

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é um estudo sobre a dificuldade de se compreender texto escrito, fato que vem desafiando os professores, não só de Língua Portuguesa, como de qualquer outra área em que esteja envolvida alguma atividade com leitura de texto escrito.

É comum, nos meios acadêmicos, em todos os níveis de ensino (fundamental, médio e terceiro grau), a afirmativa de que os estudantes não gostam de ler, não compreendem o que lêem. Fácil tem sido encontrarmos culpados, mas muito pouco questionamos sobre os modelos de atividades que desenvolvemos com o texto escrito em sala de aula.

Um dos principais pressupostos teóricos buscados é o de que, na compreensão do texto escrito, muitas atividades desenvolvidas em sala de aula, pelo professor, são estratégias de leitura inadequadas. Segundo Kleiman (1996:56), o texto tem sido visto como uma fonte de instrução e as perguntas formuladas servem apenas para busca de informações explícitas e, por essa razão, o leitor dá à leitura a significação de que *“ler é achar informação, decorar informações e nunca reconstruir informações por meio de conhecimento prévio, por meio da interação entre autor e leitor”*.

O texto não significa em si mesmo, mas se faz pelo produtor e receptor, que colocam seus conhecimentos léxico-gramaticais e o conhecimento de mundo a serviço da compreensão do que lêem, uma vez que nem todas as informações estão explícitas no texto e há necessidade do conhecimento de mundo do

recebedor, de sua capacidade de fazer suposições e inferências.

“As bases textuais, e, portanto, o significado, não são objetos do mundo, mas simplesmente o resultado de certos processos psicológicos. Quando lemos um texto, as únicas coisas fora da mente do leitor são as formas gráficas; as palavras que são comunicadas através destes objetos visuais, as frases e sentenças em que eles se organizam, e o significado, são o resultado de complexos processos psicológicos na mente do leitor”. (Kintsch, apud: Kleiman, 1996: 31).

Ler, então, compreende etapas: habilidade de reconhecer palavras escritas, relacioná-las com seu sentido, combinar estes elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas para captar o sentido do texto e compreendê-lo.

O presente trabalho não envolveu todos estes aspectos, nem tampouco procurou dar resposta única, mas, sim, procurou abrir caminhos para se trabalhar o texto em sala de aula, desenvolvendo uma metodologia que envolvesse estratégias requeridas na leitura de textos, principalmente estratégias inferenciais.

Na prática, o que se tem observado é que a preocupação dos professores está centrada na percepção e decodificação, ao passo que, com os outros processos, o êxito tem sido limitado, principalmente no caso das habilidades de compreensão. A compreensão do texto inicia-se nas informações implícitas; compreender estas informações é compreender melhor as informações explícitas e este paralelo é proporcionado pelo conhecimento de mundo e seu emprego na construção do processo inferencial.

Nossa proposta é oferecer subsídios ao professor de ensino fundamental e médio, agente do processo ensino-aprendizagem, que lhe permitam estabelecer novas estratégias para trabalhar com texto em aula de leitura, estratégias que sejam inferenciais. Isto porque, mesmo com o avanço das teorias lingüísticas, principalmente, da Lingüística Textual, estas ainda não se refletem fortemente nas atividades de sala de aula: os professores não trabalham alguns elementos que consideramos como interferentes na legibilidade do texto.

Hipotetizamos que pelo menos parte da dificuldade do aluno estaria relacionada com os tipos de inferências a serem empregadas no momento da leitura, quando se sabe que em um texto há partes explícitas e implícitas e quanto mais as questões se concentrarem nos implícitos, maior a dificuldade dos alunos para compreender o texto.

Kleiman (1996:57) diz que é por meio das informações não explícitas que

o leitor pode compreender o texto; compreendendo o implícito, ele compreende melhor o explícito. O texto só tem sentido na medida em que o leitor seja capaz de inferir uma série de elementos a partir de seu conhecimento de mundo.

A utilização dos processos inferenciais na leitura tem sido motivo de estudos por muitos estudiosos, e todos eles consideram que a construção da inferência no ato da leitura faz com que o leitor empregue estratégias para fazer a ligação entre elementos que estão faltando na estrutura textual, conecte com outros eventos fornecidos pelo conhecimento prévio, para alcançar uma reorganização em um nível maior e estabelecer o sentido do texto.

No desenvolvimento deste trabalho, empregamos como instrumento de testagem dois textos, cada um deles com nove questões que exigiram, nas respostas, o emprego de três tipos de inferências: a **inferência Lógica**, a **inferência Elaborativa** e a **inferência Avaliativa**, respectivamente, relacionadas com os níveis de dificuldade que um texto apresenta.

A inferência Lógica está na superfície do texto, sendo evidenciada por **PL** (pistas lingüísticas) relacionadas ao **CM** (conhecimento de mundo). A inferência **Elaborativa** estabelece a ligação entre os conhecimentos prévios e a proposição fornecida pelo texto. Sua importância deve-se à necessidade de ocorrência de uma longa rede baseada em conhecimentos prévios para a conexão de eventos. A inferência **Avaliativa** - proposição centrada no conteúdo do texto, consistindo de um comentário, juízo ou outra reação do leitor frente ao texto.

A utilização de questões envolvendo estratégias e especialmente estratégia inferencial, deve-se ao fato de ser a inferência um dos fatores de coerência, fundamental ao trabalho com leitura. Uma pessoa que seja capaz de aplicar uma informação nova, necessária à compreensão textual, trabalha com mecanismos complexos que exigem um tratamento da informação textual em níveis cognitivos mais profundos que uma simples compreensão literal. Para o estudo destas questões fundamentamo-nos em Kato (1990), Kleiman (1992), (1993), (1996), Koch & Travaglia (1989), (1990), Morles (1997) e van Dijk & Kintsch (1983).

Para nossa análise, os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma Escola Estadual da cidade de Uberlândia. Optamos por este tipo de *corpus*, por serem alunos de uma escola em que há predominância do ensino médio, por receber alunos de diversos bairros e de várias

idades circunvizinhas a Uberlândia e por ser o primeiro ano colegial uma série inicial de uma novo ciclo de estudo, ou seja, passagem de ensino fundamental para ensino médio. Nosso estudo se valeu de experiência de sala de aula e de diálogos com professores de diversas áreas de ensino.

Consideramos, em primeiro lugar, o texto como um todo organizado de sentido produzido por um sujeito (autor) inter-relacionando com seu interlocutor (leitor), construindo o sentido do texto por meio de elementos coesivos e fatores de coerência.

Passamos, a seguir, a focar a coerência como um dos pontos básicos na construção da compreensão textual, centrando nosso trabalho em um dos fatores de coerência: **inferência**.

Abordamos, depois, a leitura como uma atividade importante na vida do ser humano, que, devido a vários fatores, não tem sido trabalhada de forma a dar ao leitor condições de compreender o texto escrito, reconstruindo seu sentido, de forma a cumprir uma das primordiais funções da leitura.

Nosso enfoque, a seguir, dirige-se para os aspectos cognitivos envolvidos na leitura, o conhecimento prévio, e as estratégias cognitivas bem como a especificação das estratégias inferenciais, fundamentais à compreensão do texto escrito e que, se trabalhadas nas aulas de leitura, facilitarão a compreensão do texto escrito, como demonstra a pesquisa. O aluno que, ao ler um texto, não faz inferências, não será capaz de resumir, reconstruir outro texto.

Na seqüência dos capítulos, descrevemos a pesquisa., os textos trabalhados, as inferências a serem construídas durante o processo de compreensão da leitura. Procedemos à análise dos dados coletados, indicando as falhas ocorridas na construção das proposições para se formularem as inferências. Foi possível, durante a análise, verificar a grande dificuldade dos alunos para compreender um texto quando lhe é exigida a formulação de inferência do tipo **avaliativa** e quando é pedido o resumo do que foi lido, atividade que envolve emprego de regras que se relacionam com a formulação de estratégias inferenciais. Por último, tecemos nossas considerações finais.

Com este trabalho, esperamos estar contribuindo, ainda que modestamente, para a compreensão do processo de leitura, bem como para a melhoria do trabalho do professor em suas aulas de Língua Portuguesa.

1. QUADRO TEÓRICO

A pesquisa a ser desenvolvida pertence aos quadros teóricos da Linguística textual e aos Estudos da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna abordando, principalmente, o processo de compreensão de textos.

O processo de contextualização da linguagem via interação autor — leitor é uma tarefa desafiante, tendo em vista que o autor do texto escrito encontra-se distante do leitor e, ao construir o texto não teve a participação imediata e direta do leitor. Diante disso, o papel do professor é oportunizar ao leitor o desenvolvimento de um processo cognitivo, envolvendo estratégias de leitura que, à medida que vão sendo conhecidas e desenvolvidas no ato da leitura, estabelecem a compreensão.

As estratégias de leitura auxiliarão o leitor a construir a interpretação referencial, tornar explícitas as idéias implícitas e obscuras, extrair o sentido do texto. Para conseguir desenvolver cada um destes passos, requer-se do leitor habilidades sintáticas, semânticas, inferenciais e pragmáticas

Muitas vezes, na leitura de um texto, o leitor encontra várias palavras cujos significados não domina. A primeira atitude é a busca do dicionário para solucionar o problema; no entanto, nem sempre o leitor consegue resolver esta dificuldade, uma vez que a não compreensão do texto não está apenas nas dúvidas com o vocabulário, mas nas inferências que ele precisa fazer. A compreensão do texto será estabelecida quando o leitor ativar o conhecimento de mundo, fundamental ao tipo de texto que está lendo, como também construir estratégias

para preencher os implícitos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os conceitos ou concepções que sustentarão este trabalho se concentrarão nos fatores de coerência; conhecimento prévio, inferência e nas estratégias cognitivas.

1.1 Texto

1.1.1 Texto e informação dada/nova

Texto é a unidade de linguagem em uso, unidade semântica, formal, material, cumprindo função comunicativa dentro de uma sociedade, de uma cultura e numa situação imediata de comunicação concreta e específica. (Val, 1991:3-4)

O texto é *unidade formal*, material por ser construído de elementos lingüísticos que obedecem a regras de seleção, combinação e a inter-relação dos elementos lingüísticos forma um todo coeso. É *unidade semântica*, porque um texto é entendido como uma organização de sentido, de significado (coerência). Possui *função comunicativa*, porque desempenha papel importante na relação autor/leitor, tanto na produção quanto na recepção, que constróem o seu sentido.

No ato comunicativo, a coesão é um mecanismo utilizado pelas pessoas para ligar, relacionar os diversos segmentos com que pretendem construir a unidade de linguagem, que é o texto. Esta construção linear do texto dá a informação semântica, operando em dois sentidos: informação **nova** e informação **dada**. O **dado** está na consciência do leitor, ou seja, é o ponto de onde o leitor faz a remissão por intermédio das cadeias coesivas, cujo papel na construção semântica do texto é dar ao leitor condições de produzir o sentido do texto.

Braga (1984) faz um estudo sobre informação **dada** e informação **nova**, por acreditar que fenômenos lingüísticos diversos estão correlacionados com o tipo de informação transmitida por um referente e pela oração e/ou contexto em que os mesmos ocorrem. Para este estudo, Braga baseou-se em conceitos de Halliday (1976), Chafe (1976) e Prince (1979).

