfológico;
- 2) Acesso ao seu significado com identificação das suas propriedades semânticas e

contextuais.

A autora considera duas vias para o reconhecimento da palavra:

- i) Via fonológica, implicando um tratamento em modo ascendente; frequente em leitores principiantes;
- ii) Via visual que supõe um tratamento logográfico da palavra, em modo descendente.

Para Goodman (1967) a leitura é um processo psicolinguístico pelo qual o leitor reconstrói o melhor que pode uma mensagem que se lhe apresenta graficamente. Para isso o leitor utiliza três sistemas de forma simultânea e interdependente:

- (i) o sistema grafofônico, em que o leitor responde a sentenças gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o fonológico de sua língua materna;
- (ii) o sistema sintático, em que o leitor usa marcadores padrões, com a função de palavras ou sufixos flexionais, como “pistas”, reconhecendo e prevendo a estrutura sintática;
- (iii) o sistema semântico, em que o leitor não apenas compreende o sentido das palavras, mas vai além, utilizando-se de sua experiência anterior e de seu conhecimento prévio conceptual para extrair o sentido daquilo que lê. (*Goodman 1967, apud Dell’Isola, 2001:29-30*)

Goodman (1967) com sua teoria de leitura, representa a passagem de uma concepção estruturalista para uma visão psicolinguística da leitura. Apesar das críticas a que está sujeito seu trabalho, como veremos a seguir, uma ideia importante defendida por ele e que servirá de pano de fundo para a concepção que adoptaremos aqui, é ter chamado a atenção dos pesquisadores para o componente adivinhatório (e inferencial) presente na leitura, sem o qual dificilmente poderíamos compreender os textos que lemos.

Morais (1996) critica as ideias de Goodman (1967) e as de Frank Smith (1971) das quais trataremos logo a seguir) e as classifica de românticas, além de afirmar que sua teoria já está ultrapassada e já foi refutada por outros estudos. Moraes (1996) argumenta que Goodman (1967) não distinguiu entre bons e maus leitores, ignorando, deste modo que os leitores fluentes (aqueles que compreendem bem os textos) são menos sensíveis ao contexto no reconhecimento de palavras escritas do que os maus leitores. Essa crítica poderia ser facilmente rebatida, pois o uso exclusivo das informações gráficas, sem levar em conta o conhecimento de mundo ou o contexto, também caracterizaria os maus leitores. Dessa forma, o que acontece de facto é que os leitores fluentes usam adequadamente as duas fontes de informação, tanto a informação impressa – o texto – como seu conhecimento de mundo, incluído o contexto.

Perfetti (1985) alerta para o risco e a falta de rigor da interpretação presente na concepção de leitura de Goodman (1967). O que Perfetti (1985) põe em causa é que se possa considerar o processo de leitura como um *“jogo de adivinhações”*. O autor argumenta que o que permite ao leitor o uso das diferentes pistas linguísticas que o texto lhe oferece é o conhecimento linguístico que este tem sobre a estrutura fonológica, morfológica e sintáctica da palavra e não o conhecimento da sua configuração visual, da sua forma gráfica.

A ressalva que Kato (1985) faz e que mantemos neste trabalho com relação às ideias de Goodman (1967) diz respeito à necessidade de se ter cautela, para não se acreditar que a leitura bem-sucedida dependa essencialmente do *“jogo de adivinhação”*, pois se sabe que o mau leitor pode ser caracterizado tanto pelo uso exagerado de estratégias *bottom up*, como pelo abuso de adivinhações não-autorizadas pelo texto.

2.2 A TEORIA DE FRANK SMITH

Outro pesquisador que defende a ideia de uma teoria descendente (*top down*) do processamento da leitura é Frank Smith (1971)⁶ que, como Goodman (1967), defende o ponto de vista de que a leitura não é mera descodificação das letras em sons. Segundo Smith:

“A leitura e o aprendizado da leitura são actividades essencialmente significativas; estas actividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas a um objectivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior e expectativas do leitor (ou aprendiz). A leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se descodificar a palavra impressa em sons” (op. cit.:16).

Smith (1989) também enumera quatro características do processo de leitura, que são bastante relevantes para o nosso estudo, já que elas permitem estabelecer uma relação entre a compreensão de leitura e o processo inferencial. Segundo ele:

*“A leitura é vista como uma actividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais – é **objectiva, selectiva, antecipatória e baseada na compreensão**, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controlo”. (op.cit.:17).*

As ideias defendidas por Smith (1989) podem ser caracterizadas como uma “*teoria da previsibilidade*”, cujo objectivo mais geral seria reduzir o grau de incerteza perante o mundo. Este autor chama a atenção para o facto de que, na leitura, ocorre a aplicação de uma “*teoria de mundo*” aos textos e à realidade em geral, para que, utilizando todo o conhecimento que temos armazenado e organizado em nossas mentes, possamos chegar a determinados sentidos, evitando outros (durante a leitura).

O que Smith (1989) chama aqui de teoria do mundo recebe várias denominações

⁶ A obra de Frank Smith na qual nos baseamos para o presente trabalho é “Understanding Reading” (SMITH, Frank. Understanding Reading. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1971), cuja quarta edição (1989), conforme o autor informa no prefácio, sofreu uma completa reformulação. As citações que fazemos remetem à tradução brasileira, feita a partir da quarta edição (1989) do original (SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 1989).

diferentes: esquemas, cenários, modelos mentais, categorias, etc. Segundo este autor “*o que possuímos em nossas cabeças é uma **teoria** [grifo do autor] sobre como é o mundo*”, *uma teoria que é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mundo, a raiz de todo o aprendizado, a fonte de esperanças e medos, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade. E esta teoria é tudo que temos. Se podemos extrair sentido do mundo, isto ocorre devido à interpretação de nossas interações com o mundo, à luz de nossa teoria. “A teoria é nosso escudo contra a perplexidade”* (Smith 1989:22-23).

Fundamentando-se em Boulding (1981), Smith defende também que “*vivemos em um mundo que o cérebro cria, em vez de em algum mundo concreto que existe independentemente de nós*” (Smith 1989:266). Pode-se, então, entender “*teoria do mundo*” como o conjunto de categorias, esquemas, *frames*, que cada indivíduo conseguiu acumular como conhecimento organizado, a partir do qual compreende as impressões que lhe chegam externamente e as incorpora.

Segundo o autor, com base na “*teoria de mundo*” que temos, construída a partir das inter-relações categoriais, podemos não só interagir com o mundo, mas também extrair sentido dele. Para isso o indivíduo, a partir de sua teoria de mundo, cria e testa (inconscientemente) soluções provisórias para os vários problemas que se apresentam no dia-a-dia. Ainda, segundo Smith (1989):

“Podemos utilizar a teoria do mundo em nossas cabeças para prever o futuro. Esta capacidade para predizer ou prever é tanto abrangente quanto profunda, uma vez que é a base de nossa compreensão do mundo, incluindo nosso entendimento da linguagem escrita e falada. A leitura depende da previsão”. (op. cit.:32)

Segundo Smith (1989:33-4), há ainda três motivos que tornam as previsões necessárias (também no que se refere à leitura):

(i) A primeira é que nossa posição no mundo no qual vivemos muda constantemente, e estamos geralmente bem mais preocupados com o que provavelmente acontecerá no futuro próximo e distante do que com o que provavelmente está acontecendo exactamente agora.

(ii) A segunda razão para a previsão é que existe demasiada ambiguidade no mundo, muitos modos de interpretação sobre praticamente qualquer coisa com a qual nos confrontamos. A menos que excluamos algumas alternativas de antemão, tendemos a ficar perplexos com as possibilidades (...) O que vejo está relacionado àquilo que procuro, não a todas as possíveis interpretações.

(iii) A razão final para a previsão é que, de outro modo, existiriam demasiadas

alternativas a partir das quais escolher. O cérebro necessita de tempo para tomar suas decisões sobre o que os olhos estão olhando e o tempo necessário depende do número de alternativas apresentadas.

A partir de sua “*teoria da previsibilidade*” da cognição humana, o autor ergue sua teoria sobre a leitura e afirma:

“A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares, situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes”. (Smith, 1989:34).

Ainda, segundo, Smith (1989), há uma conexão directa entre compreensão e previsão, pois a capacidade de prever significa ser capaz de fazer perguntas, enquanto compreender significa ser capaz de responder a algumas questões formuladas.

“E a pessoa que não compreende um livro ou artigo de jornal é aquela que não consegue encontrar questões e respostas relevantes concernentes à próxima parte do texto. Existe, quanto à compreensão, um fluxo, com novas questões constantemente sendo geradas a partir das respostas que procuramos”. (op. cit.:35).

A principal tese de Smith (1989) em relação à leitura é que a compreensão – que ele chama de “*identificação ou apreensão do significado*” não requer a identificação prévia das palavras, isto porque, segundo o autor, o mesmo processo analítico de características que fundamenta a identificação de letras e palavras também está disponível para a apreensão imediata de significado da informação visual. Em outras palavras o autor afirma que a partir de um simples olhar à linha impressa, o leitor pode identificar quatro ou cinco palavras, se estas estiverem em sequências significativas e metade se as palavras não estiverem relacionadas umas às outras.

Assim como Goodman (1967) e Smith (1989) defendemos que a prioridade na leitura é a construção do sentido, pois é a partir do sentido que se testam as possibilidades para a realização da palavra escrita, sem perder de vista o desenvolvimento das habilidades de descodificação. E isso se dá, segundo o autor, porque grande parte da informação que utilizamos na leitura é informação não-visual, que se identifica com o sentido:

“A informação não-visual que o leitor já possui somente pode ser o significado ou sentido, ou o conhecimento prévio da maneira pela qual as palavras se juntam na linguagem, que não somente é gramatical, mas faz sentido”. (Smith, 1989:182).

Além disso, para Smith (1989), a leitura não é uma actividade abstracta, sem finalidade. Quem lê, segundo ele, lê algo, com uma finalidade, a partir de sua experiência anterior. Com isso, a base da leitura fluente:

“É a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber”. (op. cit.:202).

Nesse sentido, enquanto lêem, os leitores trazem não só expectativas (questões) sobre o texto, mas constroem o próprio sentido do texto, por meio de previsões, que podem ser globais ou focais. As primeiras são mais gerais e dizem respeito às expectativas do sentido macro do texto, enquanto as últimas dizem respeito a previsões localizadas que vão desde o capítulo de livros até as palavras. As previsões globais são as que direccionam a leitura e as previsões focais, cabendo a estas confirmar, negar ou especificar as previsões globais, a partir do material impresso.

Embora use o termo “inferência⁷” em um sentido diferente daquele que adoptamos neste trabalho, a relação que Smith (1989) estabelece entre previsão e leitura e entre leitura e pensamento, parece ir ao encontro da visão que assumimos, a de que “*leitura é um processo sociocognitivo desencadeado pela relação entre o leitor (suas questões e respostas) e o texto, em um dado contexto*”. É importante observar que subjaz às ideias de Smith (1989) uma relação entre significado, compreensão e aprendizagem da leitura. Uma ideia que o autor defende e que interessa directamente aos propósitos do nosso trabalho é que os leitores devem dar significado ao texto escrito e não receber o significado dele. Isto salienta o aspecto activo da leitura e chama a atenção para o facto de que ler é ir além da informação manifestada linguisticamente.

⁷ -Quando aparece o termo Inferências (na tradução brasileira), o autor usa como sinónimo de “raciocínio”.

2.3.O PROCESSO DE COMPREENSÃO DE LEITURA NA VISÃO DE VAN DIJK E KINTSCH

Van Dijk e Kintsch (1983), a partir de perspectivas desenvolvidas no interior da Psicologia Cognitiva, propõem um modelo estratégico de compreensão textual que tem como base os conceitos de microestrutura, macroestrutura e superestrutura. Embora reconheçam que seus trabalhos anteriores possam ser caracterizados como predominantemente estruturais, argumentam que o novo modelo proposto é mais dinâmico, pois concebe o processamento textual como sendo “*on-line e estratégico*”.

Ao contrário dos modelos anteriores, o modelo proposto em Van Dijk e Kintsch (1983)⁸ defende que os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático do texto não devem ser tratados separadamente nem devem obedecer a uma hierarquia de processamento. Ao contrário, segundo os autores, esses vários níveis interagem de maneira intrincada, de modo que o leitor pode processar as informações disponíveis em ordens diferentes, dependendo de seus propósitos, do conhecimento de que dispõe, do nível de processamento ou do grau de coerência necessário à compreensão.

Vamos apresentar brevemente os pressupostos nos quais Dijk e Kintsch (1983, págs. 14-18) se apoiam:

PRESSUPOSTOS COGNITIVOS

Os pressupostos cognitivos explicam-se através da construção de uma representação mental na memória com base em informações visuais ou linguísticas (pressuposto

⁸ A obra de DIJK, Teun A. van & KINTSCH, Walter [*Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983] é citada aqui a partir da tradução brasileira, publicada em DIJK, Teun Adrianus Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2004. Apresentação e Organização de Ingedore Villaça Koch.

construtivista) e da construção de significado desta informação recebida (pressuposto interpretativo), ocorrendo simultaneamente ao processamento de informações, de modo gradual e não subsequente (pressuposição online). Essa compreensão envolve não só o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a activação e uso de informações internas e cognitivas (conjectura pressuposicional do modelo). Por fim, a utilização das informações se dá de forma flexível, estratégica, uma vez que este processamento é realizado de formas variadas (pressuposto estratégico).

PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS

Os pressupostos contextuais explicam que a pessoa não somente constrói uma representação do texto, como também do contexto social, ou seja, o modelo cognitivo deverá dar conta do facto de que o discurso e, conseqüentemente, o processo de compreensão do discurso, são funcionais dentro do contexto social (pressuposto da funcionalidade). As situações de discurso envolvem objectos linguísticos e também resultados provenientes de acções sociais pretendidas e levadas a cabo pelo ato de enunciação (pressuposto pragmático). O discurso, enquanto acto de fala, envolve motivações, intenções ou propósitos, tanto do leitor como do ouvinte, pois usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interacção verbal e não verbal que ocorrem na situação (pressuposto interacionista). Por fim, temos a relação que se estabelece entre a função pragmática do discurso e a situação social cognitivamente representada no modelo interpretativo. (pressuposição situacional).

Embora Van Dijk e Kintsch (1983:21) sustentem seu modelo de compreensão textual a partir dos pressupostos arrolados acima, os autores reconhecem que não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão variáveis de acordo com os leitores/ouvintes e com os textos.

Tomando os pressupostos citados acima, Van Dijk e Kintsch (1983) elaboram sua teoria de interpretação do texto, cujas noções centrais são microestrutura, macroestrutura e superestrutura. A microestrutura de um texto se refere às ideias ou proposições que contém esse texto e às relações lineares de cada proposição com a proposição antecedente e a subsequente. Essas relações são de dois tipos: relações de continuidade temática e relações causais ou condicionais (entende-se uma proposição como se fosse uma causa ou condição necessária, suficiente ou facilitadora da que segue). Já a macroestrutura de um texto é elaborada simultaneamente à leitura (*online*) por meio de inferências e de previsões que vão

sendo feitas e que são sustentadas ou descartadas com base em vários tipos de informações presentes (ou não) no texto: título, palavras temáticas, sentenças temáticas, conhecimento sobre acções mencionadas no texto.

Van Dijk (1992) concebe as macroestruturas como elementos garantidores da coerência e do sentido global do texto e afirma:

“Através da reaplicação de estratégias de inferências relevantes, poderemos ter diversos níveis de macroproposições que, em conjunto, formam a macroestrutura do texto. Essa macroestrutura se constitui na explicação teórica do que geralmente chamamos de enredo, trama ou tópico de um texto”.

A macroestrutura traduz-se, pois, como o tópico, o tema, o assunto, o ponto de vista, o resumo de um discurso.

Com relação ao processamento das inferências, Van Dijk e Kintsch (1983) adoptam uma posição construcionista, em consonância com seu modelo estratégico de compreensão do texto. Os modelos construcionistas propõem que, accionada automaticamente, a representação mental de um texto é um modelo da situação descrita por ele.

Os trabalhos de Van Dijk (1983 e 1992) mencionados acima tratam dos processos gerais envolvidos na leitura, partindo de teorias que buscam explicar o modo como compreendemos os textos. No entanto, é necessário atentar para outro factor importante na compreensão da leitura e que tem a ver directamente com o processo inferencial, que é o modo como o conhecimento é armazenado na memória.

Vários pesquisadores demonstraram que o modo como as experiências e as expectativas dos leitores estão armazenados (estruturas cognitivas, os esquemas e modelos mentais) pode influenciar os processos inferenciais e os processos de compreensão.

Van Dijk (1981:11) ao estabelecer a relação entre os modos como as informações estão armazenadas e o processo inferencial, afirma:

“Seria impossível procurar a informação adequada ou fazer as inferências necessárias durante a compreensão do discurso se esta informação estivesse armazenada em ordem randômica ou pela ordem do input. Em geral, podemos dizer que a informação conceitual é armazenada em feixes semânticos. Tais feixes têm uma natureza hierárquica: conceitos de um nível mais alto dominam conceitos mais específicos.”

Desse modo, uma teoria explicativa da compreensão da leitura deve justificar como as informações estão armazenadas e organizadas na memória. Rumelhart (1980) é um dos proponentes da *“teoria dos esquemas”*, teoria que tem se revelado a mais adequada, devido a

sua flexibilidade e seu poder explanatório.

Rumelhart (1980) define esquema como sendo uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória. Os esquemas, segundo o autor, representam o nosso conhecimento sobre conceitos, eventos, sequências de eventos, acções e sequências de acções. Defende ainda que muitas inferências envolvem a formação de conexões entre proposições presentes no texto e o conhecimento existente na memória.

Ainda, segundo Rumelhart (1980) a teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre conhecimento, pois ela busca explicar como o conhecimento é representado e sobre como esta representação facilita o uso do conhecimento. Um esquema, então, é uma estrutura de dados para a representação de conceitos genéricos arquivada na memória. Para explicar como funcionam os esquemas, o autor os compara a peças teatrais. A estrutura interna de um esquema corresponde, de muitas maneiras, ao roteiro de uma peça teatral, pois, assim como uma peça tem papéis que podem ser desempenhados por diferentes actores em tempos diferentes, sem mudar a natureza essencial da peça, também um esquema tem variáveis que podem ser associadas com diferentes aspectos do ambiente. Nesse sentido, a *Teoria dos Esquemas* de Rumelhart remete ao que Smith chama de *Teoria de Mundo*.

O próprio autor reconhece duas inadequações na analogia representada acima. Em primeiro lugar, as peças teatrais são passivas, já os esquemas são processos activos. Em segundo lugar, a relação entre uma peça e os actos que a constituem não são sempre evidentes, enquanto os esquemas, por outro lado, têm uma estrutura constituinte bem definida. Para resolver esses problemas, Rumelhart (1980) acrescenta que os esquemas podem ser comparados a procedimentos e lista algumas características dos esquemas:

- a) Esquemas têm variáveis;
- b) Um esquema pode ser encaixado em outro;
- c) Esquemas representam o conhecimento em todos os níveis de abstracção;
- d) Esquemas são mais abrangentes que definições;
- e) Esquemas são processos activos;
- f) Esquemas são padrões de reconhecimento cujo processamento é auxiliado pela avaliação acerca de sua adequação aos dados que estão sendo processados.

Como se pode perceber, os esquemas não são estruturas fixas e rígidas, pré-existentes na mente. Ao contrário, são concebidos como estruturas flexíveis e dinâmicas, que estão em constante reestruturação, de acordo com as informações que vão sendo processadas no

decorrer das várias actividades cognitivas que as pessoas realizam. Considerados dessa forma, os esquemas são unidades chave do processo de compreensão, que permitem ao leitor fazer previsões ou inferências sobre partes do texto que não são explicitamente apresentadas. Assim, Rumelhart (1980) afirma que *“a compreensão é um processo que tanto depende de esquemas como os desenvolve”*.

Pode-se perceber, então, que os esquemas desempenham um papel importante tanto no processo inferencial, quanto no processo de compreensão da leitura. Isso se deve ao facto de explicarem de maneira satisfatória não só como acessamos inúmeras informações durante a leitura, mas principalmente como estas informações são armazenadas e organizadas na memória.

A forma como o conhecimento do mundo está armazenado na mente recebe, além do nome de *esquemas*, outras denominações diferentes por parte dos pesquisadores que tomam a cognição humana como objecto de estudo: *frames, scripts, cenários, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação*, etc. Estes modelos podem ser caracterizados como *“estruturas complexas de conhecimentos que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e servem de base aos processos conceituais”* Koch (2004:23).

Van Dijk (1994b) tomando como ponto de partida a noção de *“modelos mentais”*, expressão que, como foi afirmado acima, é análoga ao conceito de esquema, observa que tais modelos têm sido definidos como representações na memória episódica de situações e actos falados ou pensados, observados ou vividos por humanos, ou seja, são *“experiências”* humanas. A função que estes modelos mentais ou estruturas desempenham na cognição humana é fornecer elementos para que as pessoas possam compreender de maneira rápida e eficiente os eventos da vida diária. Em relação ao processamento textual, estes modelos desempenham um papel crucial no estabelecimento da base referencial necessária para o processamento da anáfora e de outros fenómenos de coerência, daí sua relevância para os estudos acerca da compreensão do texto.

Embora a cognição e as representações humanas em geral tenham um carácter individual, em sua maioria, há um aspecto social nestes processos que não pode ser negligenciado. Por isso, Van Dijk (1994b) defende a tese de que as representações que temos em nossa mente são assumidas para agirem como uma *“interface”* necessária entre as interacções de micro nível de textos e falas individuais, por um lado, e macro estruturas sociais, por outro. Segundo o autor, os modelos que temos em nossa mente são subjectivos e

únicos. Eles representam o conhecimento e as opiniões que os indivíduos têm acerca de um episódio. Assim, durante a compreensão velhos modelos sobre o mesmo episódio podem ser activados ou actualizados ou novos modelos podem ser formados.

Assim, percebemos que há uma relação entre a construção de modelos mentais e esquemas (que organizam a infinidade de dados que temos na memória) e a construção de inferências. Os esquemas tanto favorecem como restringem determinadas inferências. Do mesmo modo, as inferências podem tanto direccionar a escolha de determinado esquema a ser usado, como também excluir um determinado esquema do universo de um texto.

3.TEXTO E COMPREENSÃO

Durante o processo de leitura, o leitor constrói o significado relacionando as ideias contidas no texto com os seus esquemas mentais próprios, o que implica que possua conhecimentos sobre a super estrutura do texto, atendendo aos diferentes tipos que podem oferecer, narrativo, expositivo e outros. Esses conhecimentos são importantes na elaboração de previsões ou hipóteses. Utiliza para tal estratégias que lhe permitem seleccionar a informação relevante dentro do texto e, nesse processo, é capaz de reconhecer como o autor organizou ou estruturou as ideias apresentadas, assim como é capaz de usar as estruturas do texto para antecipar ou prever a informação que se segue.

E, apesar de se considerar que todos os textos são diferentes entre si, apresentando diferentes estilos ou características, dependendo de cada autor, é possível extrair traços comuns que permitem uma caracterização tipológica. A utilização desses traços distintivos pode ser aproveitada para ensinar os alunos a compreenderem melhor os textos, a realizarem uma leitura mais eficaz.

As investigações sobre este aspecto apresentam resultados contraditórios. Alguns autores comprovaram que ensinar os alunos a centrarem-se na estrutura do texto contribui para melhorar a compreensão. Outros verificaram o contrário. A questão reside sobretudo no modo como se ensina os alunos a utilizarem a estrutura dos textos como forma de apoio para a compreensão. Assim, ensinar-se somente a reconhecer e a categorizar os diferentes tipos de texto é insuficiente, sendo importante que se demonstre como utilizar a estrutura textual para identificar a informação relevante e construir com ela o significado. Desta forma, o processo ganha eficácia na sua intenção de melhorar a compreensão da leitura.

3.1. CONCEPÇÕES DE TEXTO

A partir da descrição de fenómenos linguísticos inexplicáveis pelas gramáticas de frase, surgiu a concepção do conceito de **texto**, não mais como uma sequência de frases isoladas, mas como uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas.

Vários autores vêm se dedicando ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade. Beaugrande e Dressler (1981) definem o texto “*como um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem acções linguísticas, cognitivas e sociais*”. Weinrich (1973) conceitua o texto como um “*andaime de determinações onde tudo se encontra interligado*”, uma “*estrutura determinativa*”.

Não podemos esquecer dos linguistas franceses como Charolles, Combettes, Vigner, Adam e outros que se dedicam aos problemas de ordem textual e à operacionalização dos constructos teóricos para o ensino de língua. Para finalizar citamos o conceito de texto de Koch (2003), “*o texto é um constructo histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos, para não dizer mistérios, é preciso desvendar para compreender melhor esse “milagre” que se repete a cada nova interlocução, a interação pela linguagem*”.

A concepção de texto que sustenta este trabalho é a de que o texto se constrói durante a leitura, ele não está construído “*a priori*”, nem tão pouco é resultante de uma operação unilateral.

A textualidade deixa de ser vista como propriedade concatenada por elementos da superfície textual para ser entendida como o engajamento de forças comunicativas sócio-interacionais, imbricadas de conhecimentos linguísticos e cognitivos.

A língua é, aqui, entendida como actividade de interacção, na qual sujeitos sociais constroem-se e são construídos em meio ao processo de produção de sentidos, isto é, “*como actores engajados numa acção constitutiva*”. Por “*constitutiva*”, *entenda-se nem eterno recomeçar, nem eterno repetir; nem signos vazios, nem signos absolutos mas, sim, a*

constante revisitação e recriação da realidade tanto exterior quanto interior do sujeito. Geraldi (1990:26). Tal como o texto, a língua é vista como evento. Nas palavras de Geraldi (idem: 27), ela “*faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia*”. “*Passado no presente, que se faz passado, trabalho de constituição do sujeito e da linguagem*”. A força com que se coloca a questão do tempo, nessa definição, bem ilustra a “*efemeridade*” do sentido produzido, em detrimento de um acabamento estável, e paradoxalmente, ao mesmo tempo, é essa efemeridade o que permite “*a acção criadora, esta sim, eterna*”. Geraldi (idem:28).

Entender o texto como evento interactivo, significa dizer que todo tipo de conhecimento prévio do leitor a ser acessado na actividade de produção da leitura deve estar cravado pela responsabilidade mútua que o leitor estabelece não apenas com o autor, mas comprometidamente no texto. Nesse sentido, a actividade de leitura pode ser entendida, como definiu Kleiman (1995:10), como um “*acto social*”. Assim, como a língua é um exercício de interacção, entende-se que o texto também é uma actividade interactiva, ou seja, um evento comunicativo-interaccional entre leitor/texto/autor, o que é diferente da interlocução leitor/autor via texto.

É exactamente nessa relação leitor/texto/autor que se estabelece a coerência, também entendida sobre bases processuais de produção de sentido. Kleiman (1995) concebe a coerência em termos da compreensão de textos, ou seja, “*o esforço de compreensão do texto seria confluyente ao esforço em se recriar a coerência textual*”. Do ponto de vista sócio-interactivo, Koch (2002) postula que “*a coerência se constrói, em dada situação de interacção entre o texto e seus usuários, em função da actuação de uma complexa rede de factores, de ordem linguística, sócio cognitiva e interaccional*”. Em ambas as asserções, pode-se notar a presença marcante do leitor e do texto na construção interactiva da leitura.

Essa tendência certamente está atrelada ao distanciamento da concepção de coerência que a toma como critério de textualidade, fincado sobre elementos superficiais, unilateralmente arrançados pelo autor. Fica evidenciado que a coerência se estabelece na dependência de uma multiplicidade de factores, uma vez que ela passou a ser vista como “*o princípio de interpretabilidade do texto*” Koch (2002), tudo o que afecta essa interpretação do texto tem a ver com o estabelecimento da coerência.

Entendemos que textualidade “*é o que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de frases ou palavras*” Koch e Travaglia (1999). A sequência é percebida como um texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma

unidade significativa global. Os estudos sobre textualidade afirmam que o estabelecimento da coerência depende de vários factores como: Conhecimento Linguístico, Conhecimento de Mundo, Conhecimento Partilhado, Inferências, Situacionalidade, Intencionalidade, Aceitabilidade, Informatividade, Focalização, Intertextualidade, Consistência e Relevância. Beaugrande (1980). Descreveremos aqui as características principais desses factores:

ELEMENTOS LINGUÍSTICOS

Todos os estudiosos são unânimes em admitir que o conhecimento e o uso dos elementos linguísticos são de grande importância para o estabelecimento da coerência. Porém, tal conhecimento é apenas parte do que usamos para interpretar um texto, e, portanto, para estabelecer sua coerência. Beaugrande e Dressler (1981) dizem que há relações (um certo paralelismo) entre o nível gramatical e o conceitual do texto, mas que a cadeia gramatical só se estende por pequenas partes do texto, enquanto a cadeia conceitual abrange o texto todo.

Uma boa parte dos factores de natureza linguística cujo papel é importante no funcionamento textual e no estabelecimento da coerência são: a anáfora (pronominal, nominal, deíctica, possessiva); os conectores interfrásicos; marcas de temporalidade; os marcadores conversacionais; o uso dos artigos; as conjunções; tempos verbais; a repetição; a elipse; entonação; subordinação e coordenação e outros

CONHECIMENTO DE MUNDO

O estabelecimento do sentido de um texto depende em grande parte do conhecimento de mundo dos seus usuários. Este é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória. Kato (1986) caracteriza a memória em:

Memória semântica e episódica são aquelas encaixadas na memória de longo termo ou permanente, podem ser definidas como o espaço de armazenagem e organização de todo o nosso conhecimento de mundo, incluindo o conhecimento linguístico, conceitos, modelos cognitivos globais, factos generalizados e episódios individuais.

Memória de médio termo ou operacional é o lugar onde o conteúdo proposicional é armazenado, não tendo limitação quantitativa. Nela ocorre recodificação dos elementos da memória temporária através da associação de seu conteúdo proposicional a uma informação prévia do indivíduo.

Memória de curto termo ou temporária é o lugar onde podemos armazenar sequências de números ou de palavras e tem uma capacidade de armazenagem limitada, conforme a

alguns estudos, a sete itens.

Os estudos têm revelado que o conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não isoladamente, mas que se organiza e representa na mente em conjuntos, em blocos chamados de conceitos e modelos cognitivos globais.

Para Beaugrande e Dressler (1981) um conceito *“é um bloco de instruções para operações cognitivas e comunicativas”*, é uma configuração de conhecimentos estruturados em uma unidade consistente. Os modelos cognitivos globais *“são blocos completos de conhecimentos relativos a conceitos intensamente utilizados na interação humana”*. Entre os modelos cognitivos globais básicos utilizados no processamento cognitivo dos textos estão: *“os frames”, “esquemas”, “planos”, “scripts”*; ao lado destes, aparecem os cenários e modelos mentais. Vejamos a designação para cada um deles.

Os frames segundo Beaugrande e Dressler (1981) *“são modelos globais que contém o conhecimento do senso comum sobre um conceito central (natal, batizado, casamento, júri); estabelecem quais as coisas que, em princípio, são componentes de um todo, mas não estabelecem entre eles uma ordem ou sequência (lógica ou temporal)”*. Van Dijk (2004) diz que os frames não são *“porções arbitrárias do conhecimento”*, são *“unidades de conhecimento organizadas segundo um certo conceito”*. De acordo com a teoria dos frames, o conhecimento não é “armazenado” em unidades estanques, pelo contrário, ele é conceptualizado e “arrumado” em sectores cognitivos interactivos.

Os *scripts* segundo Beaugrande (1980) são *“planos estabilizados, utilizados ou invocados com muita frequência para especificar os papéis dos participantes e as acções esperadas”*. Trata-se de um todo sequenciado de maneira estereotipada. (Ex: uma cerimónia de casamento).

Os esquemas diferem dos frames porque *“são modelos cujos elementos são ordenados numa progressão”* (um exemplo são as super estruturas ou esquemas textuais).

Planos são *“modelos globais de acontecimentos e estados que conduzem a uma meta pretendida, além de terem todos os elementos numa ordem previsível, levam a um fim planejado”* (Ex: um texto de instruções para montagem de um aparelho).

CONHECIMENTO PARTILHADO

Determina a estrutura informacional do texto em termos do que se convencionou chamar de *“dado e novo”*. Nova é a entidade que está sendo introduzida pela primeira vez e pode ser *totalmente nova*, ou *não-usada*.

A SITUACIONALIDADE

“Refere-se ao conjunto de factores que tornam um texto relevante para dada situação de comunicação corrente ou passível de ser reconstruída” Beaugrande e Dressler (1981). A relação texto-situação se estabelece em dois sentidos: da situação para o texto e do texto para a situação. Isto significa que se, por um lado, a situação comunicativa interfere na maneira como o texto é constituído, o texto, por sua vez, tem reflexos sobre a situação.

INTENCIONALIDADE E ACEITABILIDADE

Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que, *“para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja uma intenção do autor de apresentá-la e do leitor de aceitá-la como tal.”*

A INFORMATIVIDADE

Designa em que medida a informação contida no texto é esperada/não esperada, previsível/imprevisível. Beaugrande e Dressler (1981) dão ao termo informatividade a acepção que ele tem na Teoria da Informação. Assim, o texto será tanto menos informativo, quanto maior a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor a previsibilidade. Isto é, se um texto contiver apenas informação esperada/previsível dentro do contexto, terá um grau de informatividade baixo. Se, a par da informação esperada/previsível o texto contiver informação imprevisível/ não esperada, terá um grau médio de informatividade. Finalmente, se toda a informação do texto for inesperada/imprevisível, o texto poderá, à primeira vista, parecer incoerente, exigindo do leitor um esforço maior para calcular-lhe o sentido.

A INTERTEXTUALIDADE

Compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto dependem do conhecimento de outros textos por parte do leitor e autor. Incluem factores relativos a conteúdo, factores formais e factores ligados a tipos textuais.

Os factores analisados acima, de alguma forma, afectam o sentido do texto, caso contrário, por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista estritamente linguístico, a compreensão não se dará para o leitor, o texto se apresentará destituído de coerência, pois esta depende de uma rede de factores de ordem linguística, semântica, cognitiva, pragmática e interacional. Entender o texto como um evento implica considerá-lo inacabado, isto é, uma

proposta de pistas para operações linguísticas, psicolinguísticas, cognitivas, sócio-interacionais, que se reitera no evento de produção de sentidos.

Cada situação de produção da leitura orienta-se, então, pelas lacunas que o texto, outrora inacabado, propunha. No entanto, não se pode atribuir um único significado ao texto: deve-se reconhecer sua multiplicidade significativa a cada situação de produção da leitura, em que ainda pese a responsabilidade sobre o próprio texto.

“Admitindo como certo que não existem textos - escritos ou orais - totalmente explícitos, e que o texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de “desencontros” entre o dito e o não-dito (mismatches, cf. Dascal & Weizman, 1987; Weizman & Dascal, 1991), tudo isso por meio de inferenciamentos que exigem a mobilização de seus conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências, a compreensão terá de dar-se de forma não-linear, como têm evidenciado, entre muitos outros, Marcuschi e Koch, em vários de seus trabalhos”. Koch (2002: 62).

O acabamento do texto não subjaz à interpretação: a *tessitura* textual é reconstituída a cada produção da leitura. Assim, um texto está comprometido com o curso inesgotável de suas leituras possíveis e ainda permanece inacabado. Nesse sentido, em vez de afirmar que a leitura seria uma interlocução leitor/autor via texto Johnston (1983) e Kleiman (1995) é possível asseverar que ler seria a interação autor/texto via leitor – o leitor seria, então, a via de acesso ao texto. Esse deslocamento proposto estaria consoante à assertiva de Beaugrande (1980, apud Koch, 2002) de que um *“texto só existe como texto a partir do momento em que alguém o processa como tal”*, isto é, um texto se recria e é recriado por meio de um leitor.

Esse deslocamento também pode ser entrevisto mesmo em Johnston (idem: 1), ao afirmar que a leitura seria a interação leitor/texto. No entanto, esse deslocamento não parece ser relevante para o autor, visto que, em outro momento, ele afirma que leitura pode ser a interação leitor/autor via texto (idem: 25).

3.2. TIPOLOGIAS DE TEXTO

De uma forma simplista, o conceito de estrutura de texto refere a forma como o autor organiza as suas ideias. A estrutura diz respeito ao modo como as ideias se organizam em um texto, o conteúdo refere-se à informação contida e às suas relações semânticas. O autor escolherá uma estrutura que convenha ao conteúdo (estrutura temática) e à sua intenção comunicativa (produção de inferências). O estudo dessas diferentes estruturas permite, no âmbito de uma linguística do texto, a referência a tipologias textuais considerando a existência de *“configurações discursivas arquetípicas, que são a maneira como a linguagem se adapta às configurações contextuais (sociais, culturais) também arquetípicas”* Lindon (1996:24).

Um tipo de texto é, segundo este autor, *“uma forma estereotipada, definida pelas suas características internas, reconhecível pela estrutura informativa e traços gramaticais respectivos”*. Os tipos de textos formam um conjunto próprio com um carácter abstracto; cada um dos tipos textuais implica uma forma de seleccionar e organizar as palavras, as frases e o conjunto do texto para expressar os significados de acordo com funções determinantes. Os falantes de uma língua têm um conhecimento intuitivo dessas estruturas. *“Sabem reconhecer intuitivamente um texto como narrativo, argumentativo ou descritivo. Em um romance, qualquer leitor identifica espontaneamente as partes descritivas as partes conversacionais (os diálogos) ou as puramente narrativas”* Adam (1985). O facto de serem capazes de classificar uma narrativa como *“cativante”* ou *“lenta”* e *“aborrecida”* tem sobretudo a ver com aspectos textuais e tipológicos. Tal reconhecimento deve-se a uma competência textual que, conjuntamente com uma competência comunicacional, constitui a competência discursiva do sujeito falante.

No elevado número de investigações sobre as diversas tipologias existentes aplicadas ao ensino da Língua destacam-se a de Adam (1985, 1992), a de Bronckart (1985), a de Fávero e Koch (1987) e a de Travaglia (1990). O primeiro autor apresentou inicialmente uma tipologia organizada em oito tipos: narrativo, descritivo, instrutivo, expositivo, preditivo,

argumentativo, conversacional e retórico, definidos a partir da função comunicativa predominante e caracterizados por mecanismos linguísticos e discursivos próprios. Posteriormente Adam (1992), além de desenvolver as ideias inicialmente enunciadas, apresentou uma redução dos tipos de texto para cinco: narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e conversacional. Um dos contributos deste autor é a consideração de que os textos nem sempre se restringem a um ou a outro conjunto, mas podem apresentar sequências prototípicas de vários tipos que se combinam entre si.

A classificação de Bronckart (1985) contempla quatro tipos: discurso em situação, discurso teórico, relato conversacional e narração. Considera igualmente textos intermédios que partilham características de vários dos tipos enunciados.

Fávero e Koch (1987) propõem uma tipologia de base com seis tipos de texto: narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo, injuntivo ou directivo e preditivo. Estas autoras partem do estabelecimento de critérios adequados, apresentados em três dimensões interdependentes: dimensão pragmática (macro-actos de fala, modos de actualização em situações comunicativas); dimensão esquemática global (modelos cognitivos ou esquemas formais culturalmente adquiridos) e dimensão linguística de superfície (marcas sintáctico/semânticas).

Travaglia (1990) considera a tipologia como a possibilidade de particularização, de singularização dos discursos e ao mesmo tempo de sistematização e análise. O tipo, nessa perspectiva, é, então, uma actividade estruturada sendo as suas regularidades sedimentadas dentro desse tipo. O autor faz uma proposta tipológica que permite ver com mais clareza a relação estreita que há entre o modo de enunciação, o tipo de texto e os recursos linguísticos empregados.

Ele propõe quatro tipos de textos: descrição, dissertação, injunção e narração. Na descrição, o que se quer é caracterizar, dizer como é; na narração, o que se quer é contar, dizer os factos, acontecimentos; na dissertação, busca-se o reflectir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar o conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações; na injunção, diz-se a acção requerida, desejada, o que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação.

As tipologias oferecem aos professores uma segurança para a abordagem de novos conteúdos, fornecem-lhes referenciais que lhes permitem programar sequências didácticas em torno dos diferentes tipos de textos, permitem-lhes estabelecer relações entre conteúdos

textuais, gramaticais e normativos. Possibilitam, ainda, uma melhor compreensão da diversidade textual. Contudo, a aplicação da tipologia textual pode conduzir a algumas aplicações didáticas menos adequadas. Lindon (1996:23) refere que a tipologia textual *“um dos conceitos-vedeta das perspectivas comunicativas do ensino da língua materna”* está sujeita a mal-entendidos e à aplicação de práticas didáticas erróneas. O autor destaca a necessidade de uma clarificação conceptual entre tipos de textos, género e registo, para além do reconhecimento do facto de que nem todos os textos se podem incluir facilmente numa tipologia textual.

Observando a caracterização acima sobre os tipos de textos, atentamos para a necessidade dos professores se questionarem se as diferenças existentes nos diversos tipos de textos empregados na sala de aula em avaliações e fichas não são um factor que influencia não só a geração de inferências, mas também o processo de leitura como um todo. Essa tipologia variada pode e deve desencadear diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas e para isso o professor precisa estar atento e aproveitar desse factor para utilizar em sua prática pedagógica os mais variados tipos de texto.

3.3. COMPREENSÃO TEXTUAL

A descrição e a explicação do processo de compreensão da língua escrita tornam-se cruciais para o entendimento das capacidades do ser humano em lidar com um instrumento resultante da sua própria evolução cultural e tecnológica. Por outro lado, também são essenciais para a fundamentação do acto didáctico que se orienta para o ensino da leitura e para a formação de bons leitores.

A. Costa (1992) em seu texto *“O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”* se questiona sobre a habilidade do sujeito em ser bem sucedido na tarefa de compreender um texto. Afirma que teoricamente, várias hipóteses explicativas se desenham:

- 1) Atingem-se níveis altos de compreensão quando se possuem conhecimentos específicos sobre o domínio cognitivo em que a estrutura temática do texto se inscreve: quanto maior for o conhecimento do mundo e a experiência, que também se adquirem através da leitura, mais competente é o leitor;
- 2) É-se bem sucedido na compreensão de um texto quando se dominam estratégias metacognitivas que permitam controlar o processo em curso, encaminhando as operações, seleccionando o material, conhecendo claramente os objectivos da tarefa;
- 3) A compreensão na leitura deriva crucialmente de competências específicas da linguagem, sem as quais não é possível a apreensão dos significados expressos no texto.

O conceito de compreensão tem sido alvo de debates nem sempre convergentes, todavia serão aqui expostas algumas discussões realizadas nas duas últimas décadas, a fim de se estabelecer um conceito capaz de sustentar os objectivos pretendidos neste trabalho. Os teóricos abaixo apresentam visões diversificadas acerca do que seja compreensão.

Carreter & Lara (1978) afirmam que compreender um texto significa *“fixar o que o texto diz, justificar o modo como ele diz e, também, analisar o fundo (ideias, pensamentos,*

sentimentos) e a forma (palavras, processos estilísticos, construções sintáticas, etc.) do texto’.

Compreender um texto para esses autores, significa, ainda, que o leitor deve ir raciocinando passo a passo sobre o “*porquê*” daquilo que o autor escreveu e como o escreveu. A compreensão, sob este ponto de vista, exige do leitor uma ordenação solidária entre os elementos e as partes que compõem o texto, estabelecendo, portanto, a relação fundo e forma. Envolve também um jogo de conhecimento simultâneo entre leitor e autor, dependendo do contexto, da cultura e da sensibilidade de ambos. Assim, a compreensão não pode ser única, nem parafrástica, ela deve entender o texto como um todo, buscando o tema que é o âmago do texto, o ponto máximo da compreensão.

De acordo com Bloom (1976) a compreensão “*refere-se àqueles objectivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento literal contido em uma comunicação*”. O autor afirma ainda que, em uma situação de comunicação, o acto de compreender é o entendimento do conteúdo que é transmitido ao leitor e a sua capacidade de fazer uso dos materiais verbais, apreendendo as ideias contidas no texto. Como tipos de comportamento de compreensão, Bloom (1976) apresenta o de “*translação, o de interpretação e o de extrapolação*”.

Na translação, a compreensão da comunicação pode ser organizada pelo leitor ou pelo ouvinte por meio de diferentes termos, formas e linguagens, tais como: paráfrase, desenhos, pinturas, teatro, gestos, etc. Na interpretação, o leitor deve ser capaz de inferir aspectos relevantes e essenciais do texto e suas inter-relações, quer sejam explícitas ou não, para depois realizar generalizações e conclusões elaboradas por ele durante o acto de ler, relacionando-as com as suas ideias, experiências e vivências, a fim de se obter uma visão maior do conteúdo do texto. Na extrapolação, Bloom (1976) afirma que o autor, ao “*preparar uma comunicação, não expressa sobre o assunto abordado tudo aquilo que poderia ser dito*”.

Cabe, pois, ao leitor, ir além dos limites impostos pelo texto escrito, fazendo uso de ideias que possam esclarecer e/ou completar situações e problemas presentes no texto, muitas vezes, de maneira implícita. A extrapolação exige do leitor que projecte sequências, comentários, consequências, efeitos, etc., além dos dados e informações contidas no texto, por meio de inferências que deverão possuir um certo grau de probabilidade.

A compreensão de textos sob o ponto de vista de Orlandi (1983) centra-se no “*envolvimento do contexto social, histórico e cultural, do conhecimento de outros textos, das*

vivências e experiências realizadas pelo leitor e autor". A compreensão advém, ainda, de uma *"acção interacional entre leitor e autor"*, em que o leitor constrói outros textos, produzindo conhecimento, ao mesmo tempo em que participa activamente do processo de leitura em parceria com o autor. Desse modo, compreender um texto não significa apenas decifrar o código escrito, conhecer o vocabulário e buscar algumas informações extra textuais, como também não se esgota na busca da ideia central do texto.

Para Heringer (1983) a compreensão é considerada o *"ponto principal da comunicação entre os indivíduos"*. Segundo o autor, o falante, numa determinada situação comunicativa, deseja que seu ouvinte compreenda seu texto, aquilo que ele diz ou escreve, uma vez que o texto produzido pelo autor desempenha um papel essencial na comunicação verbal. O autor argumenta que a compreensão é o entendimento dos actos e intenções do autor, e depende de três aspectos que devem ser considerados relevantes para um trabalho de leitura, a saber: o conhecimento mútuo entre leitor/autor, falante/ouvinte; a relação correspondente entre eles e ainda a extensão das inter-relações semânticas presentes no texto.

Kleiman (1996) também apresenta suas contribuições para os estudos da compreensão, considerando-a como *"um processo subjectivo"*, pois cada leitor, ao realizar suas actividades de leitura, traz à tarefa toda a sua carga de experiências e vivências que determinarão entendimentos diferentes para o mesmo leitor em momentos diferentes. Desse modo, não se pode homogeneizar o processo e dar um sentido único àquilo que, por natureza, é heterogéneo e idiossincrático ao mesmo tempo.

Perfetti (1985) define que a compreensão é um *"conjunto de processos inter-relacionados, através dos quais o leitor constrói uma representação do significado do texto"*. Smith (1989) também concorda e define a compreensão como *"a identificação e a apreensão do significado, reduzindo as incertezas do leitor"*.

Resumindo as propostas acima, observa-se que, apesar de os autores estudados apresentarem alguns pontos comuns entre si, o termo compreensão passou por uma certa evolução, no decorrer destes últimos anos. Carreter e Lara (1978) abordam a interacção entre os níveis de conhecimento quando afirmam que deve haver uma ordenação solidária entre os elementos que tecem o texto e as partes que o compõem.

Enquanto Bloom (1976), em seus estudos sobre compreensão, aborda o termo inferência e abre uma perspectiva para que o leitor faça uso dos conhecimentos que possui para compreender o texto, Orlandi (1983) aponta para uma concepção de compreensão mais

interacional, em que o leitor constrói os sentidos para o texto interagindo com o autor, e não simplesmente extraindo informações textuais, como parecem afirmar os primeiros autores. Heringer (1983) e Taylor (1986) consideram que é difícil definir compreensão, porém abrem perspectivas para a importância da mesma em uma determinada situação comunicativa e apontam para uma perspectiva interacionista da compreensão, pois ambos consideram o contexto interacional e as condições de produção da compreensão.

Compreensão, neste trabalho, é definida como *“a criação de sentidos para o texto”*, advinda não só do reconhecimento das orações e seus significados enquanto elementos linguísticos, mas também reconhecendo o funcionamento dessas orações como partes que compõem o texto e, ainda, estabelecendo inter-relações entre informações explícitas ou não no texto, bem como a relevância dessas informações. Considera-se a compreensão de texto como um processo de produção de sentidos dinâmico, produtivo e crítico que engloba o contexto social, político e cultural.