Halliday trabalha com “*unidades de informação*” a partir das quais se estrutura um texto falado. Para o autor, cada unidade de informação realiza-se como grupo tonal e a extensão deste grupo tonal é determinada pelo falante. A

informação **dada** vai ser aquela que o emissor acredita ser conhecida do receptor, porque está fisicamente presente no texto ou porque já foi mencionada anteriormente. Informação **nova** é a informação que o emissor acredita não ser conhecida do receptor. O “*foco de informação*” vai estar centrado na seleção dentro de cada unidade de informação, em um certo elemento proeminente. O foco da informação é uma espécie de ênfase para que o falante identifique em que parte da mensagem deverá ser interpretada a informação. Neste sentido, é o falante quem ordena a informação **dada** antes da informação **nova**. Os exemplos abaixo ilustram esta explicação:

¹1. a) João **viu o jogo** ontem.

b) João, viu o jogo **ontem**?

O foco da informação é enfatizado por meio de um componente tonal. No exemplo **a** a informação nova é **viu o jogo** e no exemplo **b** a informação nova é se João tinha visto o jogo de **ontem**. No entanto, é importante considerar que a interpretação de dado/novo pode variar de acordo com a variação no contexto.

Para Chafe (1966) informação **dada** e informação **nova** estão relacionadas com a “noção de consciência”, elemento importante para se decidir se uma informação é **dada** ou **nova**. Informação **dada** é o conhecimento que o falante assume estar na consciência do ouvinte no momento da enunciação. Informação **nova** é aquela que o falante supõe estar introduzindo na consciência do ouvinte por meio do que diz. Um dos critérios para se distinguir os dois tipos de informação é a acentuação “tom”, alto e forte; outro é a pronominalização. A informação **dada** pode ser pronominalizada, mas a informação nova, não.

Chafe diz que a informação **dada** é estabelecida na consciência do ouvinte pelo contexto extralingüístico e/ou contexto lingüístico. No primeiro caso, falante e ouvinte situam-se no mesmo contexto físico e, no segundo, situa-se linguisticamente: a informação está na consciência do falante por ter sido

¹ (Os exemplos dos autores Halliday, Chafe e Prince foram traduzidos)

mencionada anteriormente no texto.

Prince (1979) trabalha com a informação a partir da noção de texto. Para Prince, “*texto é um conjunto de instruções de um falante para um ouvinte sobre como construir um modelo particular de discurso.*” O modelo terá entidades, atributos e laços. As entidades serão classificadas como “*novas, evocadas e inferidas.*” As entidades *novas* são subcategorizadas em *totalmente novas* e *não-usadas*. Não-usada é a que se supõe que seja conhecida do ouvinte, por exemplo: *Pelé foi escolhido atleta do século.* Aqui, a entidade Pelé, mesmo sendo mencionada pela primeira vez é conhecida do ouvinte. Uma entidade é totalmente nova quando há necessidade de se criá-la a partir de um texto, como, por exemplo:²

2.a) Eu peguei **um ônibus errado**.

b) O **menino**, com quem trabalho, conhece minha irmã.

No exemplo **a**, a entidade nova (*um ônibus*) não está relacionada a nenhum SN; *ônibus* é não-ancorado; já no exemplo **b**, *o menino* é uma entidade criada e está ancorada na entidade do falante.

A segunda categorização de Prince é denominada de entidades *evocadas*: *textualmente evocadas* e *situacionalmente evocadas*. As primeiras, como no exemplo **3a**, são as entidades já mencionadas no texto, evocadas por pronomes; as segundas são os participantes do discurso ou traços salientes do contexto extralingüístico, como no exemplo **3b** em que em determinada situação alguém oferece bebida e o interlocutor diz, *por favor traga-me um café*.

3.a) O rapaz disse que *se* sente envergonhado com tantos problemas.

b) Por favor, traga-me *um café*.

O terceiro tipo de entidades são as *inferíveis* que assim se dividem: *inferíveis não-includoras* e *inferíveis includoras*. As primeiras são as dedutíveis via raciocínio lógico, como no exemplo 4 em que a entidade *motorista* é inferida de *ônibus* a partir do conhecimento de que *ônibus* tem *motorista* e, no caso deste *ônibus* o *motorista* estava bêbado.

² Os exemplos dados são traduções.

4. Eu tomei um ônibus. O motorista estava bêbado.

As segundas são inferidas via SN contido no SN que representa a entidade inferida incluidora como no exemplo 5 em que o SN *um destes ovos* se refere a um ovo incluído no conjunto de ovos que está fora do texto e para o qual o SN aponta.

5. Um destes ovos está quebrado.

O modelo de Halliday privilegia a linguagem falada, a entonação; Chafe centraliza seus conceitos sobre informação dada e nova na consciência do ouvinte, considerando os contextos extralingüístico e lingüístico e Prince trabalha com a ‘informação’ contendo entidades, atributos e laços entre entidades. As entidades podem ser classificadas como informação nova, evocada e inferida.

Os elementos coesivos levam os interlocutores a interagirem e a busca da compreensão passará por informações novas evocadas e inferidas. É importante observar que a remissão não está apenas presa a referentes expressos textualmente, mas aos referentes armazenados na memória de longo termo que, a partir de pistas lingüísticas encontradas na superfície do texto, são reativados mediante estratégias cognitivas e metacognitivas. Entende-se, então, que a construção do sentido do texto não se faz por si mesma, mas é conseguida a partir dos elementos que o constituem.

Quando o leitor sai da superfície e mergulha no implícito do texto para construir a compreensão, várias estratégias cognitivas são ativadas, porque o escritor, ao produzir seu texto, sabe que muitas informações podem permanecer implícitas, por serem recuperáveis pela inferenciação, a partir de pistas colocadas no texto que o leitor utiliza, uma vez que entre os dois há um conhecimento partilhado.

Este conhecimento partilhado entre autor (emissor) e leitor (receptor), constitui um fator de coerência que deve ser vista como

“princípio de interpretabilidade do texto, pois o leitor compreende, interpreta e estabelece o sentido global do que lê, utilizando conexões conceituais cognitivas entre os elementos do texto e fatores sociais, criando um mundo textual em relação ao conhecimento de mundo registrado na memória”. (cf. KOCH & TRAVAGLIA –1989: 13).

Isto ocorre devido às características da coerência que residem,

principalmente, em ela ser

“subjacente à superfície do texto, não linear, não marcada explicitamente na estrutura superficial, ficando o fazer inferências na dependência de diversos fatores: grau de conhecimento de um usuário pelo outro, conhecimento dos recursos lingüísticos utilizados, grau de integração entre si e/ou assunto” (cf. KOCH & TRAVAGLIA –1989:12 e 1990:32).

As teorias lingüísticas empregadas até o surgimento da Lingüística Textual não foram capazes de resolver os problemas de textualidade, aquilo que faz com que um texto seja um texto, nem de perceber que a construção deste depende, em grande parte, de elementos coesivos e de certos fatores de coerência que vão estabelecer as relações de sentido entre os enunciados que compõem o texto.

1.1.2 Coerência

Os processos cognitivos que desencadeiam a ligação conceitual operam em dois sentidos: proposições sobre fatos e crenças na organização do mundo real, conceitos e modelos cognitivos para determinados usos e operações. Para que a coerência se estabeleça entre emissor e receptor, é preciso que ambos compartilhem estes processos cognitivos adquiridos em uma dada cultura.

A coerência textual não está apenas nas relações que devem existir entre as unidades de superfície do texto, mas é fundamental considerar a intenção do falante, e as estruturas lingüísticas com que se manifesta esta intenção. Bernardez (apud Koch & Travaglia, 1989:24) explica que a passagem da coerência profunda para a superfície percorre dois caminhos: no processo de produção do texto, vai do pragmático ao sintático e no processo de compreensão, vai das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.

Beaugrande & Dressler (1981) referem-se à coerência como sendo uma unidade de sentido; é o resultado de processos cognitivos que desencadeiam conexão conceitual entre os usuários. As relações subjacentes à superfície do texto são mutuamente acessíveis e relevantes.. Os processos cognitivos constituem a semântica procedural que distingue dois tipos de conhecimento: (a) **conhecimento declarativo**, dado por sentenças e proposições que organizam os conhecimentos de eventos e fatos do mundo real e (b) **conhecimento procedural**, dado por convicções, crenças num determinado formato, uso determinado ou tipo

de operações cujos elementos fundamentais são: *frames*, *esquemas*, *scripts* e *planos*

Para Marcuschi (1983), coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários dos textos. A continuidade de sentidos se dá por conhecimento ativado pelas expressões do texto.

Charolles (1987) diz que coerência é um princípio de interpretabilidade do texto ligado à capacidade de cálculo do interpretador e a processos de cálculos da significação. O interpretador constrói relações que não estão expressas no texto. Essa posição indica que não existe texto incoerente.

Dizem van Dijk & Kintsch (1983) que a coerência se estabelece numa situação comunicativa em que os modelos cognitivos são comuns entre os interlocutores e adquiridos em uma dada cultura. Por essa razão, a coerência deve ser compreendida e verificada nos aspectos semântico, sintático, pragmático e estilístico. (Koch & Travaglia, 1989:20)

No aspecto **semântico**, a coerência se constrói pela relação entre significados dos elementos do texto como um todo; sendo unidade de sentido, remete a um significado global. Este sentido global é dado pela capacidade de cálculo da significação entre os interlocutores, construindo relações que não aparecem claramente nos dados textuais.

Nos exemplos (6) e (7) a seguir, temos textos que apresentam coerência e incoerência semântica. Em (6), a coerência semântica é estabelecida no final do texto pela expressão 50 anos, pois só alguém com uma vasta experiência é capaz de aceitar o desafio de inovar, ousar, crescer, avançar, saber fazer. O produtor do texto fecha a coerência com o nome do produto, uma vez que seu o objetivo é a promoção.

(6)



(7) “A frente da casa de vovó é voltada para o leste e tem uma enorme varanda. Todas as tardes ela fica na varanda apreciando o por do sol”.

O texto (7) (apud KOCH & TRAVAGLIA, 1990:37) mostra que o desrespeito às relações de sentido entre os significados dos termos produz uma incoerência semântica. A incoerência está na relação entre pôr-do-sol/ lado oeste

e a posição da avó, sentada de frente para o leste.

Com relação ao aspecto **sintático**, a coerência pode ser recuperada a partir de uma seqüência lingüística que está no texto (pronome, sintagmas nominais, artigo definido). Vejamos o exemplo (8).

(8) ***Canadá em São Paulo.***

Parque canadense será inaugurado hoje.

“São Paulo ganha hoje um parque que reúne duas grandes ‘paixões’ do paulistano: o verde e a água. O verde está na farta arborização do novo local de lazer: 2100 árvores, de 120 espécies diferentes. A água está no lago que recobre 70% dos 110 mil metros quadrados de área do parque de Toronto.