4. PROCESSOS INFERENCIAIS E COMPREENSÃO DA LEITURA

“É possível inferir dos textos coisas que eles não dizem explicitamente – e a colaboração do leitor se baseia nesse princípio, mas não se pode fazê-los dizer o contrário do que disseram.”. Eco (2002:98)

Vários pesquisadores da área de leitura reconhecem que a habilidade de produzir inferências está intimamente ligada à compreensão na leitura (cf. Kleiman 1989a, 1989b, 1992; Van Dijk e Kintsch, 1983, Oakhill, 1984).

Assim sendo, o processo inferencial realizado durante a leitura pode tanto preencher vazios de informação como conectar informações mais explícitas linguisticamente. Temos conhecimento que para compreender uma frase que ouvimos ou lemos é necessário integrar diferentes tipos de informação linguística.

A. Costa (2005) afirma que é necessário, depois de reconhecer as palavras, atribuir-lhes uma categoria sintáctica, integrá-las em unidades sintácticas maiores e, posteriormente, determinar as funções sintácticas dessas unidades. É preciso ainda, segundo a autora, verificar a informação semântica do verbo e da sua estrutura argumental. Por fim, tem de se confrontar a interpretação escolhida com a informação contextual e com o conhecimento de mundo. Tudo isso realizado muito rapidamente, embora seja uma tarefa complexa.

Antes de discutirmos o conceito de inferência e sua tipologia, é necessário atentar para um factor que influencia não só a geração de inferências, mas também o processo da leitura como um todo: o objectivo da leitura. Assumimos que as inferências geradas são fortemente influenciadas pelo objectivo da leitura. Baseamo-nos, para assumirmos tal posição, em alguns estudos sobre o assunto, que chegaram à conclusão de que os objectivos de leitura tendem a desencadear diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas.

Kleiman (1989a:30) indica que *“a capacidade de processamento é afectada*

sobremaneira pelo objectivo estabelecido para a leitura”, de tal modo que objectivos diferentes para um mesmo texto resultam também em diferentes níveis de memorização e compreensão.

Segundo Coscarelli (2003:24), “*os objectivos do leitor também auxiliam na aplicação dos conhecimentos esquemáticos*”, já que ajudam a resolver o problema da escolha dos conceitos e esquemas adequados a uma determinada actividade de leitura, de modo que os objectivos do leitor são importantes na selecção dos elementos que comporão os esquemas mentais, e se reflectem, desta forma, nas inferências que serão produzidas no processo de compreensão do texto.

4.1. CONCEITUAÇÃO DAS INFERÊNCIAS

“ (...) Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio porque as águas mudam, mas o mais terrível é que nós não somos menos fluidos que o rio. Cada vez que lemos um livro, o livro mudou, a conotação das palavras é outra”. Chartier (2001)

Embora a noção de inferência seja de extrema importância para os estudos relacionados com a compreensão de textos (cf. Gutiérrez-Calvo, 1999, Marcuschi, s/d; Kleiman, 1989^a, Jane Oakhill, 1984), este conceito geralmente não é homogêneo, pois cada pesquisador o define de maneira distinta, de acordo com o tipo de pesquisa e de dados que estão sendo analisados. Dessa forma, o termo inferência tem sido usado para descrever as mais variadas operações cognitivas, que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até a construção de esquemas ou modelos mentais dos textos.

O processo de suplementação inferencial, enquanto mecanismo de promoção da continuidade textual, pode facilmente ser identificado na segunda das três fases de processamento de informação textual descritas por Beaugrande (1980):

1 – “*Spreading Activation*” – momento em que o material verbalizado no texto estimula a seleção no domínio cognitivo do leitor de informação tida como relevante para o modelo mental já instituído (movimento que o autor designa por “*pattern-matching*”).

2 – “*Inferencing*” – da interação desencadeada entre a informação verbalizada e a que decorre do conhecimento pré-adquirido pelo leitor, processo traduzível pelo conceito

“*procedural attachment*” resulta um conjunto de inferências promotoras de um suplemento de informação (movimento que o autor designa por “*threshold of termination*”).

3 – “*Updating*” uma vez concluídas as duas fases anteriores, o leitor ou consolida o modelo mental instituído (se a suplementação for satisfatória) ou reformula-o ou rejeita-o (se a suplementação não for satisfatória).

As inferências emergem, assim, como mecanismos essenciais no processo de suplementação de estados de coisas e como actos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo instituído no momento da recepção textual.

Antes de propormos um conceito de inferência, vamos mostrar que, embora os pesquisadores das áreas de psicolinguística, psicologia cognitiva e linguística, concordem que uma característica do processo inferencial se refira à adição de informações ao texto feita pelo leitor, há ainda uma heterogeneidade de definições de inferência, conforme se pode perceber nas citações que indicamos a seguir.

1. Para McLeod (1977), apud Coscarelli (2003)

“Inferências são informações cognitivamente geradas com base em informações explícitas, linguísticas ou não linguísticas, desde que em um contexto de discurso escrito contínuo e que não tenham sido previamente estabelecidas”.

2. Já para Frederiksen (1977), apud Coscarelli (2003)

Inferências ocorrem sempre que uma pessoa *“opera uma informação semântica, isto é, conceitos, estruturas proposicionais ou componentes de proposições, para gerar uma nova informação semântica, isto é, novos conceitos de estruturas proposicionais”.*

3. Beaugrande e Dressler (1980, apud Koch e Travaglia, 1989) vêem as inferências como *“operações que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual”.* Para esses autores, o processo inferencial busca sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

4. Já Brown e Yule (1983) tratam a noção de inferência como *“aquele processo no qual o leitor (ouvinte) deve ir do sentido literal do que está escrito (ou dito) ao que o escritor (falante) pretendeu transmitir”.* As inferências seriam, assim, *“conexões que as pessoas fazem quando tentam interpretar a intenção do autor do texto que ouvem ou lêem”.*

5. Para Goodman (1985), *“Inferência é uma estratégia geral de adivinhação, com base no que é conhecido.” “É uma informação necessária, mas não conhecida”.*

6. Dell'Isola (2001) afirma que *“Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas”.* Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor *“busca, extra texto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com*

os quais preenche os 'vazios' textuais".

7. Cain e Oakhill (1999) defendem que a actividade inferencial é um factor essencial no processo de comunicação e compreensão em geral, podendo ser descrita como um *"acto que envolve raciocínio lógico e criativo"*.

8. Para Gutiérrez-Calvo (1999) *" las inferencias son representaciones mentales que el lector oyente construye e añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos e las indicaciones explícitas en la mensaje "*.

De acordo com Marcuschi, (1985 e 1989) as inferências são *" procesos cognitivos que implicam a construção de representação semântica baseada na informação textual e no contexto "*, sendo justamente a capacidade de reconhecimento da intenção comunicativa do interlocutor, e mais precisamente do autor, no caso do texto escrito, que caracteriza o leitor maduro e, portanto, crítico, questionador e reconstrutor dos saberes acumulados culturalmente.

Os conceitos apresentados não divergem entre si e mostram como é possível construir a compreensão de um texto durante o acto da leitura, empregando estratégias inferenciais, uma vez que estas são o resultado da ligação entre as proposições contidas no texto e a proposição construída pelo leitor a partir de um conhecimento prévio: *" o sentido não está somente no texto, mas se constrói a partir dele "*(Koch, 1997).

O leitor que consegue, durante a compreensão de um texto, formular inferências é considerado uma pessoa capaz de criar alternativas em suas argumentações e o processo educacional tende a melhorar quando há aumento da compreensibilidade de um texto.

Após uma reflexão dos conceitos citados acima sobre o *" fazer inferências "*, estabelecemos, para nosso estudo, o seguinte conceito:

- Inferência é o resultado de uma estratégia cognitiva cujo produto final é a obtenção de uma informação que não está totalmente explícita no texto. Ou seja, inferir não é mais do que fazer emergir informação adicional a partir daquela que é disponibilizada ao leitor através do texto base. Portanto inferir é suplementar informação não verbalizada no texto.

Embora haja uma variedade de definições, é importante observar que todas elas se referem a duas características básicas das inferências que são:

1. O acréscimo de informação ao texto
2. A conexão de partes do texto com o objectivo de preencher lacunas de sentido.

Não obstante estas definições terem estes elementos em comum, é necessário fazer algumas críticas a outros elementos mencionados nas definições acima para delimitarmos

melhor o conceito em pauta. Em primeiro lugar, é necessário enfatizar que as inferências são o resultado de processos que os leitores realizam durante a compreensão e não são, como sugerem as definições de McLeod (1977) e Yekovich et al. (1990) mencionadas acima, informações já presentes no texto.

Outro aspecto que queremos salientar é que, embora estejamos investigando o processo inferencial realizado a partir do texto escrito, partimos do pressuposto de que o processo inferencial se dá tanto na compreensão do texto escrito quanto do texto oral, o que torna algumas definições acima limitadas por condicionarem a produção de inferências ao texto escrito McLeod (1977) e Dell'Isola (2001).

Como actividade cognitiva e intencional que é, a inferência é uma habilidade essencial na tomada de decisão em situação-problema. Isto pode ser observado, por exemplo, na situação de interlocução real (oral) ou virtual (leitura) na qual o indivíduo envolvido, precisa mobilizar recursos a partir de julgamentos, raciocínios e interpretações de informações, para responder adequadamente aos objectivos do contexto comunicativo.

4.2. TIPOS DE INFERÊNCIAS

Com relação à tipologia das inferências acontece o mesmo que acontece com sua definição: há uma variedade de classificações. Indicaremos algumas classificações divulgadas em pesquisas sobre o tema e tentaremos, a partir delas, focalizar alguns tipos de inferências que interessam às nossas análises.

Uma classificação das inferências, que leva em conta o tipo de relação semântica inferida, foi elaborada por Warren, Nicholas e Trabasso (1979, apud Dell'Isola, 2001), os quais dividem as inferências nos seguintes tipos:

a) *Inferências de relações lógicas*: respondem a questões “por quê?”. Elas são os elos em uma cadeia causal, que possibilitam uma conexão acima e além da simples especificação dos objectos e predicados envolvidos, e que conectam eventos de uma narrativa, por exemplo. Elas podem ser: de motivação (das acções e dos pensamentos voluntários); de capacidade (que determinam as condições para que um dado evento ocorra); de causas psicológicas (das acções e dos pensamentos involuntários); de causas físicas (de eventos, de acções ou de estados);

b) *Inferências de relações informativas*: determinam as pessoas, coisas, lugares, tempo e o contexto geral de um dado evento. Respondem a questões: Quem? O quê? Onde? Quando? Permitem ao leitor ou ouvinte compreender, por meio das proposições de um texto, quem está fazendo o quê, para quem e com quais instrumentos, sob que circunstâncias, em que tempo ou lugar. Elas podem ser dos seguintes subtipos: de contexto espacial e temporal dos factos, de relações pronominais e lexicais, com as quais se pode estabelecer o sistema de referências;

c) *Inferências de relações de avaliação*: relacionadas ao julgamento do leitor, e são baseadas em seu sistema de crenças, valores e conhecimento de mundo, que, de alguma maneira, estão relacionados às situações relatadas pelo autor. Envolvem noções morais, convenções valorativas a respeito de pensamentos ou acções de personagens. Normalmente

elas respondem a questões como: O personagem fez bem ou mal? Tal relação foi agradável ou não? Você condenaria ou não tal acção? Trata-se, assim, das inferências fundadas em juízos morais e sociais.

A classificação proposta por Warren, Nicholas e Trabasso (1979) tem como característica que nos interessa directamente nesta dissertação o facto de estabelecer uma relação entre as inferências realizadas pelo leitor e o tipo de pergunta a que cada tipo de inferências busca responder. Não obstante esta vantagem, os autores desconsideraram o papel do contexto na geração de inferências, tornando-as, assim, dependentes quase exclusivamente da informação que o leitor é capaz de encontrar no texto.

Singer e Ferreira (1983) utilizaram outro critério para classificar as inferências e buscaram identificá-las a partir do ponto de vista da direcção para a qual apontam em relação ao texto. Com isso, as inferências podem ser classificadas em dois tipos gerais:

1) *Backward inferences* (inferências conectivas): “*são aquelas que especificam uma conexão entre a sentença corrente e uma parte anterior do texto*”. As inferências conectivas são necessárias para a coerência da mensagem, devendo, então, ser feitas durante a leitura porque, sem elas, a mensagem seria desconexa. Esta conclusão de Singer e Ferreira (1983) fundamenta-se no facto de que a quantidade de tempo de processamento destas inferências é o mesmo gasto no processamento de proposições explícitas no texto.

2) *Forward inferences* (inferências preditivas): ao contrário das inferências conectivas, podem ter um alto grau de probabilidade, mas não são essenciais para a coerência. Singer e Ferreira (1983) observaram que o tempo despendido para realização das inferências preditivas era maior do que aquele gasto para o processamento das proposições explícitas e das inferências conectivas. Diante dessa constatação, concluíram que as inferências preditivas normalmente não são feitas durante a leitura, mas após as conclusões da leitura.

Além disso, segundo estas autoras, o facto de haver inúmeras inferências preditivas possíveis para um texto acarreta duas consequências para a compreensão do texto:

1. O tempo gasto no processamento deste tipo de inferências é maior do que aquele gasto nas inferências conectivas e nas proposições explícitas;
2. Quanto ao armazenamento, estas inferências não são incluídas na representação da mensagem.

Van Dijk e Kintsch (1983:51) usam a designação de *inferências elaborativas* e dizem que estas ocorrem quando o leitor usa seu conhecimento sobre o tópico em discussão para

preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, ou para estabelecer conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento da língua ou do mundo. Os autores observaram que estas podem ser feitas durante a representação de um texto e sua fonte é algum esquema conhecido que está sendo usado para interpretar o texto. Neste caso, se há um desajuste entre o esquema e o texto, é provável que o texto seja ajustado para conformar-se melhor ao esquema usado. Ainda, segundo os autores, as *inferências elaborativas*, normalmente, têm como função superar a incapacidade de lembrar detalhes do texto original, motivo pelo qual as elaborações também podem distorcer o texto.

Ainda com relação à classificação das inferências, Marcuschi (1989, apud Ferreira e Dias, 2004) propõe uma classificação das inferências que reúne os critérios acima mencionados e coloca como critério geral a origem das inferências:

- *Inferências de base textual*: lógicas (dedutivas, indutivas, condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras, co-referenciais);
- *Inferências de base contextuais*: pragmáticas (intencionais, conversacionais avaliativas), práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais);
- *Inferências sem base textual*: falseamentos e extrapolações infundadas.

Em outro trabalho, Marcuschi (s/d), ao discutir o processo da referenciação, defende que em muitos casos a referência é construída por meio de inferências. O autor afirma que os processos inferenciais estão relacionados às actividades de referenciação quando ocorre algum tipo de “*preenchimento*” de lacunas ou de determinação referencial nos seguintes casos:

- elipses (não importa o fenómeno elidido)
- sequências anafóricas (incluídas aqui as pronominais e nominais)
- dêixis (dêiticos dos mais variados tipos, em especial de tempo e espaço)
- hiponímia e hiperonímia (em especial nos casos de sequenciação tópica)
- relações sinonímicas (especialmente as pragmaticamente fundadas)
- relações antonímicas (como forma de retomada e continuidade textual)
- nominalizações rotuladoras (em especial as que assumem força ilocucionária)
- associações (as denominadas anáforas associativas)
- analogias (relações de carácter mais tipicamente cultural e não lógico)
- metaforizações (como um processo de criação de universos referenciais)

- cadeias causais (sobretudo quando os elos não estão enunciados)
- cadeias conectivas.

Morles (1986) e Gutiérrez-Calvo (1999) propuseram três conceitos para os tipos de inferências relacionadas com as estratégias cognitivas:

1) *Inferência Lógica* – Proposição necessária à interpretação do texto. O que Calvo (1999) conceitua como inferências baseadas em regras formais, por consequência, são sempre certas. Apresentam sempre um valor de verdade.

2) *Inferência Elaborativa* – Estabelece a ligação entre os conhecimentos prévios e a proposição fornecida pelo texto, mas, além da pista linguística fornecida pelo texto, necessita-se da ocorrência de uma longa rede baseada em conhecimentos prévios para a conexão de eventos. Isto, porque, durante o processo da construção da compreensão do texto, se alguma informação está desactivada na memória, ao ser reactivada por meio de eventos anteriores ou conhecimento, a conexão se faz em forma de paráfrase ou analogia. Calvo (1999) descreve-as como aquelas inferências que têm a função de estender e completar a informação explícita. Segundo ele são proactivas, porque surgem a partir da informação prévia sobre elementos que podem estar incorporados em partes posteriores da mensagem. O leitor faz predições a partir daquilo que lê.

3) *Inferência Avaliativa* – Proposição centrada no conteúdo do texto, consistindo de um comentário, juízo ou outra reacção do leitor frente ao texto. Esta última relaciona-se ao que Van Dijk (1983) chama de meta-enunciado ou proposições construídas. Um sistema constituído de princípios organizacionais disponíveis ao leitor, relacionados à sua habilidade de abstracção; compreender novas formas de interpretação, capacidade de generalizar e estabelecer relações.

Para finalizar, verificamos que Pearson e Johnson (1978) adoptaram uma classificação para as respostas contendo inferências que se assemelha às discutidas acima e as que utilizamos em nosso trabalho experimental:

a) *As textualmente explícitas* – são respostas dadas com base em inferências óbvias presentes no texto e facilitadas pela própria estrutura textual.

b) *As textualmente implícitas* - são respostas dadas com base em inferências em que o leitor acciona seus esquemas mentais, a partir das pistas que o texto oferece.

c) *As implícitas no script*- ocorrem quando o leitor precisa usar seu próprio *script* (eventos, factos guardados na memória, conhecimentos prévios) para chegar à resposta. A

produção das inferências vem do raciocínio do leitor, do seu conhecimento de mundo, da sua vivência, etc

Um exemplo dado pelos autores esclarece bem esta classificação. Tendo em vista o seguinte texto: “ Perto do lago Basset, um homem estava pescando no gelo, usando lambaris como iscas. Dois corvos de estimação o ajudavam a pescar. Eles puxavam as linhas com seus bicos e colocavam os seus pés na linha para mantê-la balançando no buraco do gelo. Por terem sido espertos, os corvos conseguiram uma refeição. Assim fez o pescador inteligente”.

Pearson (1978) ao explicar as respostas dos alunos à questão “*Por que os corvos ganharam uma refeição gratuita?*” Classifica a resposta; “*porque os corvos foram espertos*”, como uma resposta contendo uma inferência **textualmente explícita**. Mas quando outro aluno respondeu, “*porque os corvos ajudaram o homem a pescar*”; é classificada como uma resposta contendo uma inferência **textualmente implícita**. No entanto, houve um aluno que respondeu assim: “*os corvos mostraram seu valor à humanidade*”. Nesta resposta, o aluno tomou o segmento do texto e por meio do seu conhecimento do mundo, gerou uma cadeia de inferências, foi além do que estava explícito no texto. Segundo Pearson (1978) o aluno produziu uma inferência **implícita no “script”**.

Como se pôde ver acima, a questão da classificação das inferências, embora tenha sido discutida por vários pesquisadores, permanece controversa, pois vários critérios têm sido usados, o que resulta em um determinado momento uma classificação bastante diferente e em outro momento uma classificação com vários pontos em comum. Embora as classificações aparentemente divirjam, a categorização assenta nos mesmos princípios conceptuais.

PARTE II – CONTROLO DAS INFERÊNCIAS NA LEITURA

TRABALHO EXPERIMENTAL

“De modo geral, simbolicamente, eu ponho uma cadeira, e convido o autor, não importa qual, a travar um diálogo comigo. O que equivale a dizer: eu vou lendo o texto e vou fazendo perguntas ao autor e a mim mesmo. Quer dizer, vou me perguntando em torno, por quê. Nesse hábito de perguntar é que eu vou, em certo sentido, decifrando ou decodificando o texto”. Freire (1982:26)

1. INTRODUÇÃO

Nesta secção são apresentados os objectivos, as hipóteses de trabalho, a metodologia de investigação e os procedimentos utilizados para a realização da colecta dos dados. Em seguida, apresentam-se os materiais experimentais constituídos por dois textos com características distintas e por dois questionários para avaliação da compreensão textual.

O presente estudo teve como enfoque a capacidade de produção de inferências na leitura e na compreensão do texto escrito. Particularmente, nossa intenção não foi verificar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, mas colectar material que nos indicasse os possíveis problemas que vêm contribuindo para o insucesso dos leitores nas actividades de leitura e compreensão do texto escrito.

Nosso objectivo era detectar se os sujeitos, com diferentes anos de escolaridade, ao lerem um texto escrito, empregavam inferências para atingirem a compreensão. Também queríamos observar se os textos com características distintas e as perguntas de compreensão inferencial propostas ajudavam os sujeitos a produzir inferências.

Após analisar cuidadosamente os resultados da aplicação dos instrumentos, à luz dos fundamentos teóricos, verificar que implicações têm para o ensino de leitura e proporcionar uma reflexão ao professor do ensino básico e secundário, agente do processo de ensino e de aprendizagem, que lhe permita estabelecer novas estratégias para trabalhar o texto em aula de leitura, estratégias baseadas na capacidade de desenvolver a habilidade dos sujeitos leitores

em fazer inferências.

Em se tratando de um estudo exploratório, concebemos um desenho experimental com três variáveis:

- (i) O tipo de compreensão inferencial: Inferências Lógicas, Elaborativas e Avaliativas,
- (ii) Dois tipos de textos: Narrativo e não narrativo,
- (iii) Dois grupos em anos de escolaridades diferentes: 7º ano e 10º ano.

Partindo do princípio de que estas variáveis afectam o processo de compreensão de um texto escrito, levantamos as seguintes questões:

- a) O grau de dificuldade poderá estar relacionado com o tipo de inferências a serem produzidas durante o acto da leitura e compreensão de um texto escrito?
- b) Há relação entre o tipo de texto e a geração variada de inferências produzidas pelo leitor na compreensão de um texto escrito?
- c) O tipo de perguntas (compreensão literal ou inferencial) a serem feitas determina a facilidade ou a dificuldade da compreensão de um texto escrito?
- d) O ano de escolaridade associado à idade e ao grau de maturação cognitiva é um factor preponderante para atenuar ou dificultar a produção de inferências na leitura e compreensão de um texto escrito?

2. HIPÓTESES

As hipóteses foram elaboradas com base nas variáveis expostas acima. Acreditamos que, para direccionarem sua compreensão, os leitores, quando realizam uma actividade de leitura, accionam esquemas mentais que se encaixam com o tema do texto lido. Assim, supomos que:

a) As inferências lógicas, por serem resolvidas na base do texto, acarretam menos problemas para a compreensão do texto escrito.

b) As inferências elaborativas, por obrigarem o leitor a usar o seu conhecimento prévio sobre o tópico em discussão para preencher detalhes adicionais não mencionados no texto, estabelecendo conexões entre o que está sendo lido e itens relacionados ao seu conhecimento da língua ou do mundo, podem acarretar uma dificuldade maior para a compreensão do texto escrito.

c) As inferências avaliativas causam dificuldades crescentes à compreensão do texto escrito, uma vez que estão relacionadas ao julgamento do leitor, são baseadas em seu sistema de crenças e fundadas em juízos morais e sociais.

d) A variedade no tipo de texto acciona nos leitores esquemas que demandam uma actividade cognitiva, fazendo-os estabelecer relações de elementos do texto com o seu conhecimento de mundo, desencadeando diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas na compreensão do texto escrito.

e) O grau de escolaridade associado à idade é factor gerador de uma maior ou menor facilidade ou dificuldade na produção de inferências diante a leitura do texto escrito.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. MATERIAIS EXPERIMENTAIS

3.1.1. TEXTOS ESCOLHIDOS

Acreditando que a tipologia variada pode e deve desencadear diferenças na quantidade e nos tipos de inferências geradas e que por isso o professor precisa de estar atento e aproveitar esse factor para utilizar em sua prática pedagógica os mais variados tipos de texto, é que nos propusemos a trabalhar em nossa pesquisa com dois textos com características diferentes.

T1- CAMPO DE OURIQUE

O primeiro foi um texto usado por Armanda Costa (1991), cujo tema se considera próximo do universo de referência dos leitores por abordar os aspectos mais característicos de um bairro urbano de Lisboa e os costumes dos seus habitantes.