A vegetação procura fazer jus ao nome do novo local de lazer. Batizado com este nome graças ao PROGRAMA MUNICIPAL de INTERCÂMBIO PROFISSIONAL firmado entre SÃO PAULO E TORONTO, que doou parte das verbas necessárias à sua construção, o parque, situado na zona Oeste, presta uma homenagem à cidade canadense através da vegetação típica de clima temperado, como o pinheiro, plátano, introduzida junto às plantas nativas. (Fiorin, 1998: 402)

Quando lemos a manchete “Canadá em São Paulo”, é possível que a consideremos incoerente, pois nosso conhecimento de mundo nos diz que Canadá não se localiza em São Paulo, mas a leitura do texto desfaz essa aparente incoerência. Isto é possível, porque a coerência sintática com elementos coesivos auxilia no estabelecimento da coerência. Vejamos a análise:

- a) os sintagmas nominais “o verde” e “a água” retomam “duas grandes paixões”.
- b) o sintagma nominal “o verde” relacionado à farta arborização remete ao número de árvores, e às espécies diferentes que lá foram plantadas.
- c) O sintagma nominal “água” relaciona se a “lago” área do parque, cidade de São Paulo
- d) vegetação – relaciona à cidade de Toronto – por sua vegetação típica.
- e) a palavra Canadá está sendo usada metonimicamente, o todo em lugar da parte, (parque).

Exemplo de incoerência **sintática** é encontrada no texto de (9) a seguir que é uma Redação de um aluno que prestou Vestibular (UNIT – 1997) sobre o tema : “Você é a favor ou contra a legalização do aborto?”

(9) “Existe problema, que o homem ainda não consegue resolver, e atinge de estrutura rude a todos trazendo conseqüência principalmente a mulher que é um

deles o caso do aborto.

Embora, sendo um fato específico e difícil de ser discutido por divulgação maior de idéias abrangente de uns, se relata o conhecimento para que não atinge pessoas sem sua própria opinião.

Sendo assim, por analisar-se de outro lado, cada ser humano tem seu limite de sentimentos que fala mais forte, trazendo o impulso ao desespero. por não as vezes encontrar-se um apoio moral e de consolo.

Além disso, autoridades maior e a ciência, tenta buscar de forma mais complexa a resolução do aborto por ser mulher o centro de que envolve a todos.

Constata-se que na relação de costumes e religioso procura-se ordens delimitando uma decisão única.

Por tudo isso o que vê se, é uma chance de vida plena e constante por existir opinião oposta que leva a todos a pensar de diferente aceitação do problema exposto por relacionar com a vida de um ser que é real.

Independente de outros problemas que possam ser identificados no texto, observamos algumas incoerências sintáticas:

a) Parágrafo da introdução-

Pronome relativo *que* referindo-se a *mulher*, introduz a idéia de que o problema está centrado na mulher e não no aborto, como havia sido mencionado anteriormente, “*existe problema*”.

b) Segundo parágrafo-

O conectivo “*embora*” introduz uma oração concessiva cujo argumento verdadeiro será anulado por outro mais forte, que conduz a uma conclusão contrária, e isso não ocorre no exemplo citado.

c) Quarto parágrafo –

“*Além disso autoridades maior e a ciência...*”

O conector “*além de*” introduz um argumento decisivo apresentado como acréscimo, como se fosse desnecessário para dar o golpe final no argumento contrário. No exemplo, o autor do texto tenta colocar como acréscimo de argumento “*um apoio moral e de consolo*”, a apoio da autoridade e da ciência. No entanto, este jogo argumentativo não ficou claro, ou o produtor do texto usou mal o conectivo, ou deixou de colocar uma idéia que pretendia veicular.

No aspecto **pragmático**, a coerência tem a ver com o texto quando os atos de fala satisfazem as condições necessárias para que os interlocutores se compreendam e problemas de comunicação não ocorram. No **estilístico**, os usuários devem empregar em seus textos os mesmos registros, a mesma escolha lexical para que a compreensão se estabeleça. Ocorre incoerência, neste caso, quando na situação escrita há emprego de gíria em textos formais e acadêmicos,

ou em conferências, uso de palavras inadequadas para o momento. Não exemplificamos a coerência **pragmática** por ser um assunto do trabalho com língua oral, como também não exemplificamos coerência **estilística** porque não era nosso objetivo trabalhar com inferência relacionada a figuras de linguagem.

Um fato importante, que cabe aqui ressaltar é que, no processo de compreensão do texto, as marcas lingüísticas de coesão auxiliam o leitor a estabelecer a coerência. Estes elementos coesivos, embora estando na superfície do texto, fazem com que o leitor chegue à coerência, que é profunda.

Na realização de nosso trabalho, enfocamos a coerência como um dos pontos fundamentais na construção do sentido, para estabelecer a compreensão do texto. É importante destacar que os fatores de coerência abordados em nossa pesquisa são, principalmente: conhecimento prévio (lingüístico, textual e conhecimento de mundo), conhecimento partilhado e inferências.

1.1.3 Conhecimento Prévio.

Não se produz um texto de forma totalmente explícita, pois, segundo regras pragmáticas e cognitivas, quando se escreve um texto, não se tem condições de decidir o que o leitor conhece e quanto conhece do que se vai dizer no texto, por isto faz-se uso do conhecimento prévio do leitor, fator importante para que ele atinja a compreensão do texto.

Segundo Kleiman (1992:13), “*pode-se dizer que sem o conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão*”. A autora classifica três tipos de conhecimento prévio que interagem durante a leitura:

a) *Lingüístico*: conhecimento implícito que o falante tem sobre os diversos níveis do conhecimento da língua, uma vez que a língua é o resultado da articulação dos níveis fonético/fonológico, morfológico/lexical, sintático, semântico com suas regras e combinações. A estes se une o pragmático, que determina o uso da língua, as condições em que é utilizada e em que contexto se ajusta.

b) *Textual*: permite o reconhecimento das estruturas dos diversos tipos de texto; embora se saiba que os textos são classificados, genericamente, como narrativos, descritivos, dissertativos, deve-se estar atento para esta classificação

tradicional, pois nelas são empregados vários critérios ora baseados na oratória, ora na sociolinguística, ora puramente funcionais, ora apenas nas características formais e estruturais, faltando critérios abrangentes que sejam adequados à descrição dos diversos tipos de textos.

É bom lembrar que qualquer tipificação deve ser feita em termos do domínio de uma das características, já que dificilmente se encontrará um tipo de texto puro. Num mesmo texto, podem-se ter seqüências narrativas, descritivas, dissertativo —expositivas.

Fiorin (1991) diz que o conhecimento de cada um destes tipos de texto é intuitivo e, por essa razão, não devem ser definidos com rigor. O trabalho com a tipologia textual deve contribuir para o conhecimento textual e o desenvolvimento da competência de leitura.

c) *Conhecimento de mundo* O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico é um tipo de conhecimento adquirido de modo formal ou informal pelos indivíduos e representa tudo aquilo que as pessoas possuem armazenado ou arquivado na memória semântica e/ou episódica, chamada de memória de longo termo.

O conhecimento de mundo é adquirido pelas pessoas em contato com o mundo, vivenciando fatos e armazenando os conhecimentos em blocos, também chamados de *modelos* cognitivos. Para estabelecer a compreensão de um texto, a memória ativa alguma parte do conhecimento de mundo a partir de elementos formais do texto e esta traz informações extralinguísticas relevantes para o entendimento de partes do texto ou de todo ele, construindo as representações mentais.

Os tipos de conhecimento de mundo podem ser específicos (leis da física), genéricos (o gelo é frio) e podem ser adquiridos, informalmente, no meio cultural. Kock & Travaglia (1989:62) denominam este tipo de conhecimento, *conhecimento ativado*, que é trazido à memória presente (operacional e/ou temporária) e pode ser adquirido com a vivência cotidiana ou por meio de conhecimento científico.

O conhecimento de mundo adquirido no contexto cultural envolve detalhes, ordenação e inclui generalidade e previsibilidade de situações, como, por exemplo, uma viagem de avião. O conhecimento científico só é ativado em

situações específicas.

O conhecimento de mundo se estabelece e se armazena na memória não de forma isolada, mas, sim, em blocos. Os elementos são ordenados em progressão e podem-se estabelecer hipóteses sobre o que será mencionado no texto. Johnson Laird (apud Koch Travaglia 1989:66) diz que a representação mental é a transposição do texto dentro de uma estrutura mental dos fatos explícitos no texto. O modelo mental, além de representação proposicional, inclui o conhecimento de mundo que vai além das proposições fornecidas pelo texto.

Van Dijk (1992), introduz a noção de *modelos mentais*, que é a soma da representação mental de um texto com um modelo de situação, e auxilia a compreensão. Quando se lê um texto, é provável que o leitor construa a representação textual e imagine do que se trata o texto.

Stanford & Garrod (1981, apud Rickheit & Strohner,1980) apresentam a *teoria do cenário*, que fala de *cenários* como modelos mentais a partir do conhecimento social. Estes autores dão como exemplo a situação “jantar em um restaurante” em que os participantes fazem a interação social e revelam conhecimento das diversas situações. A teoria do cenário mostra que a estrutura interna do modelo mental cria base para conexões no nível semântico.

O estudo do modelo mental relacionado ao texto tem mostrado que a relação do texto não pode ser investigada sem considerar o conhecimento de mundo do leitor. A compreensão de um texto não é um processo firmemente estabelecido, mas uma ação criativa sobre a qual não existe um direcionamento fixo e uma solução. A conexidade textual é o resultado da interação das várias partes da atividade lingüística e, nas palavras de Clark (1977), um discurso está sempre embutido numa ação comunicativa e no conhecimento partilhado entre os participantes. Se for possível ao leitor imaginar o que um texto diz, reconhecer outros aspectos, relacioná-los com mundos particulares ou a modelos de outros mundos, então pode-se dizer que o leitor compreendeu o texto.

1.1.4 Explícito, implícito e pressuposto no texto.

Não se produz um texto de forma totalmente explícita, pois segundo regras pragmáticas e cognitivas, quando se escreve um texto, não se pode dizer o que um

leitor sabe nem quanto sabe do que se vai dizer no texto. “*Isto se aplica a toda classe de conhecimentos gerais e implicações triviais de pressuposições prévias em um discurso*”.(van Dijk, 1983:126).

O texto sempre possui um certo grau de complexidade, e o leitor retira da informação recebida aquilo que considera relevante, isto é, só algumas partes do texto são selecionadas, são recuperadas por referência atendendo às expectativas lançadas no momento da leitura. O leitor estabelece conexões entre o mundo descrito ou criado pelo autor e seu próprio mundo, ou seja, o leitor constrói uma representação mental de eventos lidos e é esse processo de construção e seus efeitos na memória que constitui a compreensão.

Aliada à complexidade seletiva, há também a complexidade de níveis, ou seja, em um texto, é possível omitir a referência a certos trechos porque já estão mencionados em outro nível mais alto, considerando aqui nível mais alto o nível que depende de informações extralingüísticas para se chegar ao implícito.