Foi utilizado em várias pesquisas com objectivos diferentes. A. Costa (1991) utilizou-o para realizar um trabalho de investigação sobre leitura, compreensão e processamento sintáctico, P. Luegi (2007) utilizou-o para observar o registo do movimento dos olhos durante a leitura de textos, J. Costa (2007) e S. Queirós (2002) utilizaram-no para observar a capacidade de leitura Braille de sujeitos invisuais.

É um texto com características descritivas e argumentativas, apresenta um vocabulário acessível aos sujeitos da pesquisa e um formato que o privilegia a nível de compreensão. É formado por seis parágrafos e 204 palavras.

Contém uma palavra-chave no título-tema e, ao longo do texto, proposições que acrescentam mais informações ao tema enunciado no título facilitando a leitura e a

compreensão. O texto em si é composto por informações relevantes sobre os costumes e hábitos dos moradores de um bairro urbano tradicional de Lisboa articuladas com a descrição física do bairro. Nesta descrição há uma exploração do carácter ambivalente do bairro procurando mostrar o paradoxo entre o novo e o velho, o luxo e a pobreza, o tradicional e o progressista. O paradoxo chega ao extremo de beirar a contradição, pois caracteriza o bairro como lugar de contrapontos (*casas cheias de dignidade e prédios a cair de podre; melhores famílias e pessoas simples; lojas ultra sofisticadas e outras de objectos em desuso*) e finaliza colocando o progresso como opositor ao bem-estar no bairro.

CAMPO DE OURIQUE

Campo de Ourique é um bairro de Lisboa com hábitos extraordinários que parecem ter parado no tempo.

Visto de uma das suas belas esplanadas, o bairro colorido e calmo, que se vislumbra através dos eléctricos em movimento, parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses. Para encontrar tudo aquilo de que precisa no dia-a-dia, qualquer residente habitual não tem de fazer grandes deslocações que o obriguem ao uso de transportes.

A vida deste bairro mundano, um dos mais interessantes da cidade, revela-se ao virar de cada esquina das suas ruas de passeios largos. O casario heterogéneo do bairro é formado por casas antigas de soalho e tectos altos, cheias de dignidade, e por prédios a cair de podre onde se encontram as melhores famílias e as pessoas mais simples.

Nas manhãs de sábado, as donas de casa atarefadas procuram os melhores produtos frescos, à venda nos vários mercados improvisados.

Um aspecto interessante deste bairro deve-se ao facto de ter as lojas mais fantásticas e inesperadas, visto reunir lado a lado umas ultra sofisticadas e outras plenas de objectos em desuso.

Como reagem os moradores de Campo de Ourique? Receiam que as vizinhas torres do progresso ponham em perigo o seu bem-estar, muito em breve.

T2 – O PASSAGEIRO CLANDESTINO

Trata-se de um excerto do livro de José Rodrigues Miguéis, intitulado “Gente da Terceira Classe”, 4.^a ed., Lisboa, Editorial Estampa, 1984, retirado das provas de aferição do 3º ciclo do ensino básico do ano de 2006. Compõe-se de quatro parágrafos, 594 palavras sendo encabeçado por um título significativo para o conteúdo a ser desenvolvido.

É um texto com características predominantes dos textos narrativos e faz uso do discurso indirecto. Em uma narrativa psicológica, o autor aborda como tema principal a condição humana do passageiro clandestino que se tornará um imigrante ilegal na América do Norte. Faz uma alusão e uma crítica aos descobrimentos e tem como personagem central um passageiro clandestino de origem brasileira.

Uma das principais características do texto é criar uma atmosfera de tensão e incertezas crescentes sobre o destino do personagem que vai do início ao fim do texto, e isto fica marcado de duas formas:

a) Por meio de expressões como: “mas o tempo corria...” “Iriam esquecê-lo?” “haveria dificuldades imprevistas...”

b) Simples descrição dos factos psicológicos que revelam a fragilidade da situação.

Exemplificada nos trechos:

“Sonhava com a América havia muitos anos. Vinha em busca dela como, quatrocentos anos antes, e mais, os seus antepassados... Esses porém eram felizes, não precisavam de passaporte, o mundo era então um mistério aberto à curiosidade e ambição de todos!” “... Restava-lhe algumas dolares no fundo de um bolso das calças. Junto delas, retinha na palma da mão suada um papel puído, com um endereço, esse ponto perdido na imensidade da América desconhecida... e quanto teria ele de palmilhar às cegas, para alcançar o seu destino?! (Se lá chegasse...)”

Estes trechos revelam uma crescente instabilidade psicológica, mediante a frágil situação do passageiro clandestino, porém é esta conectividade que garante a escolha do vocabulário contendo palavras que se correlacionam com uma viagem de cargueiro. A produção de sentido se constrói na relação de uma declaração com outra, na força das expressões, e fica em parte na responsabilidade do leitor que busca nas suas experiências e conhecimentos o estabelecimento para as inferências daquela situação.

Leva o leitor a partilhar da angústia e instabilidade do passageiro, apenas pela descrição dos factos como num *“desfile silencioso e ao mesmo tempo muito eloquente”*.Gomes (2008).

O PASSAGEIRO CLANDESTINO

O passageiro tinha subido, já noite fechada, das entranhas da carvoeira, para se esconder numa clarabóia do convés, sob a qual havia espaço suficiente para um homem se deitar, como num esquite. (Já ali tinham viajado outros, durante dias e até semanas, e um deles, por sinal, apanhado pela dura invernia do Norte – os cordames eram estendais de gelo! – com as roupinhas leves em que vinha do Brasil, ficara tolhido para o resto dos seus dias.)

Não comia desde que, manhã cedo, lhe tinham levado o café amargoso e a bucha de pão; a fome roía-o, e, depois do calor abafante das caldeiras, o frio húmido da noite inteiriçou-o. Ali encaixado, ouviu vozes de comando, risos, passos de homens que desciam a prancha, os ecos de ferro do navio despejado. Esperou que, tudo sossegado, o viessem pôr em liberdade. Mas o tempo corria, naquela imobilidade, e a impaciência dele cresceu: Que raio esperavam eles para o tirar da toca? Iriam esquecê-lo, deixá-lo a bordo sozinho, metido naquela urna, a morrer de fome e frio? Haveria dificuldades imprevistas ao seu desembarque? A noite avançava com um vagar exasperante, e ele tinha pressa. Apertava ao corpo, para se aquecer, o saco onde encerrava os poucos haveres.

Tinha entrevisto na noite, ao chegar ali, os perfis dos barracões do porto, mais longe fábricas, prédios, o clarão mortiço da cidade. Estava na América, a dois passos do trabalho e do pão, a um salto do seu destino. E o coração batia-lhe de anseio. Já tinha regularizado contas com os marujos que o tinham posto a bordo, escondido e alimentado. Se havia mais alguém por trás deles, isso não era da sua conta. Restava-lhe algumas dolas no fundo de um bolso das calças. Junto delas, retinha na palma da mão suada um papel puído, com um endereço, esse ponto perdido na imensidade da América desconhecida: Patchogue ou coisa assim, para lá de Nova Iorque, em Long Island, a quantas léguas seria aquilo de Baltimore, e quanto teria ele de palmilhar às cegas, para alcançar o seu destino?! (Se lá chegasse...) E uma data de números, de portas e ruas, isso ele não entendia, não entendia nada, não sabia patavina de inglês, só sabia que estava ali à espera que dispusessem dele, para começar vida nova, ou então... Sozinho, diante do desconhecido. Não conhecia ninguém, nesta terra envolta em noite e humidade. Inquietava-o pensar em tudo isso, ali imóvel, impotente, com o coração do tamanho dum feijão a zumbir-lhe no peito apertado.

Sonhava com a América havia muitos anos. Vinha em busca dela como, quatrocentos anos antes, e mais, os seus antepassados (isto é um modo de falar) tinham andado em demanda da Terra Firme, do El Dorado e do Xipango. Esses porém eram felizes, não precisavam de passaporte, o mundo era então um mistério aberto à curiosidade e ambição de todos! Ele viajava escondido, embora não buscasse ouro nem prata nem pimenta. Tinha dois braços, sabia pegar numa enxada ou picareta, queria trabalhar. E se o ouro não andava agora a pontapé, quem caminhasse de olhos no chão ainda podia topar aqui e ali com algum penny perdido – assim tinha ouvido dizer a um tranalhadaças dum alemão que da América voltara com dois patacos, e ele conhecera algures. A lenda do Novo Mundo ainda não tinha morrido no coração, ou seria no estômago? dos homens. Para alcançá-lo, tomara pelo caminho mais curto, que é quase sempre o mais arriscado: a clandestinidade. Assim viera meter-se a bordo deste cargueiro de má-morte, um calhambeque a desfazer-se em ferrugem, asmático e claudicante.

3.1.2. QUESTIONÁRIOS

Para controlar a compreensão de leitura dos textos referidos, foram elaborados questionários de compreensão. Optámos por utilizar para cada questionário dez perguntas de respostas de escolha múltipla e uma de resposta aberta. Esta opção se deveu ao facto de ser um inquérito para um trabalho de pesquisa que precisava ser controlado, ou seja, foi uma maneira de criar condições para controlar e avaliar a produção das inferências desejadas. As questões fechadas, a depender do modo como são elaboradas, podem fazer com que os alunos utilizem o seu conhecimento prévio, forçando-os a usarem o raciocínio e a utilizarem seu *background*, o que é muito importante no exercício da compreensão. A questão aberta exige do leitor uma resposta contendo uma produção textual mais complexa, onde pudéssemos observar o juízo avaliativo acerca do texto lido e compreendido, pois, sendo um comentário pessoal exige uma boa capacidade de produção escrita para deixar perceber o nível de raciocínio e produção de inferências.

Os questionários foram formulados contendo perguntas de compreensão inferencial de acordo com os tipos de inferências que nos propomos averiguar (inferências lógicas, elaborativas e avaliativas). Todas as perguntas exigiam do leitor uma capacidade cognitiva que o levava a inferir significados com base no texto, no contexto e no seu conhecimento de mundo.

Sabemos que as perguntas após a leitura de um texto em contexto escolar são imprescindíveis, e, nomeadamente, têm sido um suporte à indução da compreensão de texto, o que podemos denominar de procedimento *off-line*. Por este motivo, Pearson e Johnson (1978) defendem o seu uso e argumentam que *“as perguntas são partes vitais para qualquer discussão”*, bem como *“suporte para a instrução da compreensão de textos”*.

ESTRUTURA DE QUESTIONÁRIO E TIPO DE PERGUNTAS

TEXTO 1 – CAMPO DE OURIQUE

INFERÊNCIAS LÓGICAS

As inferências lógicas apresentam sempre um valor de verdade, são conectivas porque permitem ligar informação distribuída no texto e estabelecer relações semânticas através de pistas linguísticas disponíveis no texto.

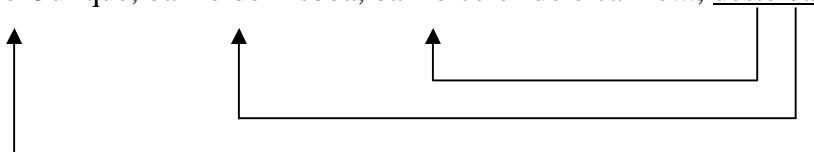
São **três** as perguntas de **T1** que exigem a realização de **Inferências Lógicas** em suas respostas. Estas usam pistas linguísticas diversas disponíveis no texto e formas anafóricas que obrigam à elaboração de cadeias de referência.

a) T1-Q2 “A vida deste bairro mundano...” A que bairro se refere o autor?

- a)(x) A Campo de Ourique
- b)() A um bairro com características urbanas
- c)() A um bairro com ambiente rural
- d)() A um qualquer bairro no mundo

Para realizar esta inferência lógica, o sujeito precisa reconhecer a forma anafórica presente na questão, a qual é resolvida se for processada a cadeia referencial que se apresenta para se chegar a interpretação do termo anafórico “deste bairro mundano”.

O sujeito precisa para isto localizar no texto os outros elementos da cadeia referencial, Campo de Ourique, bairro de Lisboa, bairro colorido e calmo..., deste bairro mundano.



Trata-se de uma inferência sobre informação não relacionada localmente, uma vez que os elementos a relacionar se encontram 2 parágrafos acima e o leitor precisa de recuperá-los no texto. A distância entre o antecedente e o termo anafórico pode ocasionar uma certa dificuldade no momento da compreensão.

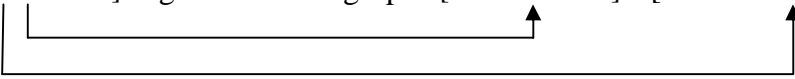
b) T1-Q3 “Visto de uma das suas belas esplanadas, o bairro colorido e calmo (...) parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses”. Com base nesta frase o autor quer dizer:

- a) (x) Que Campo de Ourique tem várias esplanadas
- b) () Que esta é a melhor esplanada de Campo de Ourique
- c) () Que todas as esplanadas são coloridas
- d) () Que não existem esplanadas em Campo de Ourique.

Nesta questão, a construção da proposição inferencial se dá a partir da expressão partitiva “uma das suas belas esplanadas” que direcciona o raciocínio do leitor para uma inferência sobre o local e sobre o conhecimento que o sujeito precisa ter sobre a interpretação de expressões partitivas. “uma das suas belas esplanadas” quer dizer que o bairro tem muitas esplanadas e de uma delas avista-se Campo de Ourique.

- c) T1-Q4 Onde costumam fazer as suas compras os moradores de Campo de Ourique?
- a) () Em hipermercados.
 - b) () Em feiras semanais.
 - c) (x) Nos mercados de rua e no comércio tradicional
 - d) () Pela Internet

Nesta questão temos relações de contiguidade semântica entre vocábulos/itens lexicais. Os sujeitos precisam interpretar a pergunta e detectar que o hiperónimo [moradores] engloba dois subgrupos [donas de casa] e [residentes habituais], explícitos no



texto. Trata-se de inferências sobre os costumes dos moradores de um bairro antigo e tradicional, portanto os sujeitos precisam ter uma representação mental dos costumes habituais dos bairros tradicionais, excluindo com isso as opções hipermercados, internet e feiras semanais, uma vez que o tradicional nestes bairros é fazer compras nos mercados de rua. Esta informação está distribuída por referências no 2º e no 4º parágrafo do texto.

INFERÊNCIAS ELABORATIVAS

As inferências elaborativas surgem de informações textuais e contextuais (informação prévia). São representadas por um modelo de situação e sempre legitimadas pelo texto base havendo com isso a possibilidade de eliminarmos alternativas não comprováveis no texto.

São **cinco** as perguntas de **T1** que exigem a produção das **Inferências Elaborativas** em suas respostas, vejamos:

- a) T1-Q1- “Campo de Ourique é um bairro de Lisboa com hábitos extraordinários que parecem ter parado no tempo”. O autor refere-se:
- a) () ao movimento de pessoas nas ruas.
 - b) () ao modo antiquado como as pessoas se vestem
 - c) (x) à existência de comércio tradicional.
 - d) () à existência de muita poluição visual e sonora.

- b) T1-Q5 - As donas de casa do bairro vão às compras nas manhãs de sábado. Este comportamento indica:
- a) () Que muitas trabalham fora durante a semana e portanto só fazem compras ao sábado.
 - b) () Que são pessoas muito atarefadas.
 - c) () Que os produtos frescos só se encontram ao sábado.
 - d) (x) Que sábado é o dia da semana culturalmente destinado às compras.

As duas questões assentam numa representação mental do modelo situacional activado pelo texto, representativo de um bairro urbano e tradicional que ainda resiste aos costumes antigos. O modelo de situação é elaborado a partir de informações textuais e informação prévia do leitor que são activadas na leitura e compreensão do texto.

A pergunta 5 se reporta a hábitos socioculturais dos moradores de bairros tradicionais. Trata-se de um modelo mental incorporado de que *“sábado é o dia culturalmente destinado às compras”*. A resposta correcta é verificável no texto através de pistas lexicais.

- c) T1-Q6 - O autor caracteriza as lojas do bairro como “fantásticas e inesperadas” . A expressão sublinhada significa que:
- a) () São lojas bonitas.
 - b) () São lojas que têm uma fachada colorida.
 - c) (x) São lojas que surpreendem quer pela oferta de produtos quer pela sua modernidade ou antiguidade.
 - d) () São lojas nas quais encontramos qualquer tipo de produto.

Há em Q6 a presença de modificadores adjectivais qualificativos [fantásticas e inesperadas]. Os sujeitos terão que fazer a integração das informações contidas no texto e a interpretação da pergunta tendo em conta a pista linguística que poderá ser encontrada na alínea c) ou seja, a junção da pista lexical adjectival [fantásticas e inesperadas] contida na pergunta mais verbo [surpreendem] que está na resposta. As outras opções funcionam como distractores, uma vez que lojas fantásticas também podem ser bonitas, coloridas e conter uma variedade de produtos.

- d) T1-Q8 - Com a frase “...O bairro colorido e calmo que se vislumbra através dos eléctricos em movimento, parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses...”. O autor pretende dizer-nos que:

- a)() Todos os filmes portugueses têm cenas em bairros antigos.
- b)() Todos os filmes portugueses são filmados em bairros antigos.
- c)() Lisboa só tem bairros antigos.
- d)(x) Campo de Ourique poderia funcionar como cenário para um filme sobre Lisboa antiga

Na produção de inferências em perguntas como Q8 os sujeitos se deparam com opções que não estão totalmente explícitas no texto e precisam mobilizar o conhecimento de mundo de cada um. Nesta questão em particular os sujeitos ficam em vantagem se invocarem conhecimentos sobre cinefilia, mas precisamente sobre os filmes portugueses da década de 30 a 50, para reactivarem na memória o cenário preferido destes filmes e fazer a relação com a descrição contida no texto.

- e) T1-Q10 - Relê a frase “...receiam que as vizinhas torres do progresso ponham em perigo o seu bem-estar...”. Neste contexto, a expressão **torres do progresso**, refere-se a quê?
 - a)() Às torres petrolíferas.
 - b)() Às torres do porto de Lisboa.
 - c)() Às torres de alta tensão
 - d)(x) Aos edifícios altos que rodeiam o bairro

Nesta questão os sujeitos precisam accionar a representação mental que têm do meio urbano, mais especificamente da cidade de Lisboa e da localização do bairro de Campo de Ourique para descodificar a metáfora. É um modelo de situação com informações baseadas no raciocínio, na plausibilidade e na descodificação da metáfora.

INFERÊNCIAS AVALIATIVAS

As perguntas analisadas a seguir devem apresentar a construção das inferências por meio de um posicionamento, comentário, apreciação, reflexão crítica, crenças e juízo de valor sobre um tópico. São informações existentes no texto base, porém realizadas independentemente dele.

São **três** as perguntas de **T1** que exigem o emprego das **Inferências Avaliativas** em suas respostas, sendo duas questões de escolha múltipla e uma questão aberta. Vejamos:

- a) T1-Q7- A chegada do progresso é um fenómeno típico que se verifica nas grandes cidades. Isso explica-se porque:

- a)() Os moradores precisam de mais transportes.
- b)() Os prédios antigos precisam de ser recuperados.
- c)(x) É um fenómeno natural do desenvolvimento urbano.
- d)() é necessário aumentar a quantidade de restaurantes do bairro.

Esta questão pode ser respondida independentemente do texto. É preciso que os sujeitos mobilizem o conhecimento de mundo que têm sobre os benefícios e os malefícios do progresso e accionar esquemas mentais para formular uma resposta com base em crenças e juízo de valor.

b) T1-Q9 - A reacção dos moradores de Campo de Ourique à ameaça da chegada do progresso é bastante negativa. Isso explica-se porque:

- a)() Os moradores consideram que os carros atrapalharam os peões.
- b)() Os moradores admitem que o progresso irá fazer bem ao bairro.
- c)(x) Os moradores temem a quebra do sossego, receiam os malefícios que o progresso possa trazer.
- d)() Os moradores acreditam que o progresso é um perigo para as lojas improvisadas.

Esta questão exige uma resposta que contenha uma exposição de opinião que não entre em conflito com o texto. Exige uma interpretação global legitimada pelo texto que poderá descartar outras respostas plausíveis.

c) T1-Q11 - Os moradores de Campo de Ourique acreditam ter *qualidade de vida*.

Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto que comprove que eles têm razão.

Ao responder a esta pergunta, é fundamental a construção de proposições, partindo da informação do texto, para depois fazer um julgamento das atitudes dos personagens. É fundamental a construção de argumentos partindo da informação do texto “de que os moradores receiam o perigo que o progresso possa representar para o bem-estar da população do bairro”, realizar inferências de que progresso traz benefícios e também malefícios. O cenário de respostas esperadas seria:

- a) os *moradores são pessoas que já se acostumaram à realidade tranquila e não estão preparados para essa eventual mudança.*
- b) *os moradores não desejam essas mudanças.*
- c) *qualidade de vida é algo muito subjectivo e para esses moradores significa paz, tranquilidade e segurança.*

Esperava-se com as respostas das perguntas 9,10 e 11 que os alunos produzissem inferências avaliativas formulando opiniões, comentários e contendo juízos avaliativos extrapolando ao texto.

ESTRUTURA DE QUESTIONÁRIO E TIPO DE PERGUNTAS

TEXTO 2 – O PASSAGEIRO CLANDESTINO

INFERÊNCIAS LÓGICAS

São inferências que geralmente ocorrem durante a compreensão da mensagem (online). São realizadas a partir de informações localizadas no texto base. São **quatro** as questões de **T2** que exigem o emprego das inferências lógicas em suas respostas. Vejamos:

a) T2-Q1 - O texto fala-nos de um passageiro que se encontra:

- a)() num comboio.
- b)() num autocarro.
- c)(x) num navio.
- d)() num avião.

Escolhe três palavras do texto que confirmem a tua opção

Para responder a essa questão é preciso estabelecer a ligação entre as pistas linguísticas, explícitas no texto [convés, caldeira, clarabóia, cordame, prancha] e o seu conhecimento intuitivo sobre a rotina de uma viagem de navio. Consiste numa identificação e relação entre os vocábulos de um mesmo campo semântico.

- b) T2-Q2 - Já ali tinham viajado outros durante dias e até semanas. “**outros**” refere-se a:
- a)() tripulantes do navio
 - b)() viajantes de 3ª classe
 - c)(x) viajantes clandestinos
 - d)() pessoas com pouco dinheiro

Há uma relação anafórica identificada por pistas semânticas, e não morfológicas, encontradas no texto. Os sujeitos precisam completar a cadeia referencial buscando o elemento identificador do pronome demonstrativo presente no texto. Passageiro... outros



- c) T2-Q4 - Que raio esperavam eles para o tirarem da toca? “**eles**” refere-se a:
- a)() aos passageiros do navio
 - b)(x) aos marinheiros que o ajudaram a viajar clandestinamente
 - c)() aos viajantes clandestinos
 - d)() às pessoas que aguardavam o desembarque

A questão 4 também requer o processamento de uma cadeia referencial. Trata-se de uma cadeia referencial catafórica cujos termos estão em distâncias variáveis, uns elementos no mesmo parágrafo e outros em parágrafos mais distantes, os sujeitos precisam juntar os elementos desta cadeia: eles.... os marujos, para a produção das inferências.



- d) T2-Q8 - “Inquietava-o pensar em **tudo isso**, ali imóvel, impotente, com o coração do tamanho dum feijão a zumbir-lhe no peito apertado.” O passageiro pensava:
- a)() que o clima era desagradável
 - b)(x) que iria ter dificuldades de comunicação
 - c)(x) que tinha pouco dinheiro no bolso
 - d)(x) que não sabia exactamente aonde se deveria dirigir
 - e)(x) que não conhecia ninguém no sítio para onde ia
 - f)(x) que ainda faltava muito tempo para chegar ao seu destino
 - g)() Que não tinha emprego certo

Para responder a Q8, os sujeitos precisam buscar no texto os elementos da cadeia anafórica e descodificar a expressão quantificada “ tudo isso”.

“Restava-lhe algumas *dólas*”, “não sabia inglês”, não conhecia ninguém”, “**tudo isso**”,

Esta é uma pergunta que admite uma variedade de respostas correctas. Na sua codificação, admitimos como resposta adequada, a marcação de uma alínea ou todas as alíneas verdadeiras.

INFERÊNCIAS ELABORATIVAS

São **cinco** as questões de **T2** construídas para estas inferências. Vejamos:

- a) T2-Q3 - Um outro homem “ com as roupinhas leves em que vinha do Brasil, ficara tolhido para o resto dos seus dias” por causa:
- a)() Da falta de espaço.
 - b)() Da duração da viagem.
 - c)(x) Do frio que passara.
 - d)() Do medo que sentira.

Nesta questão os sujeitos se deparam com um problema a ser resolvido, a descodificação da expressão “ficar tolhido”, para interpretar correctamente a resposta. Esse problema com base lexical é interpretado no contexto pela activação mental de um modelo de

situação balizado pelas pistas textuais presentes no texto, [Brasil é um país de clima tropical, uso de roupas frescas e leves] e nos outros vocábulos presentes no parágrafo, a exemplo de [dura invernia do Norte]. Ao fazer a relação de roupas leves com invernia o sujeito deverá conseguir descodificar a expressão “**tolhido**”.

T2-Q5- O desembarque do passageiro estava demorado, porque dependia:

- a)() da autorização para o barco poder atracar.
- b)() da regularização dos seus documentos.
- c)(x) de quem o ajudara a viajar ilegalmente.
- d)() de conseguir escapar do navio sozinho

b) T2-Q6 - Relê a frase “Ali encaixado, ouviu vozes de comando, risos, passos de homens que desciam a prancha, os ecos de ferro do navio despejado...”. Neste contexto, a expressão **ecos de ferro**, refere-se:

- a)() Aos gritos dos passageiros ao sair do navio.
- b)() À felicidade da tripulação ao saber que chegou bem ao destino.
- c)(x) Aos ruídos metálicos provocados pelo desembarque.
- d)() Ao som da âncora do navio ao atracar.

As respostas às questões 5 e 6 fazem parte de um modelo de situação e requerem conhecimentos do esquema do desembarque de um navio. Principalmente conhecimentos acerca de uma viagem clandestina. As inferências são todas balizadas pelo texto. Em Q6 encontra-se o uso de uma metáfora que precisa ser descodificada, (ecos de ferro). Voltando ao texto, o sujeito vai perceber que há pistas lexicais [passos de homens que desciam a prancha] que o ajudam na escolha da opção correcta para a compreensão da pergunta descartando as outras opções uma vez que, estas, em contraste, são plausíveis mas não para este texto.

c) T2-Q7- A ansiedade do sujeito devia-se:

- a)(x) à incerteza do que iria acontecer
- b)() a não haver ninguém à sua espera
- c)() à lentidão da passagem do tempo
- d)() aos ruídos que ouvia do exterior

Para resposta correcta da questão 7, o sujeito precisa atentar para uma característica dos textos narrativos que é a marcação do tempo.

Neste texto, o tempo narrativo é marcado pelo pensamento do narrador, suas inquietações, ansiedades e incertezas. Várias hipóteses são possíveis, mas há uma dominante e

confirmada pelo texto.

- d) T2-Q10 - “Assim, viera meter-se a bordo deste cargueiro de **má-morte**, um calhambeque a desfazer-se em ferrugem, asmático e claudicante”. O personagem quer dizer que:
- a) o navio era velho mas funcionava bem
 - b) o navio era muito velho mas estava bem conservado
 - c) o navio andava aos supetões e ora arrancava ora parava
 - d) o navio trazia má-sorte a quem nele embarcava
 - e) o navio parecia um automóvel de outros tempos.

Na questão 10 encontra-se novamente uma sucessão de metáforas que precisam ser decodificadas e interpretadas. O processamento e compreensão dependem de um modelo de situação que autoriza inferências elaborativas sobre as propriedades e características do cargueiro e a sorte dos passageiros. Há na produção destas inferências uma relação de causa e efeito, o cargueiro de “má-morte” trazia “má-sorte”.

INFERÊNCIAS AVALIATIVAS

São **duas** as questões de **T2** que requerem em suas respostas o uso das inferências avaliativas. Vejamos:

- a) T2-Q9 - A América é vista como: (assinalar as respostas possíveis):

- a) o país das oportunidades de emprego
- b) o país onde é difícil encontrar trabalho
- c) um país moderno e industrializado
- d) o país onde todas as dificuldades pessoais serão resolvidas.

- b) T2-Q11 - Teria o sujeito sido bem ou mal sucedido na sua chegada à América?

Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto dando a tua opinião.

Estas inferências requerem um comentário, juízo, avaliação ou outra reacção do leitor frente ao texto. Há princípios organizacionais disponíveis ao leitor, relacionados à sua habilidade de abstracção, de compreensão de novas formas de interpretação, capacidade de generalizar e estabelecer relações. Em Q9 o sujeito precisa mobilizar conhecimentos de mundo sobre as oportunidades que a América (não) tem para oferecer e a partir daí assinalar as possibilidades possíveis na pergunta, trata-se de um modelo mental representativo sobre a América do Norte.

Para Q11 o sujeito tem como cenário de resposta várias possibilidades que podem ser construídas com base em todas as informações que o texto fornece e nas predições que ele pode fazer. São elas:

- a) O personagem foi mal sucedido por conta da clandestinidade e das consequências que ela traz.*
- b) O personagem conseguiu regularizar sua situação de clandestino...*
- c) O personagem teve sorte e apesar de ser clandestino conseguiu sair-se bem.*

3.2. A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

A pesquisa realizou-se em duas escolas do ensino oficial em Portugal, com sujeitos do 7º ano e 10º ano. Participaram 41 sujeitos do 7º ano e o mesmo número para o 10º ano, 82 sujeitos no total. Os alunos do 7º ano estavam na faixa etária entre os 12 anos e os 14 anos com uma média de 12,5 anos e os alunos do 10º ano estavam na faixa etária entre os 14 anos e os 17 anos com uma média de 15,1 anos. Ambas as turmas tiveram um percurso escolar sempre frequentando escolas públicas em Portugal.

A escolha por estes anos de escolaridade se deu por acreditarmos que os sujeitos do 7º ano, já com 6 anos de escolaridade cumpridos, detenham os instrumentos básicos de leitura como a aprendizagem dos mecanismos de extracção de significados dos textos escritos, conhecimento básico de organização textual, capacidade para ler com autonomia e velocidade e criação de hábitos de leitura.

Os sujeitos do 10º ano, já com 9 anos de escolaridade básica, já devem ter fluência de leitura, capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste, conhecimento linguístico e textual que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos, portanto já são capazes de construir uma representação mental do texto escrito compreendendo os seus eventos discursivos.

3.3. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Os sujeitos participantes da pesquisa receberam a informação de que o trabalho com os textos não constituiria avaliação e que era uma contribuição para um trabalho de pesquisa. Os textos foram aplicados pela pesquisadora em companhia da professora de Língua Portuguesa da turma. A pesquisadora dispôs de 2 sessões de uma 1 hora de aula para a aplicação dos textos que foi feita em grupo.

A pesquisadora iniciou com a aplicação de Texto 1 – Campo de Ourique. Os alunos receberam os textos, fizeram a leitura silenciosa, depois receberam as questões e novamente voltaram ao texto para respondê-las. Na semana seguinte foi aplicado Texto 2- O Passageiro Clandestino, utilizando os mesmos procedimentos de aplicação de T1.

A aplicação dos materiais aconteceu de forma tranquila, os alunos cooperaram, se empenharam na tarefa de leitura e houve o apoio da professora de Língua Portuguesa.

4. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A codificação dos dados gerais foi feita em uma base de dados Excel. Para as questões de escolha múltipla marcamos com 1 as respostas correctas e com 2 as respostas erradas, sendo que também fizemos o registo da alínea correcta e da alínea errada a fim de observar se houve um padrão de erros por parte dos sujeitos. No caso da pergunta que aceitasse como resposta várias alíneas, consideramos como correcta a marcação de qualquer uma delas ou de todas as alíneas. Estes dados se encontram codificados numa base de dados e anexados no fim deste trabalho.

A tabela 1 abaixo nos mostra um resumo dos resultados de todas as variáveis consideradas em nossa pesquisa. Os tipos de perguntas (fechadas e abertas), os tipos de inferências (lógicas, elaborativas e avaliativas), as perguntas reunidas pelo tipo de inferências, os tipos de textos (narrativo e não narrativo) e os anos de escolaridade (7º e 10º ano). A análise dessa tabela vai ser feita por itens em tabelas parcelares.

4. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Organização Geral dos Dados		T 1 - CO			T 2 - PC		
Tipos de Perguntas	Tipos de Inferências	Questões	7º Ano	10º Ano	Questões	7º Ano	10º Ano
Perguntas Fechadas	Lógicas	2	82,9 %	97,5 %	1	100 %	100 %
		3	51,2 %	63,4 %	2	75,6%	92,6 %
		4	97,5 %	95,1%	4	58,5%	87,8 %
					8	92,6%	100 %
	Elaborativas	1	58,5 %	85,3%	3	87,8%	92,6%
		5	24,3 %	46,3 %	5	41,4 %	78,0%
		6	68,2 %	97,5 %	6	58,5 %	75,6%
		10	58,5%	95,1%	7	31,7 %	80,4%
		8	70,7 %	80,4 %	10	19,5%	9,7%
	Avaliativas	9	80,4 %	87,8 %	9	95,1 %	95,1%
		7	31,7 %	68,2%			
Pergunta Aberta		11	0 %	34,1%	11	2,4%	26,8 %

Tabela 1 – Organização geral dos dados; percentagem de respostas certas por pergunta, texto e ano de escolaridade.

5. ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise das respostas dos alunos aos questionários teve em consideração os objectivos inicialmente propostos e aqui retomados:

- a) Detectar se os alunos, ao lerem um texto escrito, realizavam inferências de tipos variados para atingirem a compreensão;
- b) Observar se as perguntas de compreensão ajudam os alunos a produzir inferências;
- c) Analisar se o grau de escolaridade associado à idade é um factor preponderante para atenuar ou dificultar a produção de inferências na leitura de textos escritos.

GRELHA COMPARATIVA – RESULTADOS POR TIPO DE INFERÊNCIA

QUESTÕES	TIPOS DE INFERÊNCIA	ACERTOS 7º ANO (N=41)	ACERTOS 10º ANO (N=41)
2	Lógica	82,9 %	97,5 %
3	Lógica	51,2 %	63,4 %
4	Lógica	97,5 %	95,1%
1	Elaborativa	58,5 %	85,3%
5	Elaborativa	24,3 %	46,3 %
6	Elaborativa	68,2 %	97,5 %
10	Elaborativa	58,5 %	95,1 %
8	Elaborativa	70,7 %	80,4 %
9	Avaliativa	80,4 %	87,8 %
7	Avaliativa	31,7 %	68,2 %
11	Avaliativa	0 %	34,1%

Tabela 2: Texto Campo de Ourique: percentagens de respostas certas por tipo de inferência

RESULTADOS GLOBAIS POR TIPO DE INFERÊNCIAS

TIPO DE INFERÊNCIA	T1- CO		MÉDIA TOTAL
	7º ano	10º ano	
LÓGICA	77,2%	85,3 %	81,2 %
ELABORATIVA	56,0 %	80,9 %	68,4 %
AVALIATIVA	37,3 %	63,3 %	50,3 %
MÉDIA TOTAL	56,8 %	76,5%	66,6 %

Tabela 3: percentagens globais por tipo de inferências

Na tabela 2 apresentamos os dados relativos à percentagem de respostas certas e na tabela 3 os resultados globais por tipo de inferências dos dois grupos e para o Texto 1 - Campo de Ourique. Vamos analisar diversos efeitos observados nestes dados.

1. Efeito de pergunta/tipo de inferência em T1:

Para o Texto 1 - Campo de Ourique, utilizamos 3 perguntas que exigiram a produção de inferências lógicas, 5 que exigiram inferências elaborativas e 3 que exigiram inferências avaliativas. Foram 10 perguntas de respostas de escolha múltipla e uma de resposta aberta.

Entre os resultados percentuais das questões que exigiram a produção de inferências lógicas, houve regularidade nos resultados em Q2 (82% vs 97%) e em Q4 (97% vs 95%), com excepção de Q3 (51% vs 63%) que, comparativamente, induz a um baixo desempenho, principalmente no 7º ano onde metade dos sujeitos apresentou resultados negativos.

Para responder adequadamente a Q2 os sujeitos precisavam mobilizar conhecimentos acerca da forma anafórica [passageiro... outros] obrigando-os a processar a cadeia de referência para extrair da representação mental um elemento e a partir daí a realização das inferências elaborativas. Em Q4 há uma relação de contiguidade semântica entre itens lexicais e em Q3 a proposição inferencial se dá a partir da expressão partitiva “*uma das suas belas esplanadas*” a qual direcciona o raciocínio do leitor para uma inferência sobre o local e sobre o conhecimento linguístico que o sujeito precisa ter da quantificação que a expressão partitiva demonstra. As condições acima não ofereceram dificuldades visto que os resultados estão muito acima dos 50%.

Observamos na tabela 3 o resultado global da produção das inferências lógicas em T1, temos (77,2 % para o 7º ano e 85,3 % para o 10º ano), notámos com esses resultados um efeito significativo da idade.

Inferências Elaborativas

Todas as questões de T1 que exigiram a realização de inferências elaborativas fazem referência aos costumes e hábitos dos moradores do bairro descritos no texto (modelo de situação). Damos um destaque para Q5 por ter mostrado valores percentuais abaixo de 50%, (24,3% no 7º e 46,3% no 10º). Em Q5, “*as donas de casa do bairro vão às compras nas manhãs de sábado...*” os sujeitos precisavam produzir inferências acerca dos costumes tradicionais mantidos actualmente por esta população e também possuir um modelo mental que incorpore

tais informações. Observando as expressões “*donas de casa*” e “*manhãs de sábado*” que se constituem pistas linguísticas, o sujeito precisa fazer uma analogia com determinados costumes de moradores de bairros tradicionais. Segundo Dijk (2004) tal representação textual é importante para dar conta do facto de que os usuários da língua são capazes de reproduzir parte do que efectivamente foi dito em um texto, incluindo sintaxe, expressões lexicais e sentidos expressos. Ao mesmo tempo, contudo, os usuários da língua também tentam “imaginar” do que trata o texto. Um modelo de situação é a noção cognitiva que dá conta desse tipo de “imaginação” em que os usuários da língua se empenham quando compreendem o discurso.

Observamos na tabela 3 que o resultado global das inferências elaborativas (56% no 7º vs 80,9% no 10º) é mais baixo que o resultado global das inferências lógicas (77,2% no 7º vs 85,3 % no 10º), uma possibilidade de explicação para este efeito é que principalmente no 7º ano, onde os resultados foram mais baixos, os sujeitos não conseguiram recuperar o modelo de situação de modelos já construídos em ocasiões anteriores. Uma vez que os modelos de situação são parcialmente fabricados a partir de conhecimento pessoal existente, “*eles são o registo cognitivo episódico de nossas experiências pessoais*” Dijk (2004).

Inferências Avaliativas

As questões 7, 9 e 11 estão entre aquelas que mobilizaram a realização de inferências contendo juízos avaliativos. Q7 e Q11 merecem atenção por conta dos baixos valores percentuais apresentados na tabela 2. Para responder correctamente o sujeito teria que buscar no texto o argumento básico do autor e correlacionar com os seus conhecimentos prévios fazendo um julgamento das atitudes encontradas no texto base. Os resultados percentuais demonstram que os sujeitos do 10º ano conseguiram mobilizar estes conhecimentos para estabelecer as inferências em proporções maiores que os do 7º ano.

Quando comparamos os valores percentuais da tabela 2, observamos que os resultados de Q9 (80,7% e 87,8%) 7º e 10º anos, respectivamente, em comparação a Q7 (31,7% e 68,2%) e Q11 (0% e 34,1%) são valores percentuais bem mais altos. Os sujeitos participantes da pesquisa, conseguiram em Q9 fazer uma interpretação global realizando inferências avaliativas que continham exposição de opinião.

A questão 11, conforme já dissemos, foi construída com um formato diferente das

demais, é uma questão aberta que exigiu em sua resposta uma produção de texto contendo argumentos avaliativos e um bom raciocínio sobre uma determinada situação exposta acerca do texto lido e compreendido.

Pergunta aberta Q11- T1 – CO

Os moradores de Campo de Ourique acreditam ter qualidade de vida. Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto que comprove que eles têm razão.

Espera-se que nas suas respostas, os sujeitos expressem:

- a) Juízos de valores sobre a preferência dos moradores em continuar com a tradição do bairro.
- b) Opiniões críticas sobre a mudança nos bairros tradicionais.
- c) Crenças sobre os efeitos benéficos e maléficos da chegada do progresso.
- d) Julgamentos sobre o significado de “*qualidade de vida*” para os moradores de bairros tradicionais.

Respostas que continham a realização de **Inferências Avaliativas**:

S28- *Eu penso que eles têm razão pois neste bairro foi-se negando o progresso e fizeram com que este se conservasse no tempo, igual a alguns anos atrás, com os mesmos costumes, edifícios, lojas, evitando as grandes confusões dos carros e estes aspectos são qualidade de vida.*

Nesta resposta o sujeito fez uma análise da situação considerando a informação textual e emissão de juízo avaliativo. Inicia sua resposta com uma opinião pessoal, utilizando a 1ª pessoa do singular e usando um verbo [pensar] de actividade mental exprimindo uma predicação valorativa [concordando com os moradores sobre os aspectos que indicam qualidade de vida].

S30- *Longe da confusão da cidade, do barulho, da poluição, dos meios de transportes do movimento das pessoas... a qualidade de vida dos moradores de Campo de Ourique é bem diferente, é calma e sossegada, não há tanto movimento, todos se conhecem, pelo contrário nas grandes cidades muitas vezes não conhecemos quem mora mesmo ao nosso lado. Nos bairros existem inúmeras pessoas idosas, isso deve-se ao facto da qualidade de vida ser melhor. É pena que hoje em dia existam poucos bairros, muitas das pessoas não conseguem viver longe da confusão da cidade.*

S31- *A qualidade de vida para estes moradores assume outras perspectivas, diferente das outras pessoas que vivem nas cidades, pois para estas a qualidade de vida, é ter paz, sossego, vivendo a sua vida normalmente sem ruídos e grandes movimentos da população da cidade de Lisboa.*

Na resposta de S30 podemos ainda destacar o uso da 1ª pessoa do plural e de uma expressão valorativa [é pena]. Na resposta de S31, notamos um julgamento crítico do significado da expressão “qualidade de vida”.

Respostas nas quais considerámos que os sujeitos produziram **Inferências Elaborativas.**

S10 - *Os moradores acreditam ter qualidade de vida, na medida em que, este bairro de Lisboa, tendo parado no tempo torna-se um dos mais belos por ainda conservar os costumes, as tradições, a arquitectura, o comércio, assim como o facto de não haver tantos carros, nem tanta poluição, tornando Campo de Ourique um dos mais calmos e belos bairros Lisboetas.*

S11- *Eles têm razão, pois têm as mais belas vistas sobre a antiga Lisboa, longe do barulho e a azáfama da cidade. Tudo o que precisa encontra-se perto não sendo necessário usar transportes. É nestes bairros que se encontram as melhores famílias apesar de serem as mais simples. Têm o privilégio de viverem numa Lisboa ainda não poluída, com os seus hábitos mais antigos, em que o bairro é uma grande família.*

S12 - *Eu concordo com a opinião dos moradores de Campo de Ourique, visto que eles têm tudo o que precisam muito mais perto que os moradores da cidade, como também não são influenciados todos os dias com o “stress” da cidade.*

Nas respostas de S10 e de S11, destacamos o uso da 3ª pessoa do plural e uma paráfrase descritiva do que é qualidade de vida para os moradores de Campo de Ourique. Não há juízos avaliativos nem extrapolações ao texto lido. Na resposta de S12 observamos o uso da 1ª pessoa do singular e uma concordância de opinião com os dados expressos no texto, notamos que o sujeito acciona seu conhecimento de mundo utilizando seu esquema mental de que qualidade é não ter “stress”.

Respostas nas quais os sujeitos realizaram compreensão literal manifestada através de paráfrases:

S1- *Com um bairro “pacato” como foi descrito e comércio em permanente funcionamento assim os habitantes têm qualidade de vida.*

S2 - *Os moradores acreditam ter qualidade de vida pois, têm no bairro tudo o que precisam no dia-a-dia, não tendo assim que fazer grandes deslocções.*

S9 - *Os moradores de campo de Ourique acreditam ter qualidade de vida, porque têm tudo o que necessitam no bairro, como lojas fantásticas.*

Observamos nestas respostas a transcrição quase que literal dos termos e das ideias utilizadas no texto.

Ao observarmos a tabela 2 acima, notamos que nenhum sujeito do 7º ano (0%) conseguiu extrapolar o texto e ir buscar nos implícitos juízos avaliativos com base em seus costumes e conhecimentos para a produção destas inferências. O que é muito grave, uma vez que estes sujeitos já com 6 anos de escolaridades cumpridos deveriam deter os instrumentos básicos de leitura e compreensão textual, principalmente a habilidade de extracção de significados dos textos escritos. Mesmo os sujeitos do 10º ano que já detêm conhecimentos de deduzir sentidos implícitos, tiveram apenas (34,1%) de acertos neste tipo de questão.

Na totalidade, como vemos na tabela 3, os resultados globais da produção das inferências avaliativas (50,3%) foi bem menor comparado às inferências elaborativas (68,4%) e lógicas (81,2%).

2. Efeito de grupo em T1

Na tabela 3 podemos observar os resultados percentuais globais da realização das inferências conforme o tipo de texto e o ano de escolaridade, constatamos com este resultado que tanto o 7º ano como o 10º ano produziu com maior facilidade as inferências lógicas (77,2% vs 85,3%), depois elaborativas (56% vs 80,9 %) e com um menor resultado as avaliativas (37,3% vs 63,3%). Podemos ainda constatar que o 10º ano produziu uma média mais alta em todas os tipos de inferências que o 7º ano, porém também obedecendo à ordem nos resultados, (85,3%) para a produção das inferências lógicas, (80,9%) para as elaborativas e (63,3%) para as inferências avaliativas.

GRELHA COMPARATIVA – RESULTADOS POR TIPO DE INFERÊNCIA

QUESTÕES	TIPOS DE INFERÊNCIA	ACERTOS 7º ANO (N=41)	ACERTOS 10º ANO (N=41)
1	Lógica	100 %	100 %
2	Lógica	75,6%	92,6 %
4	Lógica	58,5%	87,8 %
8	Lógica	92,6 %	100 %
3	Elaborativa	87,8%	92,6%
5	Elaborativa	41,4%	78,0%
6	Elaborativa	58,4%	75,6%
7	Elaborativa	31,7%	80,4%
10	Elaborativa	19,5%	9,7%
9	Avaliativa	95,1%	95,1%
11	Avaliativa	2,4 %	26,8 %

Tabela 4: Texto O Passageiro Clandestino: percentagens de respostas certas.

RESULTADOS GLOBAIS POR TIPO DE INFERÊNCIAS

TIPO DE INFERÊNCIA	T2-PC		MÉDIA TOTAL
	7º Ano	10º Ano	
LÓGICA	81,6 %	95,1 %	88,3%
ELABORATIVA	47,4 %	67,2 %	57,3%
AVALIATIVA	48,7%	60,9 %	54,8%
MÉDIA TOTAL	59,2%	74,4%	66,8%

Tabela 5: percentagens globais por tipo de inferências

Na tabela 4 apresentamos os dados relativos à percentagem de respostas certas e na tabela 5 os resultados globais por tipo de inferências dos dois grupos e para o texto o Passageiro Clandestino. Vamos analisar diversos efeitos observados nestes dados:

1. Efeito de pergunta/tipo de inferência em T2:

Para o Texto 2- O Passageiro Clandestino utilizamos 4 perguntas que exigiram a produção de inferências lógicas, 5 que exigiram inferências elaborativas e 2 que exigiram inferências avaliativas.

Observamos com base nos dados percentuais que as questões que exigiram inferências lógicas não foram alvo de grandes problemas por parte dos sujeitos da pesquisa. Q4 merece um breve comentário por demonstrar uma pequena redução percentual na produção desta inferência com os sujeitos do 7º ano e Q1 por não haver nenhuma resposta negativa.

A presença da relação referencial catafórica poderá ter ocasionado alguma dificuldade na formulação da Q4. “ *Que raio esperavam eles para o tirarem da toca* ”.O sujeito precisava completar a ideia com os outros elementos da cadeia referencial para mobilizar as inferências. A dificuldade poderá estar na distância dos outros elementos da cadeia [marujos, marinheiros] distribuídos ao longo do texto.

Observamos na tabela 3 o resultado global da produção das inferências lógicas para T2, temos (81,6 % para o 7º e 95,1% para o 10º), notamos com esses resultados um efeito significativo da idade.