Kleiman (1996:38) diz que, no modelo de interação, cada um dos níveis de conhecimento pode servir de *input*, em qualquer momento, para um outro nível, e quando um nível de análise é impedido por falhas na fonte de conhecimento, outras fontes fornecem diversas maneiras de se determinar o significado. Este modelo de níveis é uma alternativa para não se empregar na leitura, apenas, os modelos descendente (abordagem não linear, uso indutivo de informações não visuais, direção da macro para a microestrutura, da função para a forma), e ascendente (uso linear e indutivo das informações visuais, abordagem composicional, em que se constrói o significado por meio da análise e síntese do significado das partes). Se isto acontecesse, limitar-se-ia a ação dos leitores uma vez que é no modelo interativo que a relação entre leitor e texto se estabelece. Esta interação é importante, porque possibilita diferentes modos de leitura e também auxilia a compreensão no que se refere à indeterminação da informação no texto sob o ponto de vista referencial, estabelecendo um equilíbrio entre a informação que o texto traz e a que o leitor possui. Assim, tanto texto quanto leitor delimitam o leque de possíveis leituras, não há abertura total, isto é, as hipóteses devem ser verificadas, utilizando-se dos aspectos lingüísticos e do conhecimento de mundo; também, não há uma única leitura, porque cada sujeito impõe sua estrutura de conhecimento.

O texto sempre apresenta um certo grau de complexidade e o leitor seleciona as informações que são relevantes para ele, isto é, aquelas recuperadas por referência às expectativas lançadas no momento da leitura, enquanto outras partes do texto pertencem ao implícito, ou seja, à complexidade de níveis tais como: omissão de referência, intenção do destinatário, omissão de trechos.

Há nesta atividade um equilíbrio entre a informação que o texto traz e a informação que o leitor deveria trazer. Sujeito e texto interagem e cada leitor impõe sua estrutura de conhecimento. É importante ressaltar que, mesmo havendo uma distinção entre informação explícita e implícita, reafirmamos que a diferença é de grau. Não existe uma divisão definida entre explícito e implícito em um texto, o que há são graus de explicitude³ e implicitude. E este critério de grau estaria mais próximo da informação textual se fosse estabelecido o seguinte parâmetro: informação mais explícita quanto mais próxima do conhecimento textual do leitor, menos explícita quanto mais distante estiver do conhecimento textual do leitor.

A relação entre informação explícita e informação implícita baseia-se nos postulados significativos da língua, ou seja, pertencem ao âmbito semântico do discurso. Fundamenta-se na perspectiva comunicativa do falante e se aproxima dos conceitos de tópico e comentário (tema-remata), assunto já delineado anteriormente, como **dado** e **novo**. Reforçando, temos o **tópico**, aquilo que já foi apresentado no texto e resulta de algo conhecido do leitor, ou é um elemento não explícito no texto, mas que o falante, ou escritor pressupõe que seja parte do conhecimento prévio do leitor. Ao contrário, o **comentário** é o que possui a informação fundamental do enunciado, o que expressa o novo.

A pressuposição, uma das formas de implícito, é, segundo Ducrot (apud Koch 1983:33-55), um ato regulador das convenções que regem o debate entre os indivíduos. É um ato ilocucional, “*aquilo que se faz falando, aquilo que se faz pelo próprio fato de falar*”. A pressuposição estabelece as possibilidades de fala do interlocutor e, para que a conversação se desenvolva, é necessário que os interlocutores do ato comunicativo aceitem os pressupostos que estão inscritos na

³ No texto de Shiro, (1994) encontramos os termos “*explicatures*” e “*implicatures*” que foram considerados neologismos e não constam no dicionário. Por esta razão foi traduzido por um neologismo “*explicatura e implicatura*”, o explícito e o implícito no texto.

própria significação do texto, são incontestáveis e recusá-los é impedir a continuidade do diálogo. O locutor tem o direito de escolher e organizar a experiência posta em discurso, segundo suas intenções. O discurso tem uma estrutura e a conservação dos pressupostos é uma das leis definidora dessa estrutura. “ *Pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse*” (apud Koch 1983:42).

A pressuposição⁴ pode ser marcada na frase ou constituir um tipo de subentendido que Ducrot costumava opor como uma das formas de implícito. O termo implicação abrange uma área relativamente ampla, sendo possível identificar três formas de implícitos:

a) O implícito baseado na enunciação (subentendidos, alusões) como, por exemplo, *Está fazendo muito barulho* (para indicar que é preciso fechar a janela, ou a porta); b) Implícito baseado no enunciado (inferência), *Ele comprou uma BMW: ele é rico; ele tem um carro*; c) implícito do enunciado – a pressuposição lingüística de Ducrot, algo entre o dizer e o não dizer, que constitui uma forma de significação contida de modo implícito no enunciado (pressuposto), em oposição àquilo que é posto, dito, explícito. *Ex. Meu filho veio me procurar, logo deve estar precisando de dinheiro. Aquele que descobriu que a órbita da terra é redonda morreu na miséria. (pressuposto está no referente.*

O implícito não ocorre apenas no universo vago das significações entre os falantes, mas é necessário que o ouvinte reconheça no enunciado a forma particular pela qual a proposição é expressa. Por essa razão, a noção de subentendido passa a designar os efeitos de sentido, aqueles que surgem na interpretação quando se reflete sobre as razões de uma enunciação. Não está marcado na frase, por este motivo necessita do processo interpretativo, por meio do qual se indaga *por que o locutor disse o que disse*. Exemplos destes tipos de subentendidos são as perguntas.

Se o subentendido é uma resposta a uma questão sobre as condições de possibilidade da enunciação, o subentendido só pode aparecer no momento da

⁴ Ducrot adota as seguintes terminologias : a) Frase- entidade abstrata suscetível de uma infinidade de realizações particulares; b) Enunciado - cada uma das realizações da frase; c) Significação- descrição semântica que se dá à frase; d) Sentido - descrição semântica que se dá a um enunciado.

enunciação, pertence, portanto ao sentido. Assim, a oposição pressuposto x subentendido reproduz a distinção entre significação e sentido que teriam origem em momentos diferentes de interpretação.

Clark (1977) e seus colaboradores, ao dizerem que em um discurso há sempre um implícito, denominam “*implicatura*” as inferências autorizadas, que se derivam de conhecimentos partilhados e conhecimentos de mundo. Assim, a implicatura seria uma categoria de inferência autorizada (não obrigatória) que se deriva dos elementos lingüísticos e do conhecimento de mundo..

Outro tipo de informação implícita que encontramos nos textos é a inferência. O que diferencia os implícitos que possuem elos omitidos na base textual e a inferência é que esta requer a construção de proposições provenientes do conhecimento prévio para dar aos elementos omitidos a interpretação coerente ao texto.

Para a explicação dos processos inferenciais, apoiamo-nos nas teorias da Lingüística Textual, coerência, e nos postulados de van Dijk & Kinstch(1983).

1.1.5 Inferência.

A importância dos processos inferenciais para este estudo relaciona-se à sua força como mecanismo que permite uma reflexão sobre o que seja compreensão da leitura.

Uma pessoa que seja capaz de aplicar uma informação nova, necessária à compreensão textual, trabalha com mecanismos complexos que exigem um tratamento da informação textual em níveis cognitivos mais profundos que uma simples compreensão literal.

O texto, como já foi dito, apresenta uma base explícita e uma implícita, sendo que esta última é constituída de pressupostos e implicações. Para uma interpretação coerente do texto, o leitor deve relacionar não só as bases textuais explícitas e implícitas, como também deve utilizar proposições provenientes do conhecimento de mundo.

Uma breve revisão bibliográfica de alguns autores nos mostra que a inferência é uma estratégia empregada pelo leitor para preenchimento dos implícitos. Alguns autores centralizam seus conceitos no processo da

comunicação ou da linguagem oral, outros, nos aspectos cognitivos, outros na lógica formal, atribuindo ao pensamento humano um caráter essencialmente dedutivo, ou centralizam no texto, como fazem as teorias da lingüística textual, mas todos chegam a um ponto comum: a inferência é uma estratégia de compreensão.

(Golbert-1995), ao fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem oral, estabeleceu duas grandes linhas de ação: **interlocução** e **capacidade representativa**. Na **interlocução**, as pessoas formulam idéias, integram elementos percebidos por meio de conhecimento prévio e elaboram novos conceitos. Na **capacidade interpretativa**, as pessoas transformam ações em símbolos, compondo com materiais os elementos contidos em sua imaginação; deste modo, estão realmente, trabalhando ativa e significativamente com imagens, elementos lingüísticos e, ao fazer isto, utilizam estratégias e interações estimuladoras para se atingir o objetivo proposto. As estratégias empregadas e as interações estimuladoras permitem às pessoas revelarem um saber e uma criatividade lingüística surpreendente já existente, mas não mobilizada. Para Golbert, **inferência** é a capacidade de as pessoas, por meio de ações, elaborarem novos conceitos, interagirem e estabelecerem a compreensão.

Sperber & Wilson, (1986:68) estudaram a comunicação como um processo inferencial e definiram **inferência** como “*o processo pelo qual uma assunção⁵ é aceita como verdadeira ou provavelmente verdadeira com base na verdade ou provável verdade de outras assunções. Ela é, assim, uma forma de crença*”. Estes autores seguem a teoria inferencial de Grice sobre comunicação.

Pitts (1984: 427), conceitua **inferência** como “*cognitive style*” *um modo de resolver problemas: pensando, percebendo e relembrando*. Quando o leitor procede assim, ele pode acessar *schemata* (esquemas), mas a maneira como os leitores os empregam são diferentes e podem constituir: a) leitores independentes – pessoas capazes de encontrar traços salientes em um texto complexo, b) leitores dependentes – pessoas que vêm o texto como um todo.

Isto sugere que as pessoas pertencentes ao primeiro grupo são mais hábeis em formular inferências, consideram muitas possibilidades, possuem alternativas

⁵ Proposição ou princípio admitidos em vista das conseqüências que dele podemos tirar, abstraindo-se sua verdade ou falsidade intrínsecas

criativas em suas argumentações, enquanto as pessoas pertencentes ao campo dependente são limitadas em suas ações para manipular texto.

Concluimos que, para Pitts (1984) a **inferência** é o resultado de um trabalho conjunto entre os conhecimentos armazenados na memória, conjugado com os elementos do texto, resultando na construção de uma compreensão.

Vários estudiosos como Anderson e Reynolds (1977), e Spiro (1977 apud Pitts-1984:427), dizem que as experiências e expectativas dos leitores podem influenciar os processos inferenciais. Anderson e Bower (1973, apud Pitts-1984) propõem que *schemata* (dados estruturais para representar conceitos genéricos na memória) são estocadas na memória como estruturas cognitivas. Rumelhart (1977, apud Pitts-1984:427) sugere que “*Schemata são a chave no processo de compreensão, porque auxiliam o leitor a fazer previsões ou inferências em partes do texto que não estão explicitamente mostradas*”. Os leitores utilizam conceitos e dados armazenados na memória para estabelecer a compreensão. Entende-se, então, que estes autores consideram **inferência** uma estratégia de compreensão do texto.

Vilela (1991:37) inicia seu trabalho conceituando texto: “*um produto de processos cognitivos que possibilitam ao escritor construir representações conceituais, gerando uma seqüência coerente de expressões lingüísticas*”.

Neste processo de organização e reorganização da aquisição da escrita, estão envolvidas operações, estratégias e mecanismos cognitivos que necessitam ser elucidados, tanto em termos das operações e estruturas lingüísticas, como das cognitivas. Com esta visão cognitivista, o autor mostra que

“o processo inferencial é a proposição representada e individualizada de uma porção de mundo, não de um mundo real, mas um mundo de nossas percepções e experiências controladas por conhecimento prévio, conhecimento partilhado e objetivos superordenados do escritor.” (Vilela-1991:38).

Segundo Page & Thomas (1977, apud Pitts-1984:427), *inferência é um processo empregado para obter julgamento lógico relativo às informações implícitas no texto, de uma dada premissa, ou um dado observado.*” Continuando em suas reflexões, estes autores dizem que, no processo da compreensão de um texto, o conhecimento do vocabulário, embora não seja suficiente, é, particularmente, importante na identificação anafórica.

Trabasso (1980, apud Pitts-1984:427) sugere que

“a compreensão inferencial envolve toda tarefa que uma leitura de texto exige, tais como: interpretação de palavra contextualmente significada, identificação de referentes anafóricos, identificação histórica do contexto, ou interação das informações.”

De acordo com Berlo, (1997: 231),

“Inferências são os resultados de análises das relações estruturais entre sentenças”. Quando fazemos inferências, construímos sentenças que falam sobre eventos desconhecidos baseados em eventos conhecidos; introduzimos um conhecimento novo, uma nova compreensão”.

Koch (1996) afirma que

“as inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas que permitem estabelecer a ponte entre o material lingüístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados dos interlocutores. As inferências possibilitam informações semânticas a partir do que foi dado pelo contexto, permitindo a construção de novas representações mentais que englobam, as informações implícitas do texto ou o que está explícito no texto.”

Estas informações semânticas são distribuídas em dois grandes blocos — o dado e o novo, tendo o primeiro a função de estabelecer os pontos de ancoragem para se receber a informação nova. A retomada da informação dada pode ocorrer por meio de remissão ou referência textual, sendo que a remissão se faz, normalmente, a “*conteúdos de consciência*”, a referentes armazenados na memória dos leitores, que a partir de pistas lingüísticas na superfície textual são reativadas, via inferenciação.

Jackendoff (1985) sustenta que

“a semântica e a cognição não constituem campos separados, mas estão em correlação estreita. Os elementos lingüísticos possibilitam as primeiras informações para que se procedam as inferências e se chegue à compreensão do texto”.

Para este autor, a formulação textual deixa, atrás de si, uma série de vazios que deverão ser preenchidos pelos participantes da ação discursiva e o processo inferencial torna-se imprescindível para que se efetive a compreensão.

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

25).

O leitor que consegue, durante a compreensão de 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.

Na visão de Vigotsky (1984), a elaboração dos sistemas simbólicos, entre os quais a linguagem, é responsável pela contínua reestruturação da atividade mental e não se desenvolve individualmente; ao contrário, este desenvolvimento ocorre na interação; o papel do outro como constitutivo é relevante, pois o que o outro diz ou deixa de dizer constituirá o conhecimento do leitor.

No processo inferencial, o texto é o estímulo para a geração de inferências e a inferência não está no texto, está na mente do leitor, ela é uma operação que o leitor desenvolve enquanto lê.

Após uma reflexão das obras sobre inferência, estabelecemos, para nosso estudo, o seguinte conceito:

Inferência é uma estratégia cognitiva que permite a integração das proposições das bases textuais com as proposições do conhecimento guardado na memória semântica, cujo resultado é a obtenção de uma informação que não está explícita no texto.

Analisemos alguns exemplos:

(9) “ José conversou durante a prova”.

- ◆ Proposição – base textual: “ *conversou durante a prova* ”
- ◆ Proposição memória semântica: *No momento da prova não se conversa* (conhecimento de mundo do leitor)
- ◆ Proposição não expressa textualmente:(formulação de inferências): *Quem conversa durante a prova está pedindo ajuda. Quem pede ajuda durante a prova é desonesto.*

(10)“A Renault apresenta sua coleção outono-inverno-primavera-verão 98.” (Veja, São Paulo, ano 30 – 15-08-98)

- ◆ Proposição – base textual: *outono- inverno- primavera- verão.*
- ◆ Proposição – memória semântica:*As estações do ano possuem diferenças climáticas.*
- ◆ Proposição não expressa textualmente:(formulação de inferência):*O carro da Renault enfrenta o desafio das alterações*

climáticas.

(11)“Aquela moça tem uma vida imoral. Chega tarde da noite em casa”.

◆ Proposição base textual: *Tem uma vida imoral. Chega tarde da noite em casa.*

◆ Proposição – memória semântica: *Moças não devem ficar até tarde da noite na rua.*

◆ Proposição não expressa textualmente:(formulação de inferência): *Moça que fica até tarde da noite na rua tem vida imoral.*

Quando, num ato de leitura, empregamos a inferência, percebemos que ela cumpre dois papéis: relaciona as idéias da proposição de base textual e suplementa com a proposição do conhecimento guardado na memória semântica. Como relacionadora, é imediata do processo discursivo: conclui-se uma proposição de outra sem a intervenção de uma terceira. Como supletiva, a inferência é mediata do processo discursivo: conclui-se uma proposição em que concorrem dedução, indução e argumento por analogia.

1.2 Leitura

A leitura de um texto e a sua compreensão sempre são motivos de preocupação para todos os profissionais da educação. Hoje, esta questão não está situada apenas na esfera do ensino fundamental, pois tem sido constatado que, com freqüência, alunos do terceiro grau apresentam as mesmas dificuldades que se verificam nas séries anteriores. As pesquisas sobre leitura são inúmeras, o que é um indicador de que há preocupação dos estudiosos na busca de soluções.

A leitura é uma atividade que está presente na vida do cidadão em todos os momentos. Na escola, em todos os conteúdos do programa curricular, a leitura é o meio de instrução de questões e do relato das informações científicas, históricas e sociais. Mas a escola não tem sido suficientemente eficiente em seu trabalho para propiciar meios para que os alunos possam ler compreensivamente.

Sabe-se que o processo de compreensão de textos envolve vários

questionamentos: O que é compreender um texto? Como a aprendizagem do conteúdo de um texto se processa? Que habilidades específicas são necessárias ao leitor para compreender o que lê? É fundamental uma metodologia adequada, com técnica e procedimentos apropriados para atender a estes requisitos?

O presente trabalho não envolve todos estes aspectos nem tampouco dará uma resposta definitiva, mas abrirá caminhos para se trabalhar o texto em sala de aula, empregando uma metodologia que envolva estratégias requeridas na leitura de textos.

Não existe, nos estudos que se referem ao que é compreender um texto escrito, uma precisão científica e metodológica adequada para fornecer técnicas e procedimentos necessários a um trabalho com o texto. Isto porque o ato de ler é um processo complexo que envolve uma série de fatores básicos como: percepção dos símbolos gráficos, decodificação, armazenamento desta informação na memória semântica para ter condições de evocá-la quando necessário, relacionamento desta informação com o mundo exterior, com as experiências do leitor.

A leitura é submetida a influências gerais e específicas, e é na sua especificidade que estão envolvidos processos mentais. O universo cognitivo do leitor é construído de acordo com a relação que o homem estabelece entre si e o mundo. Muitas vezes, esta trajetória é simples e, em outras situações, exige questionamentos, empregos de estratégias de tipos diversos, dependendo da forma pela qual o leitor recebe o texto ou como o texto age no leitor.

Durante o processamento da leitura, três componentes co-ocorrem: o contexto histórico, o sociocultural e homem-linguagem. O primeiro fornece estruturas para o conhecimento, o homem internaliza esse conhecimento e o expressa por meio da linguagem, o terceiro componente, a linguagem — sistema simbólico, instrumento do pensamento, fornece conceitos, organização do real e relaciona sujeito-objeto.

Kleiman (1993:34) diz que

“estes três componentes agem simetricamente e dão à leitura um caráter dinâmico com tarefas multidimensionais:” **reflexão** - o homem observa o mundo, seleciona, **percebe** detalhes, **retém** itens na memória de trabalho que é uma capacidade finita e limitada”..

Com relação a esse aspecto cognitivo, a memória humana processa a informação vinda através dos sentidos e graças a uma operação mental (memória de trabalho) organiza esta informação em unidades significativas, unidades sintáticas, seguindo as regras da gramática implícita (conhecimento que o falante da língua possui). O leitor estoca o material que entra mediante percepção e agrupa-o em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua. A memória de trabalho possui capacidade finita e limitada, e seu aspecto mais importante é trabalhar com unidade significativa, isto é, ser reconhecida como alguma entidade (letra, sílaba, palavra, ou como unidades significativas).

Neste processo, há a colaboração da memória intermediária, cujo papel é tornar acessíveis os conhecimentos relevantes para a compreensão do texto e os conhecimentos selecionados ficam à disposição na memória de longo termo (memória semântica ou memória profunda), que consiste em um conjunto organizado de conhecimentos em que cada item de informação está relacionado com os demais. Constitui nosso conhecimento contínuo de mundo, permite dar significado à informação nova que se está processando. Como a entrada da informação é um processo lento e depende essencialmente do sentido que os sujeitos atribuem às palavras, a informação entrará com maior facilidade quando estiver relacionada com o conhecimento prévio do indivíduo.

A ativação do conhecimento prévio, fundamental à compreensão do texto, por ser o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, é que permite ao leitor fazer as inferências necessárias e relacionar as diferentes partes implícitas do texto e construir um todo coerente. De acordo com Kleiman (1989:25), há evidências experimentais que mostram que, após a leitura, o que lembramos de um texto são as inferências que fizemos. É por esta razão que muitos leitores, principalmente alunos quando estudam os conteúdos de história e geografia, decoram os textos. Por possuírem pouco conhecimento prévio do assunto não conseguem construir inferências.

Goodman (1991:11) considera a leitura como um “*processo transacional*”. O escritor, ao criar o texto, faz transações no processo de construção do sentido, o mesmo ocorrendo, também, com o leitor. Este mesmo processo transforma os esquemas na sua transação com o texto durante o ato de leitura.

Um texto é montado para representar significados, o significado é

construído por meio de transações com o texto e, indiretamente, do texto com o escritor. Tanto os processos de geração do texto como os de recepção são construtivos, ativos e transacionais. O papel do leitor é ativo, porque as transações entre leitor e o texto resultam na construção do significado.

O leitor é elemento fundamental no processo da leitura, agente do ato; e o texto é o objeto, a matéria a ser trabalhada, local onde se encontram autor e leitor. O primeiro expõe seu mundo, o segundo o lê de várias formas, apreende novas informações, reformula conceitos. A leitura, então, é o caminho das descobertas, da construção de novos símbolos, significados e da reconstrução de um mundo novo.

Assim se expressa Freire (1986: 11-3):

“O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra e a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”.