Dentre as questões que exigiram a produção de inferências elaborativas, 2 delas merecem ser analisadas por constataremos contrastes de percentagens diferentes das demais, são Q7 e sobretudo Q10. Em Q7 o enunciado da pergunta “a ansiedade do sujeito devia-se” causou um certo estranhamento aos sujeitos do 7º ano, uma vez que dos (68,3%) das respostas erradas, (39%) deles optou por escolher como resposta a alínea d) ao invés de optarem pela resposta correcta da alínea a). Este desvio na realização das inferências talvez tenha se dado pela falta de um modelo mental do esquema de uma viagem clandestina de navio.

Q10 merece uma atenção especial, uma vez que podemos constatar nos resultados da tabela 4 uma inversão nas percentagens. Os sujeitos do 7º ano obtiveram 19,5% de acertos e os do 10º ano obtiveram 9,7% de acertos. Vejamos a questão: “*Assim, viera meter-se a bordo*

desse cargueiro de má-morte, um calhambeque a desfazer-se em ferrugem, asmático e claudicante". Observamos que os sujeitos se depararam nesta pergunta com várias expressões metafóricas que ocasionaram dificuldades significativas na compreensão e interpretação correcta da questão. São expressões literárias utilizadas pelo autor para dar características ao cargueiro e relacioná-las com a sorte dos seus passageiros.

Observamos na tabela 5 que o resultado global das inferências elaborativas (47,4% para o 7º e 67,2% para o 10º) de T2 é bem mais baixo que o resultado global das inferências lógicas (81,6% para o 7º e 95,1% para o 10º). Uma justificativa para este efeito é que apesar de T2 ser um texto com características narrativas, o tema desenvolvido é distante dos modelos mentais dos sujeitos da pesquisa.

Foram duas as questões de T2 que exigiram a produção de inferências avaliativas, Q9 e Q11. Dentre elas, Q11 por ser uma questão de resposta aberta, conforme já explicitamos na análise feita em T1, exigiu dos sujeitos a produção de um texto escrito contendo estratégias mais elaboradas, pois os sujeitos teriam que buscar conhecimentos prévios arquivados na memória semântica e fazer conexão dos eventos para estabelecer o raciocínio e o julgamento avaliativo.

Esse tipo de produção de inferência ainda gera muita dificuldade, pois se observarmos os valores percentuais, constatamos que foi o menor valor realizado nesta categoria e na relação com as outras categorias. Somente (2,4%) dos sujeitos do 7º ano conseguiram produzir estas inferências, havendo um aumento de produção para os sujeitos do 10º ano de (26,8%). Na totalidade, como vemos na tabela 5, os resultados globais da produção das inferências avaliativas para T2 foi equilibrado com relação às inferências lógicas e elaborativas, perfazendo uma média global maior que (50%).

Pergunta aberta Q11-T2 – PC

Teria o sujeito sido bem ou mal sucedido na sua chegada à América?

Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto dando a tua opinião.

Respostas com a produção de **Inferências Avaliativas**.

S18 – *Eu acho que ele chegou à América mas a sua vida não melhorou como pensava porque lá ele teria de trabalhar em empregos duros e desgastantes com maus pagamentos por estar ilegal. Antes estivesse no seu próprio País com amigos e familiares.*

S23 - *Eu penso que apesar do seu receio, os marujos que tinham conhecimento da sua presença o vieram buscar e ele começou uma nova vida, embora não conseguisse se comunicar com ninguém, chegando mesmo a ser preso por pensarem que gozava com as autoridades. Mas encontrou uma família que sabia falar português e que o ajudou muito na sua adaptação. Encontrou emprego e vive bem.*

S26 - *A meu ver, o sujeito ia um pouco iludido com a grande América, que não era a solução de problemas para ninguém. Depois de ler algumas vezes o texto e o interpretar, chego à conclusão que talvez o problema fosse dele, talvez este homem já tivera tido vários problemas e se tenha tornado infeliz. Partiu, para um “mundo diferente” numa altura complicada da sua vida e deixar a sua casa, a sua vida, a sua família, e a sua rotina. Não era a altura certa.*

Vemos nas respostas acima opiniões críticas [a meu ver] acerca da chegada do passageiro à América. O emprego da 1ª pessoa do singular [eu penso, eu acho], o uso de expressões valorativas [mas a sua vida não melhorou] e expressões conclusivas [chego à conclusão]. Notamos ainda na resposta de S23 a projecção de um cenário plausível para o destino do passageiro, baseado em conhecimentos prévios, esquemas mentais e juízos preditivos.

Respostas nas quais considerámos que os sujeitos produziram **Inferências Elaborativas**.

S8 - *Na minha opinião o sujeito tanto pode ser bem como mal sucedido. Ele pode ter sorte e conseguir que os marinheiros que o ajudaram a embarcar o vão lá buscar, e assim ver se consegue ir onde quer trabalhar. Ou por outro lado pode ser descoberto. Descubrem-no mandam-no de volta para o seu País ou é preso. Todos os seus objectivos desmoronam-se.*

S9- *O sujeito teria sido mal sucedido pois ele ia para um País que não conhecia e não sabia falar a língua, como tinha pouco dinheiro tinha que encontrar rapidamente trabalho, mas ele não sabia onde se devia dirigir. Apesar da América ser vista como um país de*

oportunidades é sempre difícil encontrar um emprego quando se é clandestino, não sabia falar a língua e nem sabia onde se dirigir.

S10 - *O sujeito pode ser bem ou mal sucedido na sua chegada à América. Ele pode chegar bem e conseguir alcançar os seus objectivos ou pode ser apanhado pelas autoridades e ser deportado de novo para o Brasil.*

Nestas respostas os sujeitos fazem predições baseadas no modelo situacional do texto, podemos destacar cenários descritivos e a presença do conhecimento de mundo sobre os esquemas mentais da clandestinidade e das consequências desse acto.

Respostas classificadas com a produção de paráfrases

A12 – *Depende, se ele conseguisse sair do cargueiro, talvez a sua chegada à América poderá ter sido bem sucedida. Mas, como diz no texto, ele já tinha chegado ao seu destino, mas ninguém o tinha tirado de lá.*

A15 - *O sujeito foi bem sucedido na sua chegada à América porque chegou sem complicações porem quando lá chegou não sabia o que fazer.*

A16 - *Mal, porque no fim do texto diz que ele se manteve a bordo do cargueiro.*

Respostas acima apresentam uma extracção das ideias do texto sem nenhuma extrapolação, fazem paráfrases do texto lido.

Efeito de grupo em T2

Na tabela 5 podemos observar os resultados percentuais globais da realização das inferências em T2 conforme o tipo de texto e o ano de escolaridade. Constatamos com este resultado que tanto o 7º ano como o 10º ano produziu com maior facilidade as inferências lógicas (81,6% vs 95,1%) relativamente às inferências elaborativas (47,4% vs 67,2%) e avaliativas (48,7% vs 60,9%). Notamos que o 10º ano progrediu na produção das inferências avaliativas e produziu uma média mais alta em todos os tipos de inferências que o 7º ano.

QUADRO SÍNTESE – RESULTADOS GLOBAIS

TIPO DE INFERÊNCIA	T1- CO		MÉDIA TOTAL	T2-PC		MÉDIA TOTAL
	7º Ano	10º Ano		7º Ano	10º Ano	
LÓGICA	77,2%	85,3 %	81,2%	81,6 %	95,1 %	88,3%
ELABORATIVA	56,0 %	80,9 %	68,4%	47,4 %	67,2 %	57,3%
AVALIATIVA	37,3 %	63,3 %	50,3%	48,7%	60,9 %	54,8%
MÉDIA TOTAL	56,8 %	76,5%	66,6%	59,2%	74,4%	66,8%

Tabela 6: Médias de percentagens de respostas certas segundo o tipo de inferências e o tipo de texto

Com a tabela 6, completaremos a análise dos valores percentuais acentuando efeitos encontrados e aqui contrastados explicados pela variação no tipo de texto:

1. Efeito tipo de inferência/por tipo de texto: T1 vs T2

Para T1 utilizamos 3 perguntas que exigiram a produção de inferências lógicas, 5 elaborativas e 3 avaliativas. Para T2 utilizamos 4 perguntas que exigiram a produção de inferências lógicas, 5 elaborativas e 2 avaliativas.

Inferências Lógicas

Para analisarmos esse efeito vamos fazer o contraste entre as questões de T1 e T2 que continham esse tipo de inferência considerando as estruturas e as pistas linguísticas envolvidas. Em T1-Q2, T2-Q2 e T2-Q8 encontramos formas anafóricas e elaboração de cadeias de referência que precisavam ser decodificadas e interpretadas; T1-Q3 continha a interpretação de uma expressão partitiva; T1-Q4 e T2-Q1 continham relações de vocábulos de um mesmo campo semântico; T2-Q4 assenta na interpretação da forma catafórica e elaboração de cadeias de referência.

Inferências Elaborativas

T1-Q1,Q5,Q8 assentavam numa representação mental elaborada a partir do conhecimento de mundo e das idiosincrasias dos sujeitos leitores; T1-Q6 e T2-Q3 assentavam em pistas linguísticas e textuais; T1-Q10 e T2-Q5,Q6,Q7,Q10 continham a construção de um modelo de situação verificável no texto.

Inferências Avaliativas:

T1-Q9, Q10, Q11 e T2-Q9,Q11 assentavam em respostas que exigiam representações mentais e exposição de opiniões e predições avaliativas.

2. Efeito tipo de texto: T1 vs T2

Esse efeito nos surpreendeu pois acreditávamos que haveria mais contraste entre dois tipos de textos com características distintas, porém os resultados percentuais demonstraram não haver tanta diferença ou relevância no factor tipo de texto. T1-CO proporcionou uma média maior na produção das inferências elaborativas (68,4% vs 57,3%) enquanto T2-PC proporcionou uma melhor média percentual com a produção das inferências lógicas (88,3% vs 81,2%). Interessante notar que, apesar das pesquisas (Sim-Sim e Ramalho, 1993) mostrarem que os alunos têm um melhor desempenho na compreensão de leitura de textos com características narrativas, o tema do texto é preponderante para activar conhecimentos prévios e modelos mentais, o que Dijk (2004) chama de “*processo de recordação*” que envolve a “*recuperação*” de modelos anteriores da mesma espécie. É este conhecimento armazenado na memória semântica (ou social) que tem sido explicado em termos de frames ou *scripts*. Portanto, os nossos sujeitos desconheciam o modelo situacional descrito em T2) (viagem clandestina) e se identificaram com a representação textual do tema de T1 (bairro Campo de Ourique).

No que diz respeito à realização das inferências avaliativas, constatamos diferenças entre os tipos de texto. Nos dois textos houve maior produção das inferências avaliativas com o 10º ano (63,3% em T1 e 60,9% em T2) vs (37,3% em T1 e 48,7% em T2) para o 7º ano.

Efeito idade/ano de escolaridade: T1 vs T2

Esse foi o efeito em que houve mais contrastes e o que merece mais atenção. Em quase todas as questões e tipos de inferências observamos a oposição que se instala entre os

dois anos de escolaridade analisados. O 10º ano sempre ultrapassando em médias gerais a produção de inferências, seja nas lógicas, elaborativas e avaliativas. Efeito robusto de ano: (56,8% para o 7º vs 76,5% para o 10º em T1) e (59,2% para o 7º vs 74,4% para o 10º em T2).

Algumas questões merecem um comentário em separado. Em T1-CO, a questão 5 com (24,3% para o 7º ano e 46,3% para o 10º) revela que ambos os anos de escolaridade tiveram dificuldade em acertar a questão, uma vez que não conseguiram alcançar nem os 50%. Como já foi dito acima, era uma questão que exigia a produção de inferências sobre os costumes locais do bairro citado no texto e por isso os sujeitos precisavam reactivar em sua memória os conhecimentos prévios que tinham da representação destes costumes. O que podemos hipotetizar é que muitos não possuíam essa representação e por isso tiveram dificuldades em responder correctamente à questão.

Em T2-PC, tivemos em Q7 (31,7% de acertos para o 7º ano contra 80,4% de acertos para o 10º ano). 36% dos sujeitos do 7º ano optou por responder a alínea errada, interpretando literalmente uma das características do texto narrativo que é a passagem do tempo. Porém no texto há pistas lexicais [passos de homens que desciam a prancha] que o ajudavam na escolha da opção correcta para a compreensão da pergunta.

Houve também dificuldades em Q10, questão que exigia a descodificação da expressão metafórica (má-morte) e sua consequência para os passageiros do navio. Nesta questão houve inclusive uma inversão interessante de se observar uma vez que os sujeitos do 7º ano (19,5%) superaram os do 10º ano (9,7%) na produção dessa inferência.

O aspecto mais relevante está na observação e constatação de Q11 em ambos os textos. Em T1-CO os sujeitos do 7º ano não conseguiram produzir inferências contendo juízos avaliativos e essa proporção foi aumentando na percentagem de produção para o 10º ano que já alcançou (34,1%). Em T2-PC, apesar de pouco significativo, já podemos constatar a produção de (2,4%) de inferências avaliativas para os sujeitos do 7º ano e (26,8%) para o 10º ano.

ANÁLISE DA QUESTÃO ABERTA

TIPO DE INFERÊNCIA	T1- CO			T2- PC		
	7º Ano	10º Ano	Média	7º Ano	10º Ano	Média
AVALIATIVA	0 %	34,1 %	17 %	2,4 %	26,8 %	14,6 %
ELABORATIVA	17,0%	43,9 %	30,4%	31,7%	46,3 %	39 %
PARÁFRASE	53,6%	21,9%	37,7%	29,2%	14,6%	21,9%
NÃO RESPONDEU	29,2 %	0 %	14,6 %	36,5 %	9,7 %	23,1 %

Tabela 7 : Grelha de análise comparativa da Q11.

Esperava-se com a construção desta questão que os sujeitos em suas respostas produzissem inferências avaliativas, a construção destas inferências em questões abertas, exige que o leitor crie uma macroestrutura que segundo Van Dijk (1983) representa formalmente o significado global do texto e isto ocorre *“tanto na produção quanto na recepção de textos”*.

Por exigirem respostas com um maior grau de elaboração mental, nem todos os sujeitos conseguiram fazer a produção das inferências contendo juízos avaliativos, a maioria dos sujeitos produziu paráfrases uma vez que utilizou informações textuais sem grandes transformações (resposta quase literal). Outros tentaram extrapolar o texto, porém ainda reproduziram grandes partes deste (elaborativas) e poucas respostas continham de facto uma extrapolação ao texto base, realizando inferências avaliativas.

Analisando a tabela 7 constatamos que houve dois efeitos que incidiram na produção destas inferências e que merecem comentários.

1. Efeito tipo de texto

T1 e T2 demandaram diferentes valores percentuais na resposta correcta a esta questão. Para as respostas manifestadas através de paráfrases T1 demandou números percentuais maiores que T2, numa média de (37,7% vs 21,9%), explicando melhor, tanto o 7º

ano como o 10º ano em T1 produziram respostas contendo uma compreensão literal manifestada através de paráfrase. Sendo que o 7º ano (53,3% em T1 vs 29,2% em T2) ainda supera em valores o 10º ano (21,9% em T1 vs 14,6% em T2) no domínio da paráfrase.

Podemos notar que os valores percentuais das respostas contendo inferências avaliativas para o 7º ano é muito baixo (0% em T1 e 2,4% em T2), havendo um aumento considerável para o 10º ano (34,1% em T1 e 26,8% em T2)

Outro aspecto que merece um comentário é o total de respostas deixadas em branco para a questão aberta, principalmente nos valores do 7º ano. Neste aspecto T2 (36,5%) ocasionou maiores números percentuais para os resultados do que T1 (29,2%).

2. Efeito idade/ano de escolaridade

Também na análise da resposta aberta esse é o efeito que mais se nota contrastes e que requer maiores comentários. Constatamos na tabela 7 que os alunos do 10º ano tiveram uma evolução maior na produção das inferências avaliativas nesse tipo de questão (34,1% em T1 vs 26,8% em T2). Fomos sentindo uma evolução gradativa na realização das inferências.

Como se tratava de uma questão aberta, fomos codificando com base nas respostas dos alunos. Notámos que o 7º ano produziu muitas respostas literais, usaram a informação do texto concordando com ele e parafreando-o. Esse resultado consta na tabela 7 com um índice alto de (53,6% em T1 vs 29,2% em T2). Essa produção já aconteceu em menor escala com o 10º ano (21,9% em T1 vs 14,6% em T2).

Também notámos na tabela 7 a evolução com a produção das inferências elaborativas, constatada através dos resultados (17,0% para o 7º vs 43,9% para o 10º em T1) e (31,7 % para o 7º vs 46,3% para o 10º em T2). Os sujeitos, principalmente os do 10º ano, foram gradativamente aumentando a produção das inferências elaborativas que muito se aproximam das avaliativas e finalmente chegando a produção de inferências avaliativas, o que ainda foi muito pouco, observando os resultados percentuais.

6. DISCUSSÃO GERAL

“Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. É uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas”.

Jorge Larossa

Este estudo desenvolveu-se a partir da aplicação de uma actividade de leitura que implicava em uma tarefa de compreensão do texto lido. Essa actividade foi composta por dois textos com características distintas, por dois questionários para averiguação da compreensão e aplicada em duas séries de escolaridade. Fizemos um desenho experimental com três variáveis: (i) O tipo de compreensão inferencial: Inferências lógicas, elaborativas e avaliativas, (ii) Tipos de textos: Narrativo e não narrativo, (iii) Grupos com ano de escolaridades diferentes: 7º ano e 10º ano.

Defendemos desde o início que a compreensão de um texto é o grande desafio que ocorre na leitura, principalmente, na escola cujo contexto deve oferecer aos alunos a possibilidade de adquirir habilidades necessárias para que eles se tornem leitores proficientes capazes de reflectir, formular juízo de valor, reconstruir o texto e produzir novos textos. Perfetti (1985) define que a compreensão é um “conjunto de processos inter-relacionados, através dos quais o leitor constrói uma representação do significado do texto”.

Nos propusemos a trabalhar com a produção de três tipos de inferências: Lógicas,

Elaborativas e Avaliativas. As inferências lógicas estão ligadas ao processamento *bottom up* que, como já vimos, se caracteriza como um processo linear, sintético e indutivo de leitura, no qual o elemento central é o texto. As inferências elaborativas e avaliativas estão mais ligadas ao processamento *top down* o qual concebe a leitura como um processo não linear, analítico e dedutivo. Partimos do pressuposto de que o grau de dificuldade dos alunos em produzir estes tipos de inferências poderia interagir com o tipo de texto analisado, o tipo de pergunta (compreensão literal ou inferencial) e o ano de escolaridade associado à idade e ao grau de maturação cognitiva dos sujeitos participantes.

Depois da análise e tratamento das informações percebemos que uma série de factores influenciaram este processo. O primeiro que merece comentários é o **tipo de texto** sua extensão e características, aplicado na pesquisa.

Segundo Lindon (1996) um tipo de texto é “*uma forma estereotipada, definida pelas suas características internas, reconhecível pela estrutura informativa e traços gramaticais respectivos*”. Cada um dos tipos textuais implica uma forma de seleccionar e organizar as palavras, as frases e o conjunto do texto para expressar os significados de acordo com funções determinantes. Porém, o que parece complicado é simplificado uma vez que os falantes nativos de uma língua têm o conhecimento intuitivo dessas estruturas e, como afirma Adam (1992), “*os textos nem sempre se restringem a um ou a outro conjunto, mas podem apresentar sequências prototípicas de vários tipos que se combinam entre si*”. Constatámos que este facto aconteceu com os textos utilizados neste estudo. Foram dois textos com características distintas e extensão (204 palavras para T1-CO e 594 palavras para T2-PC), porém facilmente reconhecidos pelos sujeitos, quer seja pela forma estereotipada ou pela estrutura informativa e traços gramaticais.

Sousa (2006) em sua pesquisa, *A avaliação da compreensão na leitura em manuais escolares*, verificou que há nos manuais didácticos utilizados pelas escolas portuguesas uma predominância absoluta de textos narrativos (92,9%) relativamente aos textos informativos e descritivos. A autora afirma que, em todos os manuais analisados, seja na interpretação de texto ou em outras actividades propostas nas diferentes propostas de avaliação, constata-se a presença maioritária de textos narrativos sob forma de excertos de narrativas completas, fábulas, contos tradicionais ou narrativas breves.

A predominância de textos narrativos nos instrumentos de avaliação nos manuais confirma os dados de estudos internacionais (PISA 2000/GAVE 2001) onde se verifica que os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto é uma

narrativa e que tal se pode atribuir às práticas de leitura dos alunos e às práticas de ensino nas escolas. Ao nível nacional, observamos que desde 2002, as provas aferidas para o 1º e 2º ciclo do Ensino Básico submetem os alunos à avaliação de desempenho da competência de compreensão na leitura em dois textos de tipos diferentes: um texto narrativo e um texto informativo. (www.gave.min-edu.pt).

Porém, o facto de um texto poder ser classificado pela predominância das características narrativas, descritivas ou explicativas não é suficiente para explicar as dificuldades de compreensão. Observamos em nossa pesquisa que o texto O Passageiro Clandestino contém algumas propriedades narrativas e uma extensão bem maior que o texto Campo de Ourique. Contudo o tema desenvolvido, “*viagem clandestina*”, se encontra distante dos esquemas mentais dos sujeitos da pesquisa. Como vimos, a teoria dos esquemas defende que a realização de inferências envolve a formação de conexões entre proposições presentes em um texto e o conhecimento existente na memória. Com a falta desse conhecimento, muitos sujeitos, principalmente os do 7ºano, sentiram dificuldades em fazer predições sobre o texto lido.

Em contrapartida o texto Campo de Ourique é um texto com características descritivas e argumentativas, porém formado por um tema que é familiar para os sujeitos testados, ocasionando com isto uma maior facilidade na realização das inferências. Diríamos então que o tema cruza com o tipo de texto e ocasiona opacidade na leitura e na compreensão textual.

A inclusão de textos de outros tipos para além do narrativo no ensino e na avaliação é recomendada por Sim-Sim et al (1997) “*é a diversidade de situações de leitura com várias finalidades que revela a relevância de textos de diversos tipos no ensino e na avaliação escolar*”. Esta diversidade na tipologia utilizada pela escola deve ser considerada como forma de desenvolver as competências de leitura e contribuir para a formação de um leitor autónomo capaz de adoptar as estratégias de leitura mais adequadas aos diferentes tipos de texto, satisfazendo objectivos determinados. Porque, como já vimos, os esquemas mentais ou situacionais não são estruturas fixas e rígidas, ao contrário, são estruturas flexíveis que estão em constante reestruturação.

O segundo factor que merece um comentário é a escolha do tipo de pergunta utilizada nos questionários de compreensão de leitura. Optámos por dez questões que exigiam respostas de escolha múltipla e uma questão que exigia uma resposta aberta. Prevíamos que o tipo de pergunta que menos ocasionaria problemas seria a escolha múltipla que exigia a produção de inferências lógicas, por ter valor de verdade, por estar presente na superfície do texto, etc.

Porém não foi o que constatámos ao fazermos a análise dos dados. Apesar das percentagens globais da produção das inferências lógicas serem superiores à realização das inferências elaborativas e avaliativas, notamos que os sujeitos tiveram muitas dificuldades em fazer esse tipo de inferência, principalmente quando tinham de localizar elementos da cadeia referencial, anafórica ou catafórica, e utilizar conhecimentos linguísticos.

Em nossa pesquisa, as questões de leitura deveriam servir para avaliar as dificuldades de compreensão e também servir como mediadoras para a construção do conhecimento. As questões que exigiam em suas respostas a presença da inferência lógica, tinham o objectivo de explorar e activar o conhecimento linguístico, textual, discursivo e temático do aluno e por este motivo, se os sujeitos não possuísem estes conhecimentos, poderiam ter dificuldades na compreensão textual.

Para responder correctamente às questões que exigiram o uso de inferências elaborativas e avaliativas, era necessário atentar para um factor de suma importância na compreensão da leitura e na realização de inferências, que é o modo como as informações estão armazenadas e organizadas na memória. De tal modo que se possa considerar que os leitores entenderam um texto quando eles são capazes de encontrar uma configuração de esquemas que ofereça uma representação coerente para os vários aspectos do texto, caso eles não consigam encontrar tal configuração, o texto parecerá desconexo e incompreensível.

Muitos dos problemas de interpretação residem na dificuldade dos alunos em fazer inferências através da relação que estabelecem com o texto e no texto. Esta relação torna-se evidente nas tarefas requeridas pelas questões feitas a partir do texto e na forma como o aluno faz para as desempenhar. O ensino e a avaliação da compreensão na leitura exigem do professor uma interpretação do desempenho do leitor (perante um texto) submetido a um questionamento. É necessário compreender como é que o aluno corresponde à pergunta, como a interpreta e a utiliza como guia para uma procura deliberada de informação e como constrói um sentido que evidencie o domínio da competência de leitura.