A prática social da leitura efetiva-se na comunicação e na interação, porque permite ativar continuamente uma rede de conhecimentos armazenados na memória, ampliar a visão de mundo e considerar as crenças, opiniões e atitudes, por meio de estratégias interacionais e conversacionais.

Leitura é referência do mundo, representação simbólica na linguagem, ação sobre esse simbolismo, construção de novas formas de ver o mundo por meio das inferências que o leitor faz, processo dinâmico que possibilita ao leitor criar um mundo novo, particularizado pela sua leitura.

1.2.1 Legibilidade

A compreensão de um texto pode ter limitações. Legibilidade, muitas vezes, é considerada como uma propriedade do texto, mas tendo em vista que um texto pode ser difícil ou fácil, inteligível ou não para um leitor, pode-se considerar que a legibilidade ocorre também no ato da leitura.

Isto dá origem à hipótese de compreensão, segundo a qual se um nível de conhecimento não pode ser utilizado por limitação do texto (autor), que não

previu leituras inaceitáveis, ou do leitor que não trouxe à tarefa de ler o conhecimento lingüístico e extralingüístico necessários para promover a sua legibilidade e a sua compreensão, outros níveis de conhecimento deverão fornecer meios ou alternativas para se chegar ao significado.

A aceitabilidade da leitura de um texto desloca o problema: ela não depende nem do leitor exclusivamente, e muito menos só do autor, mas define-se na interação de ambos por meio do texto. No contexto escolar, uma leitura aceitável seria aquela em que o leitor, acreditando na relevância da proposta do autor, incorpora os conteúdos informativos do texto ao seu conhecimento.

Deste modo, um texto será ilegível se sua estrutura interna é de difícil acesso e o leitor processa informações distorcidas, isto é, erradas ou falsas.

Elias (1982) questiona, em seu trabalho, a partir do enfoque de Vanoye (1973), se, ao lado dos fatores de escolha lexical e sintática, não está a legibilidade textual condicionada pelo modo de estruturação do texto, ou qual a relação, no âmbito textual, entre complexidade e legibilidade de um texto, e ainda, se a legibilidade é uma propriedade determinada objetivamente no texto ou vincula-se às condições de produção/ compreensão. A autora conclui que:

“se a imprevisibilidade estrutural do texto compromete suas possibilidades de memorização pelo leitor e, por conseguinte, faz diminuir a legibilidade, podemos afirmar que um texto é legível à medida que seja estruturável. É justamente isso que distingue um texto de um conjunto aleatório de sentenças”.(Elias – 1982: 24)

A estruturabilidade de um texto não depende apenas do autor; o leitor, também, é capaz de construí-la, principalmente, utilizando elementos lingüísticos, proposições e inferências. A partir destes processos, a legibilidade ocorre e a compreensão se estabelece.

1.2.2 Estratégia para compreender um texto.

Estratégias são usadas na produção, compreensão e reprodução de discurso. Algumas destas estratégias são lingüísticas, as que ligam estruturas superficiais textuais e sentenciais com representações semânticas subjacentes. Outras estratégias são cognitivas e envolvem conhecimento de mundo, conhecimento episódico e outras informações cognitivas como opinião, crença,

objetivos.

Inicialmente, será feita uma reflexão sobre estratégias no sentido geral. De acordo com van Dijk & Kintsch (1983), o termo estratégia é empregado em vários ramos da ciência, mas raramente definido. Foi empregado como metáfora da ciência militar “*strategia*” (comando militar), do Grego organização de ações militares para se chegar a um objetivo.

Outras ciências que também empregaram o termo “**estratégia**” foram as ciências políticas, econômicas e disciplinas que trabalham com ações complexas direcionadas. No entanto, em todos os casos, estratégia não é só atingir objetivos, mas fazê-lo da melhor forma, com o menor esforço e no menor espaço de tempo, e neste processo estão envolvidas ações, finalidades e resultado favorável.

A **estratégia** é uma representação mental global para realizar uma ação com eficiência, com menor esforço e menor risco; portanto, para se atingir um objetivo desejado, em cada momento será tomada uma decisão para executar as ações que virão a seguir, ou seja, as ações que conduzirão as próximas ações a serem realizadas.

O agente possui alternativas: ou parte de uma estratégia que lhe parece segura e que, provavelmente, o levará a resultados desejados, ou pode utilizar uma estratégia inferior que torna a pista mais simples. As combinações são possíveis, como por exemplo: ordinária-rápida, ou segura-dispendiosa (ou seja, a que leva mais tempo para acontecer)

É possível associar estratégia ao preparo de decisão cujo objetivo é conseguir realizar uma tarefa com rapidez, eficiência e pouco esforço; é a idéia que o agente faz sobre a melhor maneira de agir para atingir uma meta, “*é uma representação global dos meios de atingir um objetivo*”. (van Dijk 1996:43).

Estes meios globais dominarão um número de decisões e ações de níveis diferentes mais detalhados. Logo, a estratégia é uma maneira global e progressiva de escolha de ações a serem usadas durante o curso de ações. A figura a seguir apresenta a visualização do conceito de estratégia e os caminhos que o agente percorre para atingir o desejado.

Figura 1.

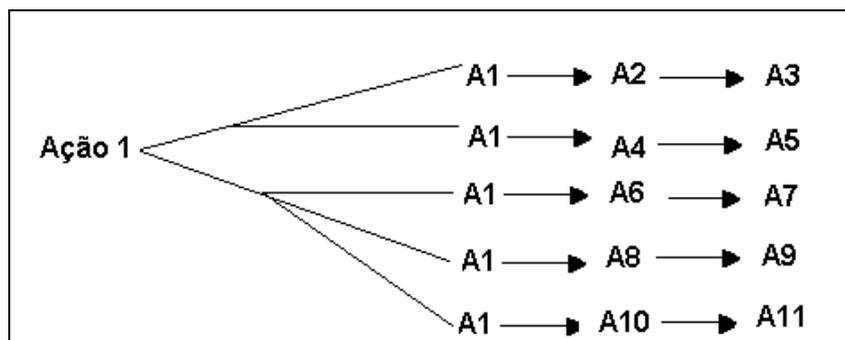


Fig. 1- van Dijk & Kintsch (1983: 65)

O ponto de partida é sempre a Ação 1, as ramificações são as alternativas que o agente toma para chegar onde deseja. Se os caminhos percorridos exigem ações com mais esforço e gastam mais tempo, o custo da ação será mais alto e o objetivo demorará a ser alcançado.

Sendo estratégia a representação global dos meios para atingir um objetivo, estes meios dominarão algumas decisões e ações de nível mais baixo e mais detalhadas. Se rápida, cada ação será retomada para se chegar ao estágio final. Se é um objetivo otimizado, a cada ponto a decisão será tomada para exercitar ações posteriores que levem não só à Ação 1, mas a outras ações desejadas.

Os autores reconhecem que os conceitos de estratégia são gerais e abstratos, por se aplicarem a qualquer situação em que o agente está envolvido, mas elas são tão necessárias quanto os objetivos a serem atingidos.

1.2.3 Estratégias Cognitivas

A noção de estratégia apresentada anteriormente referiu-se a ações que se realizam num sentido amplo, aplicáveis em qualquer situação em que o agente esteja envolvido, ou seja, representação cognitiva de seqüência de ações e seus objetivos.

Embora as estratégias tenham características genéricas, elas são aplicáveis a situações específicas como na atividade de leitura, compreensão e produção do discurso.

O leitor, diante do texto, aciona estratégias à medida que realiza ações para atingir o objetivo desejado. Se o conteúdo que ele está lendo é conhecido, de vocabulário fácil, as estratégias empregadas são inconscientes, pois a mente está condicionada para a leitura.

Estratégia inconsciente é o processo por meio do qual empregamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto. Os princípios que regem o processo inferencial automático, inconsciente seguem as regras de recorrência, uma vez que se espera que o leitor recorra ao texto e que essa recorrência seja por meio de repetições, substituições, pronominalizações, dêiticos. Pelas regras de continuidade temática, a unicidade temática determina a expectativa de que se um tema é abandonado para a introdução de um novo, eles devem estar relacionados e esta relação vai ser inferível. O que permite o fazer inferência com elementos desconexos, no texto é o esquema do conhecimento ativado. Este conhecimento construirá um universo unificado, contínuo. Como exemplo, temos o citado por Kleiman (1992:51) retirado do texto *“O veado e a moita”*: *“Dias depois voltaram os caçadores. O animal voou à procura da moita”*. O leitor deve inferir que *“voou”* não possui o sentido literal da palavra, mas que é uma metáfora de correr rapidamente. Ativando este conhecimento, o leitor constrói o sentido do texto.

Em Kato (1990:85), encontramos a posição de Woods com relação às estratégias conscientes.

“O processamento consciente é, em grande parte, seqüencial e vagaroso, enquanto as estratégias de processamento subconsciente aplicam-se, de forma rápida, podendo várias estarem operando paralelamente. O leitor pode ter consciência da interpretação final de estímulo, mas não dos vários procedimentos ocorridos durante o processo”.

A primeira aquisição do conhecimento é automática e inconsciente, segue depois um aumento gradual e controlado do conhecimento. Quando o texto é complexo, as estratégias serão reflexivas, exigirão mais tempo para desempenharem sua função, monitorar a atividade mental subjacente.

Assim, no dizer de van Dijk & Kintsch (1983), as **estratégias cognitivas** são resultado de um processo mental envolvendo informações que, se conscientes e controladas, dão a indicação necessária para o próximo passo.

Os autores classificam as estratégias cognitivas em três grupos: de linguagem, gramaticais e de discurso.

As primeiras são aplicadas pelos usuários da língua na produção da compreensão dos atos de fala da língua natural. As gramaticais pertencem a um tipo de processamento de dados no tempo real e o usuário da língua emprega regras para testar se as estratégias foram empregadas corretamente nas sentenças.

Nas estratégias para compreensão e produção do discurso, os usuários da linguagem trabalham com as estruturas de superfície (palavras, sentenças), significações das orações, considerando o contexto comunicativo, cultural, social e interacional. Em Kleiman (1992 p: 15) “*os estudantes estão reclamando, apenas, que a Universidade de Campinas está exigindo a leitura de um livro que entrará no exame inexistente no Brasil*”. Neste texto o leitor deverá empregar estratégias lingüísticas verificando se o adjetivo inexistente relaciona com exame ou com livro. Se a informação lingüística for insuficiente para construir a coerência do texto, o leitor deverá empregar outros conhecimentos, no caso do exemplo citado, o conhecimento de mundo auxiliará, pois livros são pedidos em exames de vestibulares.

Podemos, então, dizer que estratégias são operações que o leitor processa durante a leitura do texto, a fim de obter informação. Este processamento consiste em uma série de operações cognitivas que o leitor deve fazer para organizar, focalizar, integrar a informação e incorporá-la à estrutura do texto ou a outras que o auxiliem a tornar seguro este processo ou resolver problemas que possam surgir durante a leitura.

As operações realizadas pelo leitor para processar as informações de um texto são possíveis graças ao uso de determinadas estratégias cognitivas. Se o leitor as seleciona e as utiliza eficientemente em cada momento, será capaz de compreender o texto. Morles (1986) selecionou e agrupou em cinco categorias as estratégias mais comuns e eficazes para um leitor empregar na compreensão do texto. São elas:

Estratégias de Organização: a estratégia de organização é tudo aquilo que o leitor faz em nível cognitivo para organizar e dar uma nova ordem à maneira como está apresentada a informação. Pode-se observar o uso desta

estratégia quando o leitor organiza os fatos narrados em um texto, dá uma ordem de importância maior ou menor a uma seqüência, parte do geral para o particular, ou vice-versa

Estratégia de Focalização: quando o leitor emprega a estratégia de focalização, ele se concentra no conteúdo do texto, procurando formular interpretações parciais, encontrar respostas para determinados questionamentos que surgem no ato de ler.

Estratégia de Elaboração: o leitor cria novos elementos relacionados com o conteúdo do texto, tornando-o mais significativo. Para que isto ocorra, faz comentários, forma imagens mentais, relaciona com outras situações, parafraseia o texto, formula hipóteses.

Estratégia de Integração: por ela, o leitor procura unir partes da informação disponível no texto, relacionando-a com conhecimentos prévios que possui.

Estratégia de verificação: o leitor procura comprovar interpretações feitas, estabelecendo relações entre as interpretações parciais e todos os elementos compreendidos no texto.

Tem-se observado que, além de empregar estratégias cognitivas, os melhores leitores caracterizam-se por usarem **estratégias metacognitivas**, que são ações conscientes que o leitor executa para assegurar-se de que a compreensão está ocorrendo.

A oposição entre cognição e metacognição é inspirada em Vigotsky (1995) e sua lei do estado de consciência, segundo a qual *“podem-se distinguir duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático e inconsciente e uma em que se percebe um aumento gradual do controle ativo desse conhecimento”*.

Brown (1980, apud Kato 1990:83), quando fala sobre a metacognição, diz que esta se refere ao controle deliberado e consciente das ações cognitivas próprias do indivíduo. O leitor faz isto para testar a eficiência do processamento

do conteúdo do texto, é como se o indivíduo estivesse testando o resultado de uma atividade realizada em qualquer momento de sua vida. Estas estratégias estão assim listadas:

- a) explicitar os objetivos da leitura;
- b) identificar os aspectos importantes do texto;
- c) deter-se nas áreas importantes;
- d) monitorar o comportamento para ver se a compreensão está ocorrendo;
- e) rever/ indagar, para ver se o objetivo está sendo atingido;
- f) quando detectados problemas na compreensão, tomar decisões corretivas.

Kato (1990:101-102) relata uma experiência em que o sujeito, ao adquirir uma segunda língua, evidencia o controle ativo de uma ação cognitiva. Ela reforça que observações feitas durante o ensino da segunda língua tornam evidente quão importante é o emprego das estratégias cognitivas para a compreensão de texto em língua materna.

Quando o leitor está adquirindo uma segunda língua, ele pára, observa o trecho do texto que está lendo, volta, reformula. Este processo também deve acontecer com o leitor de língua materna.

Kato ainda argumenta que as estratégias cognitivas possibilitam eficiência na leitura, pois não se limitam a explicar comportamentos sintáticos, vão muito além, isto é, o leitor faz co-referência entre sintagmas, faz correspondência entre ordem linear do texto e ordem temporal dos eventos, etc..

As estratégias cognitivas de leitura designarão, inicialmente, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as estratégias metacognitivas de leitura designarão os princípios que regulam a des-automatização consciente das estratégias cognitivas.

Em situação de ensino de leitura, que é o objetivo de nosso trabalho, é fundamental que o professor desenvolva atividades para o aluno adquirir domínio das estratégias cognitivas e das estratégias metacognitivas para que ele se torne um leitor proficiente.

As estratégias cognitivas nortearão o leitor na compreensão do texto escrito, enquanto as estratégias metacognitivas farão deste leitor um indivíduo

consciente, reflexivo e crítico.

A seguir, apresentamos o quadro das estratégias cognitivas e o quadro das estratégias metacognitivas.

Quadro 1.a- Estratégias cognitivas (Morles, 1986)

1- Organização - dar uma nova ordem à informação contida no texto.
2- Focalização - situar e formular interpretações parciais, ler com a intenção de dar respostas
3- Elaboração - inclui a criação de novos elementos
4- Integração - unir partes de informações disponíveis no texto.
5- Verificação - o leitor procura comprovar interpretações feitas, estabelecendo relações entre as interpretações parciais e todos os elementos compreendidos no texto.

Quadro 1.b Estratégias Metacognitivas (Brown, 1983 apud Kato 1990:107)

1- Planificação – determinar o objetivo da leitura, quanto conhece sobre o tema, o que precisa saber, selecionar as estratégias.
2- Execução - inclui tudo que esteja relacionado com as estratégias cognitivas. Usar a mais adequada.
3- Regulação - verificar se estão sendo empregadas estratégias cognitivas apropriadas.
4- Avaliação - determinar quanto se compreendeu do texto, determinar a eficácia das estratégias empregadas.

Tudo o que dissemos até aqui sobre leitura e compreensão não configura, no entanto, um quadro da realidade constatada na escola. O que se vê são leitores que se atêm à primeira fase da leitura, ou seja, à decodificação; daí para frente o comportamento do aluno diante do texto é de incerteza, desânimo e total desinteresse. É importante que o professor acompanhe a leitura do aluno, detecte o momento da dúvida e a atitude que o aluno vai tomar para solucionar o problema.

Esse procedimento temporário constituirá a base de um recurso do qual, aos poucos, o leitor se apropriará e com o qual, mais tarde, monitorará outras situações. Essa tomada de consciência tira o aluno da condição de sujeito passivo, além de fornecer a esse leitor condições de refletir sobre os obstáculos encontrados durante a leitura e sobre estratégias para encontrar as saídas.

Kleiman (1993:51), assim descreve uma modelagem de estratégias para leitura:

“A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar onde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativa de uma riqueza de recursos disponíveis”

1.2.4. Especificação das estratégias inferenciais.

Como o objetivo deste trabalho é detectar se os alunos, ao lerem o texto e responderem às questões de interpretação, empregam estratégias para solucionar as questões, do que se expôs anteriormente sobre estratégias, será trabalhada a taxonomia proposta por Morles (1986) que, em sua obra, fala de estratégias cognitivas, seguindo van Dijk e Kintsch. (1983).

Da classificação proposta tem-se:

1) Organização- a estratégia de organização é tudo aquilo que o leitor faz em nível cognitivo para organizar e dar uma nova ordem à maneira como está apresentada a informação.

2) Focalização: implica fixar a atenção para encontrar a informação principal, ou seja, o núcleo semântico..

3) Elaboração: mecanismo que o sujeito aplica sobre a informação textual, tornando-a significativa. Implica criação de novos enunciados, faz comentários, dá exemplos, forma imagens mentais, associa, parafraseia, levanta hipóteses.

4) Integração: busca dar coerência global ao texto, fazendo ligação entre a base textual explícita e a implícita. Neste processo, são ativados os conhecimentos prévios e a informação textual, mecanismos necessários para compreender a informação que se processa, elaborar as macroestruturas.

5) Verificação: procura comprovar se as interpretações parciais são

coerentes com a interpretação global.

Desta classificação é que surge a tipologia das inferências que o leitor deve fazer para que a compreensão do texto escrito ocorra. Das estratégias citadas, Morles (1986) desconsiderou: a) as de organização e a de focalização por entender que elas constituem subestratégias de elaboração. A de organização o leitor realiza em nível cognitivo para ordenar a informação no texto. A de focalização, por ser uma seqüência da estratégia de organização. À medida que o leitor faz a organização do texto ele já seleciona as informações. a) as de verificação, pela dificuldade de serem observadas, uma vez que é impossível determinar se o sujeito as aplica com acerto quando emite a resposta. A partir daí Morles propôs três tipos de inferências relacionados com as estratégias cognitivas da integração e elaboração conforme se vê no quadro 2.

Quadro 2 - Tipologia das Inferências

Estratégias	Inferências
Integração	Lógica
Elaboração	Elaborativa Avaliativa

1.2.5. Conceituação das Inferências em relação às Estratégias.

a) **Lógica** – Proposição necessária à interpretação do texto, cuja relação entre as proposições explícitas fornecidas pelo texto por meio de pistas lingüísticas e o conhecimento de mundo, reinstala eventos anteriores, construindo a compreensão do texto.

b) **Elaborativa** – estabelece a ligação entre os conhecimentos prévios e a proposição fornecida pelo texto, mas, além da pista lingüística 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 desativada na memória, ao ser reativada por meio de eventos anteriores ou conhecimento prévio, a conexão se faz em forma de paráfrase ou analogia.

c) **Avaliativa** - proposição centrada no conteúdo do texto, consistindo de um comentário, juízo ou outra reação do leitor frente ao texto. Esta última relaciona-se ao que van Dijk (1983) chama de **metaenunciado** ou **proposições construídas**. Um sistema constituído de princípios organizacionais disponíveis ao leitor, relacionados à sua habilidade de abstração; compreender novas formas de interpretação, capacidade de generalizar, e estabelecer relações.

A noção de coerência textual proporciona uma base para a distinção entre as inferências que são importantes num dado texto e as que são relativamente menos importantes.

De acordo com a classificação dada acima, a inferência **lógica**, necessária, enquadra-se na relativamente menos necessária, enquanto a classificação das inferências **elaborativas** e **avaliativas** estarão no quadro das mais importantes. A inferência avaliativa proporcionará a interação do leitor com o texto, construindo a coerência e, conseqüentemente, a compreensão..

A seguir analisaremos um texto com exemplos dos três tipos de inferência.

(12) O LOBO E O CORDEIRO

Um cordeiro matava a sede numa corrente de água pura, quando chega um lobo cuja fome o levava a buscar caça.

— Que atrevimento é esse de sujar a água que estou bebendo? — diz enfurecido o lobo.— Você será castigado por essa temeridade.

— Senhor — responde o cordeiro — que Vossa Majestade não se encolerize e leve em conta que estou bebendo vinte passos mais abaixo que o Senhor. Não posso, pois, sujar a água que está bebendo.

— Você a suja — diz o cruel animal. — Sei que você falou mal de mim no ano passado.

— Como eu poderia tê-lo feito, se não havia sequer nascido? — responde o cordeiro.— Eu ainda mamo...

— Se não foi você, foi seu irmão.

— Eu não tenho irmãos.

Sem fazer nenhuma outra forma de julgamento, o lobo pegou o cordeiro, estraçalhou-o e devorou-o

La Fontaine Fables. (1918). Tours. Alfred Mame et Fils. v.II p. 10

A compreensão da fábula exige que o leitor faça inferências. Vamos, a seguir, ler o texto empregando as estratégias inferenciais dentro da tipologia

indicada.

a - Inferência lógica, necessária

- a- Informação textual: *Um cordeiro matava a sede.*
- b- Conhecimento de mundo: *O animal bebe água quando está com sede.*
- c- Inferência: *O cordeiro está com sede.*

- a- Informação textual: *Um lobo com fome busca caça.*
- b- Conhecimento de mundo: *Cordeiro é caça.*
- c- Inferência: *O lobo quer comer o cordeiro.*

A construção destas proposições é possível, porque o texto nos fornece as seguintes pistas lingüísticas: matava a sede, lobo com fome busca caça. Fica estabelecida a relação com o conhecimento de mundo, constrói-se a proposição lógica.

b. Inferência elaborativa.