O terceiro e último factor abordado será o ano de escolaridade associado à idade e ao grau de maturidade cognitiva dos sujeitos da pesquisa. Como demonstrámos através dos dados percentuais na tabela 6, esse foi o factor que mais se destacou nas respostas esperadas. No total das inferências avaliativas temos (37,3% T1 e 48,7 % T2 no 7º ano vs 63,3% T1 e 60,9% T2 no 10º), com as inferências elaborativas temos (56% T1 e 47,4% T2 no 7º vs 80,9% T1 e 67,2 % T2 no 10º) e com as inferências lógicas temos (77,2% T1 e 81,6 % T2 no 7º vs 85,3 % T1 e 95,1 % T2 com o 10º ano).

Se atentarmos para a resposta à questão aberta demonstrada na tabela 7, observamos que do 7º para o 10º ano aconteceu um fenômeno interessante. Era uma questão que exigia como resposta inferências avaliativas, porém nem todos os sujeitos conseguiram fazê-las, entretanto, notamos ao codificá-la que houve um aumento considerável da realização das inferências elaborativas (17% T1 e 31,7% T2 para o 7º vs 43,9% T1 e 43,3 % T2 para o 10º ano) e uma diminuição acentuada das respostas deixadas em branco (29,2 % T1 e 36,5% T2 para o 7º ano vs 0% T1 e 12,1% T2 para o 10º ano).

Em um primeiro momento achávamos que a realização das inferências elaborativas e avaliativas era mais importante para a realização de uma boa leitura e compreensão do texto escrito, porém com a concretização desta pesquisa e a construção das questões que exigiam a produção das inferências lógicas, mudámos de atitude e o nosso olhar se voltou também para a importância em treinar o aluno a fazer todo tipo de inferência sem patamares de importância.

Temos agora mais consciência da importância da realização de inferências na leitura e compreensão de um texto escrito. Esta realização mobiliza conhecimentos cognitivos diversos e de acordo com o tipo de inferências produzidas sejam lógicas, elaborativas ou avaliativas ocorre um processo de (re) construção textual. Ao realizar inferências lógicas, presentes no texto-base, o leitor aprende a reconhecer os elementos linguísticos presentes no texto escrito e compartilha com os outros leitores a magia do encontro com o texto. Com a realização das inferências elaborativas, o leitor junta o seu conhecimento do mundo, seus esquemas mentais a fim de construir um sentido que não esteja totalmente preso ao texto-base, porém respaldado por ele. Finalmente com a realização das inferências avaliativas, o leitor está (re) construindo o seu texto, (re) avaliando, reflectindo e actuando sobre o texto como um ser activo, construindo através dele a sua própria forma de ver o mundo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para compreender um texto nós não lemos, no sentido estrito da palavra: nós construímos um significado para ele (...) Os leitores cuidam do texto. Criam imagens e transformações verbais para apresentar seu significado. E o que é mais impressionante: eles geram significado à medida que lêem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência e as frases, parágrafos e trechos escritos”.

(Merlin C. Wittrock, apud Manguel, 2004)

Esta concepção da leitura como um processo de construção de sentidos para o texto norteou nosso trabalho desde o início, guiando os procedimentos a serem realizados na constituição da amostra e na construção dos materiais a serem utilizados na pesquisa que desenvolvemos. O desafio que se nos colocava inicialmente era o de estabelecer o que poderíamos chamar de *“construção dos sentidos”*.

Seria o caso de defender a possibilidade de *“qualquer”* interpretação para um texto. Supúnhamos e continuamos supondo que não. Mas era necessário estabelecer as bases teóricas que justificassem esta concepção acerca da compreensão da leitura.

Assim, buscamos nas teorias de leitura propostas por Goodman (1967 e 1985) e por Smith (1989, 1999) as primeiras pistas para compreender quais elementos fazem parte desta construção de sentidos do texto e percebemos, a partir destas teorias, que na leitura, além de se dar um processo de descodificação do material escrito, dá-se também um processo de *“adivinhação”* (Goodman, 1967) e de previsão de possibilidades de significado (Smith, 1989), facto que foi confirmado ao analisar as respostas escritas da questão aberta que os sujeitos produziram no decorrer desta pesquisa. Tal questão exigia como resposta a produção de inferências avaliativas. Entretanto, muitos não conseguiram fazer essa produção, a maioria

reproduziu mecanicamente, buscando as informações explícitas no texto; poucos conseguiram extrapolar ao explícito e pouquíssimos foram aqueles que conseguiram accionar seus esquemas mentais e conhecimento prévio para construir uma resposta baseada em um julgamento de valor.

Rumelhart (1980) forneceu um elemento importante para nossa investigação: a teoria dos “*esquemas*”, que explica de maneira bastante adequada, a nosso ver, como os conhecimentos, os sentimentos e as emoções que temos da realidade são não só armazenados, mas também continuamente reorganizados a partir dos dados que a experiência vai fornecendo. Percebemos, contudo, que a leitura e a compreensão dependem de um processo particular de adivinhação, a partir do qual é gerada uma informação semântica nova a partir de informações semânticas dadas. Uma teoria sobre o *processo inferencial*, associada com a teoria de esquemas mentais, explicaria, então, de maneira satisfatória a parte do processo de leitura que vai além da decodificação.

Notamos, ainda, que a geração de informação semântica nova fundamenta-se muitas vezes nos esquemas mentais dos sujeitos e não apenas na relação entre as proposições presentes no texto, como uma concepção silogística de inferência poderia supor. Uma boa exemplificação para este fenómeno foi que a grande maioria das inferências elaboradas pelos sujeitos acerca dos elementos presentes no texto é de base textual ou contextual, havendo poucas extrapolações, principalmente notada nas respostas à pergunta aberta.

Em nossa pesquisa, pela análise dos dados, procuramos evidenciar que o leitor que não emprega estratégias inferenciais encontrará sempre dificuldade para compreender um texto escrito, porque na compreensão o leitor estará associando conhecimentos prévios (conhecimento do mundo, conhecimento linguístico e textual) para recriar o texto.

Contrariamente aquilo que se esperava, os resultados apontam para uma dificuldade maior em produzir inferências no T2-PC. De um modo global, os alunos o acharam mais difícil. Neste texto a produção da inferência lógica foi feita com maior facilidade, observando a média percentual de (88,3%) conforme tabela 4. Porém a produção das inferências elaborativas e avaliativas foram feitas com maior facilidade no T1-CO, com uma média percentual de (63% para as elaborativas e 59,3 para as avaliativas). Os resultados obtidos nos levam a uma reflexão sobre o tipo de texto e as questões elaboradas pelos professores quando trabalham com a compreensão do texto escrito e confirmam o princípio de que há relação entre o tipo de texto e a geração variada de inferências.

Para se conseguir realizar o processo de compreensão de texto é importante que o

professor trabalhe as estratégias inferenciais com os alunos, partindo sempre das inferências lógicas (presentes na superfície do texto) para as inferências elaborativas (que complementam o sentido) e avaliativas (situadas na estrutura profunda, nos implícitos) para assim fazer emergir a compreensão.

A compreensão na leitura, sendo uma actividade mental, implica uma observação indirecta por parte do professor. Não se podem observar os processos cognitivos, mas estes podem ser inferidos através de outras fontes reveladoras da acção de tarefas e estratégias cognitivas durante a leitura. O professor pode observar um aluno a ler, reconhecer e interpretar as suas hesitações perante uma palavra, ajudá-lo a resolver os problemas de compreensão, conduzi-lo à formulação de questões sobre o que leu e interpretar a forma como descreve a reflexão. Estas, são formas de tornar evidente o modo como o aluno recorre às habilidades e capacidades necessárias para abordar um texto.

Quando o aluno constrói uma resposta empregando uma inferência lógica, ele revela que foi treinado a extrair todas as informações do texto, informações a partir de aspectos sintácticos e semânticos da frase e produz uma inferência local; quando o aluno produz uma inferência elaborativa ele está em processo de reflexão e extrapolação e, quando finalmente, consegue produzir em suas respostas uma inferência avaliativa, ele está construindo o seu próprio texto, avaliando, actuando sobre o texto- base como um ser activo, podemos dizer que se trata da compreensão global do texto.

As análises nos possibilitaram, ainda, verificar que os sujeitos leitores de nosso estudo estão em estágios diferentes de leitura. Alguns ainda estão no processo de descodificação e apresentam dificuldade em usar o seu conhecimento para realizar inferências fazendo apenas paráfrases, outros já processam as informações por meio de inferências e estabelecem, com mais habilidade, relações entre as informações contidas no texto e o seu conhecimento de mundo, para compreender o texto.

A natureza interactiva do processo de leitura implica uma avaliação completa e diversificada que considere os distintos factores que afectam o leitor no processo de compreensão. Inicialmente, é fundamental verificar que ideias tem o aluno sobre o acto de ler, observar a atitude que ele assume perante um texto e a capacidade de evocar conhecimentos ou antecipar ideias sobre um texto. Depois identificar os objectivos que o levam a realizar a leitura e a forma como realiza e lida com as quebras de compreensão e a forma como as enfrenta. Finalmente, verificar a capacidade em falar sobre o que leu e as estratégias que já é capaz de mobilizar para extrapolar o que leu para além do texto.

Os professores são os grandes protagonistas para uma mudança e uma evolução na capacidade de leitura e compreensão de um texto escrito, para isso precisam organizar os conteúdos e trabalhar com os alunos a leitura e compreensão de um leque variado de tipos de textos, fazendo-os adquirir conhecimento linguístico que potencie a capacidade de reconhecer estilos, traços linguísticos caracterizadores de diferentes tipos de textos com funções comunicativas diversas.

Como já vimos, a leitura e a compreensão de um texto devem estar envolvidas em um processo de interação, pois é na construção e reconstrução do texto que o leitor encontra o seu sentido. A caminhada é longa e em muitas situações de sala de aula encontraremos alunos que empregam estratégias com facilidade, mas não sabem o que fazem, é preciso que nós, professores, evidenciemos a importância desta prática no trabalho com a leitura.

Este não é um trabalho que termina mas uma caminhada que recomeça com outro jeito de olhar e com a certeza de que *“ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”* Freire (1992: 55).

Em educação há sempre esse recomeçar...

8. BIBLIOGRAFIA

- ADAM, Jean-Michel (1985) *Quels Types de Textes?*. Le Français dans Le Monde, 192.
- ADAM, Jean-Michel (1992), *Les Textes: Types et Prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogues. Paris, Nathan.
- ADAM, Jean-Michel e LORDA, Clara Ubaldina (1999), *Linguística de Los Textos narrativos*, Barcelona, Ariel.
- AZEVEDO, Fernando (Org) (2007). *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lidel.
- BAKHTIN, Mikhail (1997) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. P. Ed. Hucitec.
- BAMBERGER, R. (1995) *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. 6ª ed. S.P. Ática.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de (1980) *Text, Discourse and Process*. London, Longman Group.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de e DRESSLER, Wolfgang U. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London/New York, Longman.
- BEZERRA, Mª Auxiliadora. (1999 a). *O Ensino do Vocabulário com Base na Leitura e Produção de Textos*. Leia Escola nº 3.
- _____. (1999 b). *Ensino de Vocabulário Versus Compreensão de Textos*, In: Vilson J. Leffa e Aracy E. Pereira (orgs). *O Ensino da Leitura e Produção Textual*. Pelotas, Educat.
- BLOOM, B.S. e outros (1976). *Compreensão*. In: *Taxonomia de Objectivos Educacionais* - 1 domínio cognitivo, Porto Alegre, Globo.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SPINILLO, Alina Galvão. (1998). *Aspectos Gerais e Específicos na Compreensão de Textos*. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 11, nº 2.
- BRONCKART, Jean-Paul (1985), *Le Fonctionnement des Discours*, Paris, Delachaux-Niestlé Editeurs.
- BROWN, Gillian e YULE, George (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge

University Press.

CAIN, K. & OAKHILL, J. V. (1999). *Inference Making Ability and Relation to Comprehension Failure in Young Children*. In Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 11: 489-503.

CARRETER, Fernando Lázaro e LARA, Cecília. (1985). *Manual de Explicação de Textos*, 3ª ed. Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.

CHAROLLES, Michel (1989). *Introdução ao Estudo da Coerência*. Campinas, Pontes.

CHARTIER, R. (1998). *A Aventura do Livro: Do Leitor ao Navegador*. São Paulo, UNESP.

_____. (2001). *Cultura, Escrita Literatura e História*. (E.Rosa, trad) Porto Alegre. Artes Médicas.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna.(2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto Alegre: Artmed, (Edição original: 1991).

COSCARELLI, C. V.(2003). *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG.

COSTA, Mª Armanda (1991) *Leitura: Compreensão e Processamento Sintático*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

COSTA, Mª Armanda (1992) *O Processo de Compreensão na Leitura e o Conhecimento Linguístico*. In: Mª Raquel Delgado-Martins, et al. Para a Didáctica do Português Seis Estudos de Linguística (pp. 75-113) Lisboa, Ed.Colibri

COSTA, Mª Armanda (1994) “*A Leitura Oral como Metodologia para o Estudo dos Processos de Compreensão da Linguagem*”. In: Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas. Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation. FPCE-UL.

COSTA, Mª Armanda (1998) *Saber Ler e Saber Ensinar a Ler*. In: R.V. Castro e M. L. Sousa (orgs). Linguística e Educação. Lisboa: APL-Colibri.

COSTA, Mª Armanda (2003). *Processamento de Frases em Português Europeu*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2005.

COUTINHO, Mª Antónia. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*, Lisboa. FCG-FCT.

DELGADO-MARTINS, Mª Raquel, RAMALHO, Glória, COSTA, Mª Armanda. (2000). *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Caminho.

DELL' ISOLA, Regina L. Péret.(2001). *Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural*. 2 ed. Belo Horizonte, Formato Editorial.

ECO, Umberto.(2002). *Lector in Fábula*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. (Edição

original:1979).

ECO, Umberto (2000). *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva. (Edição original: 1990).

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G.Villaça (1987), *Linguística Textual: Introdução*. São Paulo, Cortez.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges.(2004) *A Leitura, a Produção de Sentidos e o Processo Inferencial*. Psicol. estud., Maringá, v. 9, n. 3.

FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, P. (1982) *A Importância do Ato de Ler*. 33.ed. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. (1990) *Alfabetização:Leitura do Mundo/Leitura de Palavra*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 167p. (Original: *Literacy – reading the word and the world*).

FREIRE, Paulo. (1992) *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 245 p.

GARNHAM, A & OAKHILL, J. (1992). “Linguistic *Prescriptions and Anaphoric Reality*” In text, Vol 12.

GERALDI, José W.(1996) *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras.

GERALDI, José W. (1999) *Unidades Básicas do Ensino de Português*. In: GERALDI, José W. (org) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. (p 59-79)

GERALDI, José W (1999) *Prática de Leitura na Escola*. In: GERALDI (org) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. (p 88-103).

GIASSON, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa, Edições ASA.

GOMES, Antenor Rita (2008) *Linguagem Imagética e Educação*. Espírito Santo. Ed. Exlibris.

GOODMAN, Kenneth S.(1967), *Reading: a Psycholinguist Guessing Game*. Journal of the Reading Specialist, 6, 126-135.

_____.(1976), *Reading: a psycholinguist guessing game*. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.

GOUGH, P. B. (1972). *One Second of Reading*. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds) *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: MIT Press.

GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel (1999). *Inferencias en la Comprensión del Lenguaje*, In De Veja y Cuetos (cood). *Psicolinguística del Español*. Madrid: Ed. Trotta.

- HERINGER, H. J. (1983). *Criteria for Understanding and Understandability*. In: Richheit & Bock (eds) *Psycholinguistic studies in language processing*. Berlim de Gruyter.
- JOLIBERT, Josette (cood), (1994), *Formando Crianças Leitoras*. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre, Artes Médicas.
- KATE, Cain & OAKHILL, Jane V. (1999). *Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children*. *Reading e Writing: An Interdisciplinary Journal* 11: 489-503.
- KATO, M. (1986). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1995) *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. 5ª Ed. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. (1989) *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes.
- KLEIMAN, A. (org.) (1995) *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado Aberto.
- _____. (1996) *Leitura: Ensino e Pesquisa*, 2ª ed. Campinas - São Paulo, Ed. Pontes
- _____. (1998) *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 6ª Ed. Campinas, São Paulo: Pontes.
- _____. (1999) *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 6ª Ed. Campinas, São Paulo: Pontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1993) *A Produção de Inferências e sua Contribuição na Construção do Sentido*. DELTA, 9: 399-416 (número especial).
- _____. (2002) *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2004) *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1989) *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- LAJOLO, Marisa (1999). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 4ª ed, Editora Ática, São Paulo.
- LAROSSA, Jorge. (1999) *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 207p.
- LENCASTRE, Leonor. (2003). *Leitura: A Compreensão de Textos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- LINDON, Josep M. Castellá (1996), *Las tipologías textuales y la enseñanza de la língua. Sobre la diversidad, los limites y algunas perversiones*. In: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 21-31.
- MANGUEL, Alberto. (2004). *Uma História da Leitura*. 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, (Edição Original: 1996)

- MARCUSCHI, L.A. (1985). *Leitura como Processo Inferencial num Universo Cultural Cognitivo*. Leitura, Teoria e Prática, 4, 1-14.
- _____.(1989). *O Processo Inferencial na Compreensão de Textos*. Relatório Final apresentado ao CNPQ. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- MATEUS, M.H.M., BRITO, A.M., DUARTE, I & FARIA, I.H. (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho.
- MORAIS, José. (1997). *A Arte de Ler*. Edições Cosmos, Lisboa. Edição original L'art de Lire, Éditions Odile Jacob, Paris, 1994.
- MORLES, Armando.(1986). *Entrenamiento in el uso de estrategias para comprender la lectura*. Lectura y vida, ano 7 n°2 junio. 15-20.
- OAKHILL, J. V. (1984) *Inferential and memory skills in children's comprehension stories*. British Journal of Educational Psychology, 32, 3-18.
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills*. Paris: OECD.
- OLSON, David R.(1998) *El mundo sobre el papel*. Gedisa Editorial. Barcelona. Edição original The Word on paper., 1994, Cambridge University Press.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. (1983). *Discurso e Leitura*, São Paulo, Cortez, Campinas.
- PEARSON, David & JOHNSON, Dale. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PERFETTI, Charles A. & S.R. Goodman (1976). “ *Discourse Memory and Reading Comprehension Skill*”. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14. 33-42.
- PERFETTI, Charles A. (1985) *Reading Ability*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. (1992) *A Capacidade para a Leitura*. Em R Sternberg (org), As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações. Ates Médicas, Porto Alegre.
- PINHEIRO, Â. (2005). “*Mudanças a serem introduzidas no ensino da leitura e da escrita como consequência do que a investigação nos tem mostrado*” IN: Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, pág 15 -28.
- POSSENTI, Sírio.(1990). *Leitura: A Leitura Errada existe. Teoria e Prática*, n 15, ano 9, Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto.
- RIBEIRO, Paula Luegi B. (2007) *O Registo do Movimento dos Olhos durante a Leitura de Textos*. Dissertação de Mestrado, FLUL, Lisboa.
- REBELO, D.(1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*.

Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

ROSS, Alan. (1979) *Aspectos Psicológicos dos Distúrbios de Aprendizagem e Dificuldades na Leitura*. Trad. Alexandra Fares. São Paulo. Ed. Mcgraw-Hill do Brasil.

RUMELHART, D. E. (1977). *Toward an Interactive Model of Reading*. In S. Dornic (Ed), Attention and performance, vol 6. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

RUMELHART, David E. (1980) *Shemata: The building blocks of cognition*. In: SPIRO, Rand J. (org). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SIM-SIM, I e RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME.

SIM-SIM, I., DUARTE, I. & FERRAZ, M. J.(1997). *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

SMITH, Frank. (1989). *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, Magda. (2002). *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*.2ª ed, Autêntica, Belo Horizonte.

SOLÉ, Isabel. (1998). *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre, Artmed.

SOUSA, Mª de Lourdes Dionísio. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Edições Asa.

TAYLOR, T. J. (1986). *Você entende? Critérios da Compreensão na Interação Verbal*. Language & Communication. Vol 6. nº 3. Printed in Great Britain.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos.(1996). *Gramática e Interação - Uma proposta para o ensino de gramática* no 1º. e 2º. Graus. Ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 245 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCH, Ingedore G. V.(1990). *A Coerência Textual*. Ed. São Paulo: Contexto, v. 1. 94 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; KOCH, Ingedore G. V.(1989) . *Texto e Coerência*. Ed. São Paulo: Cortez, v. 1. 107 p.

VAN DIJK, T. A. (2004) *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto.

VAN DIJK, T. A. (1994b). *Estructura discursive y cognicion social*. Texto disponível em www.geocities.com/estudiscurso/publicaciones.html.

VAND DIJK, Teun & KINTSCH, Walter.(1983). *Strategies or discourse comprehension*.The notion of strategies in language and comprehension. London: Academic Press. Cap 3,5,6,9.

- VIANA, Fernanda Leopoldina Parente (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- VYGOTSKY, Lev S.(1987). *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (1988). *A Formação Social da Mente*. Tradução: José C. Neto, Luis S. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo, Martins Fontes.
- YUILL, N. & OAKHILL, J. (1991) *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge University Press.
- YUNES, E. (2002). *Pensar a Leitura: complexidade*. Rio de Janeiro. Ed. Loyola, 178 p.
- YUNES, E.(org). (2004). *A Experiência da Leitura*. São Paulo. Ed. Loyola, 136 p.
- WIDDOWSON, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language*. Oxford. Oxford. University Press.
- ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro. (1999). *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*, 5ª ed, Editora Ática, São Paulo.

ANEXOS

ANEXO I – GRELHA DE CODIFICAÇÃO DOS DADOS

Grelha de Codificação dos Dados - Texto - " Campo de Ourique"																	
7º Ano	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10							
12 aos 14 anos																	
Aluno 1	1		1		2	C	1		1		2	D	1		1		1
Aluno 2	1		1		1		1		2	C	1		2	B	2	A	1
Aluno 3	1		2	C	1		1		1		1		2	C	1		1
Aluno 4	1		1		1		1		2	B	1		1		1		1
Aluno 5	2	B	1		NR		1		2	B	1		1		1		1
Aluno 6	NR		1		2	B	1		1		1		1		1	A	2
Aluno 7	1		1		2	C	1		2	C	1		2	B	1		2
Aluno 8	2	B	1		2	B	1		2	C	1		2	B	1		1
Aluno 9	1		2	C	2	B	1		1		2	D	2	B	1		2
Aluno 10	2	B	1		1		1		2	B	1		2	B	1	A	1
Aluno 11	2	B	1		2	C	1		2	B	1		2	B	1		1
Aluno 12	1		1		2	C	1		1		1		1		1		1
Aluno 13	1		2	B	1		1		2	B	1		2	B	1		1
Aluno 14	2	B	1		2	C	1		1		1		2	B	2	B	2
Aluno 15	2	A	1		1		1		2	B	1		1		1		1
Aluno 16	1		1		1		1		1		1		1		1		1
Aluno 17	1		1		2	B	1		2	C	2	D	1		2	A	1
Aluno 18	2	A/C	1		1		1		2	C	1		2	B	2	B	1
Aluno 19	2	A	1		1		1		2	B	1		2	B	1		1
Aluno 20	2	B	1		1		1		2	C	2	D	2	B	1		1
Aluno 21	1		1		1		1		2	C	2	D	2	B	1		1
Aluno 22	1		1		1		1		2	C	2	D	2	B	1		1
Aluno 23	1		2	B	1		1		2	B	2	A	2	B	1		1
Aluno 24	1		1		2	C	1		2	C	1		2	C	1		1
Aluno 25	1		1		1		1		2	B	1		2	B	1		1
Aluno 26	2	A	1		NR		1		2	B	2	D	2	B	1		1
Aluno 27	1		1		1		1		1		1		1		1		1
Aluno 28	2	B	1		1		1		2	C	1		2	B	1		1
Aluno 29	1		2	C	2	B	1		2	C	2	B	2	B	2	B	1
Aluno 30	2	A	1		2	C	1		2	B	2	A	2	B	2	B	2
Aluno 31	1		1		2	C	1		2	C	1		2	B	1		2
Aluno 32	1		1		2	B	1		2	C	1		2	B	1		1
Aluno 33	1		1		1		1		2	B	1		2	B	2	A	1
Aluno 34	1		1		1		1		2	B	1		2	B	2	A	1
Aluno 35	2	A	1		1		1		2	C	1		1		1		1
Aluno 36	1		2	C	1		1		2	A	2	D	1		2	C	1
Aluno 37	1		1		2	B	2	B	2	C	1		2	B	2	A	2
Aluno 38	2	A	1		2	B	1		2	C	1		2	B	1		1
Aluno 39	2	A	1		1		1		1		2	D	2	A	1		2
Aluno 40	1		1		1		1		1		2	D	2	A	1		2
Aluno 41	2	A	2	B	2	C	1		2	C	1		2	A	1		1

Legenda:
1- para respostas correctas
2- para respostas erradas

Grelha de Codificação de Dados - Texto - " Campo de Ourique"																				
10º Ano	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10										
15 aos 17 anos																				
Aluno 1	1		1		1		1		2	B	1		1		1		1		1	
Aluno 2	1		1		2	B	1		2	C	1		1		1		1		1	
Aluno 3	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 4	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 5	1		1		1		2	B	2	C	2	D	2	B	1		1		1	
Aluno 6	1		2	A	1		2	B	1		1		2	B	1		1		1	
Aluno 7	1		1		1		1		1		1		1		2	A	1		1	
Aluno 8	1		1		2	B	1		2	C	1		2	D	2	B	1		1	
Aluno 9	1		1		1		1		2	C	2	A	1		1		1		1	
Aluno 10	1		1		2	B	2	C	1		1		1		1		1		1	
Aluno 11	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 12	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 13	2	A	1		2	C	1		2	C	1		2	B	1		1		1	
Aluno 14	1		1		2	B	1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 15	1		1		2	B	1		2	C	1		2	B	2	A	1		1	
Aluno 16	1		1		1		1		2	B	1		2	B	1		1		1	
Aluno 17	1		1		1		1		2	B	1		1		1		1		1	
Aluno 18	2	B	1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 19	1		1		1		1		2	C	1		2	B	1		1		1	
Aluno 20	2	A	1		2	C	1		2	C	1		1		1		1		1	
Aluno 21	1		1		1		1		2	C	1		2	B	2	A	2	D	1	
Aluno 22	1		1		2	B	1		2	C	1		1		1		1		1	
Aluno 23	1		1		2	B	1		2	C	1		1		1		1		1	
Aluno 24	1		1		1		1		2	B	1		1		1		1		1	
Aluno 25	2	B	1		1		1		1		1		2	B	1		1		1	
Aluno 26	1		1		1		1		1		1		1		1		2	D	1	
Aluno 27	1		1		1		1		2	B	1		1		1		1		1	
Aluno 28	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 29	2	A	1		2	C	1		2	C	1		2	B	1		1		2	C
Aluno 30	1		1		2	B	1		1		1		1		1		2	D	1	
Aluno 31	2	D	2	B	1		1		2	B	1		2	A	1		1		1	
Aluno 32	1		1		2	D	1		2	C	1		2	B	1		1		1	
Aluno 33	1		1		2	B	1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 34	1		1		1		1		2	B	1		1		2	A	1		1	
Aluno 35	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 36	1		1		1		1		1		1		1		1		NR		1	
Aluno 37	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 38	1		1		2	D	1		2	C	1		2	B	1		1		1	
Aluno 39	1		1		2	B	1		2	B	1		X		2	B	2	C	2	A
Aluno 40	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	
Aluno 41	2	A	1		1		1		1		1		1		2	A	1		1	

Legenda:
 1- para respostas correctas
 2- para respostas erradas

Grelha de Codificação dos Dados - Texto " O Passageiro Clandestino "																					
7º Ano	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10											
12 aos 14 anos																					
Aluno 1	1																				
Aluno 2	1	2	A	1		2	D	2	A	2	D	2	C	2	A	1		2	B	2	C
Aluno 3	1	1		1	B	2	A	2	D	1		2	C	1		2	B	2	C		
Aluno 4	1	1		1		1		1		2	D	2	C	1		1		2	B		
Aluno 5	1	1		2	B	1		1		2	B	1		1		1		2	C		
Aluno 6	1	2	D	1		1		2	B	1		2	C	1		2	D	2	A		
Aluno 7	1	1		1		1		2	B	2	D	1		1		1		2	B		
Aluno 8	1	1		1		1		1		1		2	C	2	A	1		2	A		
Aluno 9	1	2	D	1		1		2	A	2	B	1		1		1		2	C		
Aluno 10	1	1		1		2	D	2	D	1		2	C	1		1		2	C		
Aluno 11	1	1		1		2	D	1		1		2	C	1		1		2	A		
Aluno 12	1	2	B	1		2	D	2	D	2	B	2	B	1		1		2	A		
Aluno 13	1	2	A	2	A	1		2	A	2	A	2	B	2	F	1		2	A		
Aluno 14	1	2	A	1		1		2	A	1		2	D	1		1		2	A		
Aluno 15	1	1		1		2	D	2	A	1		2	C	1		1		2	A		
Aluno 16	1	1		1		2	A	2	D	2	D	1		1		1		1			
Aluno 17	1	1		1		1		2	A	1		1		1		1		1			
Aluno 18	1	1		1		2	C	1		1		2	B	1		1		1			
Aluno 19	1	1		1		1		1		1		2	B	1		1		2	C		
Aluno 20	1	1		NR		1		NR		1		2	C	1		1		2	C		
Aluno 21	1	1		1		1		2	B	1		2	C	1		1		1			
Aluno 22	1	1		1		2	D	2	D	1		2	C	1		1		2	C		
Aluno 23	1	1		1		2	A	1		2	D	2	C	1		1		2	C		
Aluno 24	1	1		1		1		2	A	2	B	2	D	1		1		2	A		
Aluno 25	1	2	D	1		1		2	A	2	B	1		1		1		2	C		
Aluno 26	1	1		1		2	D	1		1		1		1		1		1			
Aluno 27	1	1		1		1		2	A	1		2	D	1		1		2	A		
Aluno 28	1	1		1		2	D	2	A	2	D	2	C	1		1		2	C		
Aluno 29	1	1		1		2	C	2	A	1		2	D	1		1		1			
Aluno 30	1	2	D	1		2	C	2	D	2	A	1		1		1		1			
Aluno 31	1	1		2	D	2	D	2	D	2	D	2	C	1		1		2	A		
Aluno 32	1	2	D	2	D	1		2	D	2	B	2	D	1		1		2	A		
Aluno 33	1	1		1		1		1		1		1		2	A	1		2	A		
Aluno 34	1	1		1		2	C	1		1		2	C	1		1		2	A		
Aluno 35	1	1		1		2	C	2	A	1		2	C	1		2	B	2	C		
Aluno 36	1	1		1		1		1		1		1		1		1		2	B		
Aluno 37	1	1		1		1		1		2	D	1		1		1		2	B		
Aluno 38	1	1		1		1		1		1		1		1		1		2	B		
Aluno 39	1	1		1		2	D	1		1		1		1		1		2	C		
Aluno 40	1	2	A	1		1		2	A	1		2	D	1		1		2	A		
Aluno 41	1	1		1		1		1		1		1		1		1		2	B		

Legenda:
1- para respostas correctas
2- para respostas erradas

Grelha de Codificação dos Dados - Texto - "O Passageiro Clandestino"																			
10º Ano	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Questão 10									
15 aos 17 anos																			
Aluno 1	1		1		2	D	2	A	1		2	C	1		1		2	E	
Aluno 2	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 3	1	1	1		1		2	D	1		1		1		1		1		
Aluno 4	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 5	1	1	1		2	A	1		2	A	1		1		1		2	C	
Aluno 6	1	1	1		1		2	B	2	B	1		1		1		2	A	
Aluno 7	1	1	1		1		1		1		2	B	1		1		2	C	
Aluno 8	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 9	1	1	2	D	1		1		2	D	1		1		1		2	C	
Aluno 10	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 11	1	1	1		1		1		2	D	1		1		2	B	2	C	
Aluno 12	1	1	1		1		1		1		2	D	1		1		2	A	
Aluno 13	1	1	1		2	C	2	B	1		2	B	1		1		2	B	
Aluno 14	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 15	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 16	1	2	B	1	1		2	A	1		1		1		1		2	A	
Aluno 17	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 18	1	1	1		1		1		1		2	C	1		1		2	C	
Aluno 19	1	1	1		1		1		1		2	C	1		1		2	C	
Aluno 20	1	1	1		1		1		1		2	C	1		1		2	C	
Aluno 21	1	1	1		1		1		2	A	1		1		1		1		
Aluno 22	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	E	
Aluno 23	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 24	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	E	
Aluno 25	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 26	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 27	1	1	1		1		1		1		1		1		2	D	2	B	
Aluno 28	1	1	1		1		1		1		1		1		1		1		
Aluno 29	1	1	1		1		1		2	C	1		1		1		2	E	
Aluno 30	1	1	1		2	D	1		1		2	C	1		1		2	C	
Aluno 31	1	2	A	1	2	D	2	D	2	A	2	C	1		1		1		
Aluno 32	1	1	1		1		1		2	D	1		1		1		2	C	
Aluno 33	1	1	2	A	1		1		1		1		1		1		2	B	
Aluno 34	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 35	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	B	
Aluno 36	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	E	
Aluno 37	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 38	1	2	A	1	1		2	D	1		1		1		1		2	A	
Aluno 39	1	1	1		1		1		1		1		1		1		2	C	
Aluno 40	1	1	2	B	1		1		2	A	1		1		1		2	B	
Aluno 41	1	1	1		1		1		2	D	1		1		1		2	C	

Legenda:

1- para respostas correctas

2- para respostas erradas

ANEXO II – TEXTO CAMPO DE OURIQUE

CAMPO DE OURIQUE

Campo de Ourique é um bairro de Lisboa com hábitos extraordinários que parecem ter parado no tempo.

Visto de uma das suas belas esplanadas, o bairro colorido e calmo, que se vislumbra através dos eléctricos em movimento, parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses. Para encontrar tudo aquilo de que precisa no dia-a-dia, qualquer residente habitual não tem de fazer grandes deslocações que o obriguem ao uso de transportes.

A vida deste bairro mundano, um dos mais interessantes da cidade, revela-se ao virar de cada esquina das suas ruas de passeios largos. O casario heterogéneo do bairro é formado por casas antigas de soalho e tectos altos, cheias de dignidade, e por prédios a cair de podre onde se encontram as melhores famílias e as pessoas mais simples.

Nas manhãs de sábado, as donas de casa atarefadas procuram os melhores produtos frescos, à venda nos vários mercados improvisados.

Um aspecto interessante deste bairro deve-se ao facto de ter as lojas mais fantásticas e inesperadas, visto reunir lado a lado umas ultra sofisticadas e outras plenas de objectos em desuso.

Como reagem os moradores de Campo de Ourique? Receiam que as vizinhas torres do progresso ponham em perigo o seu bem-estar, muito em breve.

ANEXO III – TESTE DE COMPREENSÃO - 1

TEXTO – “ CAMPO DE OURIQUE”

Assinala com X a opção mais correcta, de acordo com o sentido do texto.

1. “Campo de Ourique é um bairro de Lisboa com hábitos extraordinários que parecem ter parado no tempo”. O autor refere-se:

- a) () ao movimento de pessoas nas ruas.
- b) () ao modo antiquado como as pessoas se vestem
- c) () à existência de comércio tradicional.
- d) () à existência de muita poluição visual e sonora.

2. “ A vida deste bairro mundano...” (linha 9). A que bairro se refere o autor?

- a) () A Campo de Ourique
- b) () A um bairro com características urbanas
- c) () A um bairro com ambiente rural
- d) () A um qualquer bairro no mundo

3. “Visto de uma das suas belas esplanadas, o bairro colorido e calmo (...) parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses” (linha 3 a 5) Com base nesta frase o autor quer dizer:

- a) () Que Campo de Ourique tem várias esplanadas
- b) () Que esta é a melhor esplanada de Campo de Ourique
- c) () Que todas as esplanadas são coloridas
- d) () Que não existem esplanadas em Campo de Ourique.

4. Onde costumam fazer as suas compras os moradores de Campo de Ourique?

- a) () Em hipermercados.
- b) () Em feiras semanais.
- c) () Nos mercados de rua e no comércio tradicional
- d) () Pela Internet.

5. As donas de casa do bairro vão às compras nas manhãs de sábado. Este comportamento indica:

- a) () Que muitas trabalham fora durante a semana e portanto só fazem compras ao sábado.
- b) () Que são pessoas muito atarefadas.
- c) () Que os produtos frescos só se encontram ao sábado.
- d) () Que sábado é o dia da semana culturalmente destinado às compras.

6. O autor caracteriza as lojas do bairro como “fantásticas e inesperadas” (linha 17). A expressão sublinhada significa que :

- a) () São lojas bonitas.
- b) () São lojas que têm uma fachada colorida.
- c) () São lojas que surpreendem quer pela oferta de produtos quer pela sua modernidade ou antiguidade.

d) () São lojas nas quais encontramos qualquer tipo de produto.

7. A chegada do progresso é um fenómeno típico que se verifica nas grandes cidades. Isso explica-se porque:

- a) () Os moradores precisam de mais transportes.
- b) () Os prédios antigos precisam de ser recuperados.
- c) () É um fenómeno natural do desenvolvimento urbano.
- d) () é necessário aumentar a quantidade de restaurantes do bairro.

8. Com a frase “...O bairro colorido e calmo que se vislumbra através dos eléctricos em movimento, parece um daqueles bairros antigos dos filmes portugueses...” (linhas 3 a 5). O autor pretende dizer-nos que:

- a) () Todos os filmes portugueses têm cenas em bairros antigos.
- b) () Todos os filmes portugueses são filmados em bairros antigos.
- c) () Lisboa só tem bairros antigos.
- d) () Campo de Ourique poderia funcionar como cenário para um filme sobre Lisboa antiga

9. A reacção dos moradores de Campo de Ourique à ameaça da chegada do progresso é bastante negativa. Isso explica-se porque:

- a) () Os moradores consideram que os carros atrapalharão os peões.
- b) () Os moradores admitem que o progresso irá fazer bem ao bairro.
- c) () Os moradores temem a quebra do sossego, receiam os malefícios que o progresso possa trazer.
- d) () Os moradores acreditam que o progresso é um perigo para as lojas improvisadas.

10. Relê a frase “ ...receiam que as vizinhas torres do progresso ponham em perigo o seu bem-estar...” (linhas 20 e 21). Neste contexto, a expressão **torres do progresso**, refere-se a quê?

- a) () Às torres petrolíferas.
- b) () Às torres do porto de Lisboa.
- c) () Às torres de alta tensão
- d) () Aos edifícios altos que rodeiam o bairro

11. Os moradores de Campo de Ourique acreditam ter *qualidade de vida*.

Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto que comprove que eles têm razão.

ANEXO IV – TEXTO O PASSAGEIRO CLANDESTINO

O PASSAGEIRO CLANDESTINO

O passageiro tinha subido, já noite fechada, das entranhas da carvoeira, para se esconder numa clarabóia do convés, sob a qual havia espaço suficiente para um homem se deitar, como num esquite. (Já ali tinham viajado outros, durante dias e até semanas, e um deles, por sinal, apanhado pela dura invernia do Norte – os cordames eram estendais de gelo! – com as roupinhas leves em que vinha do Brasil, ficara tolhido para o resto dos seus dias.) Não comia desde que, manhã cedo, lhe tinham levado o café amargoso e a bucha de pão; a fome roía-o, e, depois do calor abafante das caldeiras, o frio húmido da noite inteiriçou-o. Ali encaixado, ouviu vozes de comando, risos, passos de homens que desciam a prancha, os ecos de ferro do navio despejado. Esperou que, tudo sossegado, o viessem pôr em liberdade. Mas o tempo corria, naquela imobilidade, e a impaciência dele cresceu: Que raio esperavam eles para o tirar da toca? Iriam esquecê-lo, deixá-lo a bordo sozinho, metido naquela urna, a morrer de fome e frio? Haveria dificuldades imprevistas ao seu desembarque? A noite avançava com um vagar exasperante, e ele tinha pressa. Apertava ao corpo, para se aquecer, o saco onde encerrava os poucos haveres.

Tinha entrevisto na noite, ao chegar ali, os perfis dos barracões do porto, mais longe fábricas, prédios, o clarão mortiço da cidade. Estava na América, a dois passos do trabalho e do pão, a um salto do seu destino. E o coração batia-lhe de anseio. Já tinha regularizado contas com os marujos que o tinham posto a bordo, escondido e alimentado. Se havia mais alguém por trás deles, isso não era da sua conta. Restava-lhe algumas dolas no fundo de um bolso das calças. Junto delas, retinha na palma da mão suada um papel puído, com um endereço, esse ponto perdido na imensidade da América desconhecida: Patchogue ou coisa assim, para lá de Nova Iorque, em Long Island, a quantas léguas seria aquilo de Baltimore, e quanto teria ele de palmilhar às cegas, para alcançar o seu destino?! (Se lá chegasse...) E uma data de números, de portas e ruas, isso ele não entendia, não entendia nada, não sabia patavina de inglês, só sabia que estava ali à espera que dispusessem dele, para começar vida nova, ou então... Sozinho, diante do desconhecido. Não conhecia ninguém, nesta terra envolta em noite e humidade. Inquietava-o pensar em tudo isso, ali imóvel, impotente, com o coração do tamanho dum feijão a zumbir-lhe no peito apertado.

Sonhava com a América havia muitos anos. Vinha em busca dela como, quatrocentos anos antes, e mais, os seus antepassados (isto é um modo de falar) tinham andado em demanda da Terra Firme, do El Dorado e do Xipango. Esses porém eram felizes, não precisavam de passaporte, o mundo era então um mistério aberto à curiosidade e ambição de todos! Ele viajava escondido, embora não buscasse ouro nem prata nem pimenta. Tinha dois braços, sabia pegar numa enxada ou picareta, queria trabalhar. E se o ouro não andava agora a pontapés, quem caminhasse de olhos no chão ainda podia topar aqui e ali com algum penny perdido – assim tinha ouvido dizer a um tragalhadanças dum alemão que da América voltara com dois patacos, e ele conhecera algures. A lenda do Novo Mundo ainda não tinha morrido no coração, ou seria no estômago? dos homens. Para alcançá-lo, tomara pelo caminho mais curto, que é quase sempre o mais arriscado: a clandestinidade. Assim viera meter-se a bordo deste cargueiro de má-morte, um calhambeque a desfazer-se em ferrugem, asmático e claudicante.

ANEXO V - TESTE DE COMPREENSÃO - 2

TEXTO “ O PASSAGEIRO CLANDESTINO”

1. O texto fala-nos de um passageiro que se encontra:

- a)() num comboio.
- b)() num autocarro.
- c)() num navio.
- d)() num avião.

Escolhe três palavras do texto que confirmem a tua opção

2. Já ali tinham viajado outros durante dias e até semanas. “outros” refere-se a:

- a)() tripulantes do navio
- b)() viajantes de 3ª classe
- c)() viajantes clandestinos
- d)() pessoas com pouco dinheiro

3. Um outro homem “ com as roupinhas leves em que vinha do Brasil, ficara tolhido para o resto dos seus dias” (linha 5) por causa:

- a)() Da falta de espaço.
- b)() Da duração da viagem.
- c)() Do frio que passara.
- d)() Do medo que sentira.

4. Que raio esperavam eles para o tirarem da toca? (linha 11 e 12)
eles refere-se a:

- a)() aos passageiros do navio
- b)() aos marinheiros que o ajudaram a viajar clandestinamente
- c)() aos viajantes clandestinos
- d)() às pessoas que aguardavam o desembarque

5. O desembarque do passageiro estava demorado, porque dependia:

- a)() da autorização para o barco poder atracar.
- b)() da regularização dos seus documentos.
- c)() de quem o ajudara a viajar ilegalmente.
- d)() de conseguir escapar do navio sozinho.

6. Relê a frase “Ali encaixado, ouviu vozes de comando, risos, passos de homens que desciam a prancha, os ecos de ferro do navio despejado...” (linha 8 e 9). Neste contexto, a expressão **ecos de ferro**, refere-se:

- a)() Aos gritos dos passageiros ao sair do navio.
- b)() À felicidade da tripulação ao saber que chegou bem ao destino.
- c)() Aos ruídos metálicos provocados pelo desembarque.
- d)() Ao som da âncora do navio ao atracar.

7. A ansiedade do sujeito devia-se:

- a)() à incerteza do que iria acontecer
- b)() a não haver ninguém à sua espera
- c)() à lentidão da passagem do tempo
- d)() aos ruídos que ouvia do exterior

8. “Inquietava-o pensar em tudo **isso**, ali imóvel, impotente, com o coração do tamanho dum feijão a zumbir-lhe no peito apertado.” (linha 27 e 28) O passageiro pensava: (assinalar as respostas possíveis):

- a)() que o clima era desagradável
- b)() que iria ter dificuldades de comunicação
- c)() que tinha pouco dinheiro no bolso
- d)() que não sabia exactamente aonde se deveria dirigir
- e)() que não conhecia ninguém no sítio para onde ia
- f)() que ainda faltava muito tempo para chegar ao seu destino
- g)() Que não tinha emprego certo

9. A América é vista como:

(assinalar as respostas possíveis):

- a)() o país das oportunidades de emprego
- b)() o país onde é difícil encontrar trabalho
- c)() um país moderno e industrializado
- d)() o país onde todas as dificuldades pessoais serão resolvidas.

10. “Assim, viera meter-se a bordo deste cargueiro de **má-morte**, um calhambeque a desfazer-se em ferrugem, asmático e claudicante”(linhas 39 a 41)

O personagem quer dizer que:

- a)() o navio era velho mas funcionava bem
- b)() o navio era muito velho mas estava bem conservado
- c)() o navio andava aos supetões e ora arrancava ora parava
- d)() o navio trazia má-sorte a quem nele embarcava
- e)() o navio parecia um automóvel de outros tempos.

11. Teria o sujeito sido bem ou mal sucedido na sua chegada à América?

Considera a informação dada no texto e escreve um pequeno texto dando a tua opinião.

ANEXO VI - FICHA DE DADOS BIOGRÁFICOS

Dados biográficos dos alunos envolvidos na Pesquisa de Mestrado

A. Identificação do aluno:

Escola _____

Iniciais do Nome _____

Nacionalidade _____

Língua materna _____ Outras línguas que fala _____

Idade _____

Localidade onde mora _____

B. Agregado familiar:

Nacionalidade do pai _____

Língua materna _____ Outras línguas que fala _____

Habilitações literárias _____

Profissão _____

Nacionalidade da mãe _____

Língua materna _____ Outras línguas que fala _____

Habilitações literárias _____

Profissão _____

C. Percurso Escolar:

Nome das escolas frequentadas:

1 Ciclo _____

2 Ciclo _____

3 Ciclo _____

Disciplinas que tens mais dificuldades:

Disciplinas que tens mais facilidades:

Já ficaste retido algum ano? _____ Qual? _____

Fora da escola, quem é que te apoia nas tarefas escolares?

() Pai () Mãe () amigos () faz sempre as tarefas sozinho

Costumas ler?

() com frequência () raras vezes () não leio

Somente lê:

() nas aulas de L. Portuguesa () em outras disciplinas () em casa

O que costumavas ler?

() romances () bandas desenhadas () os textos escolares () revistas e outros

Nas aulas de Língua Portuguesa o que gostas mais de ler?

() os textos do manual didáctico () outros textos ou livros que o professor traz.

Que actividades não lectivas gostarias de desenvolver na escola?

Que temas gostarias de tratar na disciplina de Área de Projecto?

D. Tempos Livres:

Nos teus tempos livres gostas mais de: (enumeras por ordem crescente de preferência)

() ler () navegar na Internet

() ver televisão () andar de bicicleta

() jogar consola () jogos de computador

Costumas ir ao cinema?

() sempre () às vezes () nunca

Costumas ir ao teatro?

() sempre () às vezes () nunca

Utilizas o computador para escrever?

() sempre () às vezes () nunca

Onde?

() em casa () na escola () casa de amigos () ciber cafés

Que outras actividades gostas de fazer nos teus tempos livres?

Esta ficha destina-se a obter informações acerca dos alunos envolvidos na Pesquisa de Mestrado realizada pela professora Márcia Santos, aluna da Universidade de Lisboa. Essas informações serão úteis para uma melhor análise das dificuldades dos alunos com a leitura e a compreensão textual.

Obrigada pela tua colaboração!