Situações: *atrevimento, sujar a água que o lobo bebe.*
Cordeiro bebe água a vinte passos abaixo.

Argumento por analogia: *Se o cordeiro está em um local abaixo do lobo, não pode sujar a água que o lobo bebe. Água flui corrente abaixo.*

Conclusão: *O lobo estava mentindo.*

Na construção desta inferência foi necessário reativar, por meio de eventos anteriores ou conhecimentos de mundo, a informação armazenada na memória para se estabelecer a conexão e, finalmente, a compreensão.

c - Inferência avaliativa –

Lobo é animal esperto.
Cordeiro (mamando) é animal ingênuo

O lobo quer comer o cordeiro.

O lobo, aproveitando-se da ingenuidade do jovem cordeiro, mente para conseguir o que deseja: comê-lo.

A inferência avaliativa, por meio do conteúdo central do texto, resgata o que foi compreendido pelas inferências lógica e elaborativa e constrói um juízo.

1.2.6. Resumos –

Ao propor neste trabalho o resumo do texto, partiu-se do princípio de que, ao se resumir textos, os leitores empregam uma estratégia de estudo, indícios de uma competência discursiva.

A capacidade de resumir textos é considerada como uma manifestação do processo de compreensão de texto e uma estratégia de estudo, isto porque o leitor-resumidor, quando emprega regras de redução semântica, vai depender de sua capacidade de avaliar as informações do texto na sua estrutura global e não no nível do parágrafo ou da sentença. Ele vai ser capaz de distinguir uma informação trivial, redundante de uma informação importante em relação ao todo. E para realizar esta tarefa, o leitor deverá empregar estratégias inferenciais como **lógica**, para as informações lineares, **elaborativa**, quando empregar substituição de elementos em lugar de um termo apagado e **avaliativa**, quando o leitor criar uma sentença-tópico não explícita no texto.

Brown e Day (1983, apud Kleiman-1996:75-77) postulam hierarquia de dificuldade em relação ao emprego de regras de redução semântica: a) regra de apagamento de detalhes ou de informação redundante; b) regra de supraordenação requer o emprego de substituição de elementos pelo nome da categoria superordenada a que pertence (colocar um termo em lugar do termo apagado); c) Regra de seleção exige o emprego de identificação de uma sentença tópico presente no texto; d) regra de invenção - criação de uma sentença tópico, não explícita no texto. O aluno-resumidor abandona a ordem seqüencial do texto, e a partir da sentença-tópico constrói uma síntese com suas próprias palavras.

De acordo com Kleiman (1996:75), um aluno, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, tem facilidade de empregar, nos resumos, regras de apagamento, ou seja, apagar ou copiar os segmentos, mas não consegue usar a

regra de superordenação e generalização, que é a substituição do termo apagado por outro, nem a regra de seleção, que é a capacidade de identificar a sentença-tópico ou a de invenção (construção), ocasião em que o leitor deve criar uma sentença-tópico não explícita no texto.

Para que o aluno empregue nos resumos estas regras, é preciso abandonar a seqüência linear do texto e criar algo seu, sintetizar com as próprias palavras. Estas regras não pertencem apenas ao processo de resumir, mas, principalmente, fazem parte do processo da compreensão do texto. Não dominar estas regras para se fazer um resumo, é não dominar a compreensão de um texto.

Quadro 3 - Quadro de Correspondência: regras de resumo/tipos de inferência.

Regras	Tipos de Inferência
Regras de apagamento de detalhes ou informação redundante	Lógica
Superordenação - substituição de elementos empregar um termo no lugar do termo apagado.	Elaborativa
Regra de invenção – leitor deverá criar uma sentença tópico não explícita no texto.	Avaliativa

São estes os pontos teóricos que julgamos fundamentais na sustentação da orientação dada ao estudo que realizamos. Passamos a seguir à especificação de como o trabalho de pesquisa foi desenvolvido, os critérios adotados na aplicação do instrumento.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.

2.1 Situando a pesquisa.

A pesquisa teve como enfoque a leitura e a compreensão do texto escrito. Nossa intenção não foi verificar o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, mas colher material que nos indicasse os possíveis problemas que vêm contribuindo para o insucesso dos alunos nas atividades de leitura e compreensão do texto escrito, por acreditar que *“a compreensão de um texto envolve não somente o processamento e interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e cognitivas. Fatos, informações não ocorrem in vacuo, mas constituem partes de situações e contextos sociais complexos”*.(van Dijk,1996: 15).

Nosso objetivo era detectar se os alunos, ao lerem um texto escrito, empregavam inferências para atingirem a compreensão; observar se as perguntas ajudavam o aluno a fazer inferências que não haviam feito antes, durante a primeira leitura do texto. E, após analisar os resultados da aplicação do instrumento, propor um subsídio teórico-prático para uma metodologia mais adequada às estratégias inferenciais a serem utilizadas no trabalho com compreensão de texto em aulas de Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento de habilidade de leitura.

Partindo do princípio de que as inferências afetam o processo de compreensão de um texto escrito, levantamos as seguintes questões:

- a. as inferências a serem feitas afetam o processo de compreensão de um textos?
- b. se afetam como o fazem?

A partir de observações feitas, foram propostas duas hipóteses como respostas a essas questões

2.2 Hipóteses:

A - O tipo de inferência a ser feita afeta a facilidade ou dificuldade da compreensão e o grau de dificuldade ou facilidade estará relacionado com o tipo

de inferências a ser feita:

A.1- a inferência **lógica** acarreta menos problema para a compreensão do texto escrito.

A.2-as inferências **elaborativa** e **avaliativa** causam dificuldades à compreensão do texto escrito, com dificuldade crescente nesta mesma ordem de apresentação.

2.3. Descrição do contexto situacional.

A pesquisa realizou-se em Escola Estadual com alunos de primeiro ano do ensino médio. A escolha desta série deveu-se à crença de que esta é uma fase de transição do ensino fundamental, (considerado por muitos, até, uma fase de mais fácil assimilação dos conteúdos), para o ensino médio, que possui enfoques de conteúdos mais abrangentes, terminologias mais complexas, tipologia de textos variados como: narração, descrição, dissertação; textos informativos de História, Geografia, e outras ciências como: Biologia, Física, Química etc., cujos conteúdos requerem maior abstração na leitura dos textos. De acordo com van Dijk (1992:15-17), *“para que se compreenda eventos discursivos os leitores precisam ser capazes de construir uma representação mental”*, e nesta fase de escolaridade, muitos dos alunos ainda não foram trabalhados com atividades que desenvolvessem a capacidade de compreensão, empregando a construção de informações e relacionando-as com os acontecimentos e situações em que eles ocorrem.

A escolha da escola atendeu aos seguintes parâmetros: possuir uma clientela vinda de diversos bairros e cidades vizinhas a Uberlândia, o que evidenciaria diversidade de tipos de trabalho com o texto, ter como enfoque principal o ensino médio, obter sempre bons resultados nos exames vestibulares, índice de que o ensino está mais ligado a sistemas mais modernos de teorias lingüísticas.

2.4. População.

Como já foi dito, os sujeitos participantes da pesquisa pertenciam a uma mesma classe do primeiro colegial e a participação deles foi por adesão voluntária. Os alunos receberam a informação de que o trabalho com o texto não constituiria avaliação e que era uma contribuição para um trabalho de pesquisa. Inicialmente, participaram da pesquisa vinte e sete alunos e, num segundo momento, quarenta e dois alunos.

O trabalho de pesquisa não se propôs a trabalhar com a variável sexo, por compreendermos que o tipo de texto pode interferir na projeção de conhecimento de mundo, se mais ligado ao sexo feminino ou masculino. Recentes estudos têm demonstrado que o conhecimento do receptor influencia o processo de compreensão, e esse conhecimento é condicionado pelo sexo, idade etc. Também não trabalhamos com a variável aluno que obtém melhores notas por constituir critério de julgamento subjetivo, uma vez que a informação seria fornecida pela professora da classe.

Na análise dos dados, os sujeitos foram identificados por siglas: **A01**, **A02**, em que **A** significa **Aluno** e o numeral corresponde à numeração recebida na folha de resposta e na folha de catalogação.

2.5. Instrumentos.

2.5.1. Os textos

Os textos empregados no trabalho de pesquisa foram em número de dois, artigo de jornal, do tipo informativo-expositivo, assunto da atualidade com argumentos sustentados por informações obtidas em Geografia Econômica, História e fatos sociais. Os textos foram acompanhados de questões de compreensão, cujas perguntas tinham como objetivo verificar se o aluno ao responder às questões empregava estratégia inferencial, o que facilitaria a compreensão do texto.

As questões, em número de nove para cada texto, exigiram o emprego de

inferências com as classificações assim distribuídas: três lógicas, três elaborativas e três avaliativas.

Além da atividade de compreensão textual, os alunos fizeram resumo dos textos, nos quais procuramos verificar se, ao resumirem, os alunos faziam/empregavam os tipos de inferências de acordo com o quadro nº 3 desta pesquisa.

2.5.2. Compreensão do Texto. As perguntas e os tipos de inferências.

As questões propostas para a compreensão textual foram formuladas de acordo com os tipos de inferências propostos e os objetivos a que se quis chegar, ou seja, verificar se, ao responder às questões, os alunos faziam a inferência; estratégia que auxilia o processo de compreensão do texto coerente.

As nove questões formuladas em cada texto exigiram respostas inferenciais (três de cada tipo) e o emprego de conhecimento prévio. O recurso empregado “questões abertas” teve como objetivo permitir respostas que envolvessem a construção de proposições que evidenciassem a presença de inferências. No quadro abaixo temos os tipos de inferências exigidos em cada questão e o número das questões.

Quadro 4 - Quadro dos tipos de inferências exigidos pelas questões

TEXTO	TEXTO 1 Muita gente, pouco emprego Os megaproblemas das grandes cidades		TEXTO 2 Alienação, animalização se confundem		TOTAL
Tipos de inferências exigidas pela pergunta	QUESTÕES	QUANTIDADE	QUESTÕES	QUANTIDADE	
LÓGICA	2, 6, 8 a	3	5, 6 a e 8	3	6
ELABORATIVA	1, 4 e 7	3	1, 4, e 6b	3	6
AVALIATIVA	3, 5 e 8b	3	2, 3 e 7	3	6

A seguir, apresentamos os dois textos utilizados no instrumento com as questões e suas respectivas respostas e os tipos de inferência que estas exigem. Evidentemente as respostas são apenas sugestões do que se esperava que os alunos respondessem, para evidenciar compreensão.

Para a demonstração do processo que o aluno deve fazer para construir a compreensão textual, usamos as seguintes nomenclaturas: **PL** – pista lingüística, **CM** – conhecimento de mundo, **In** – inferência necessária.

TEXTO 1:

**MUITA GENTE, POUCO EMPREGO.
OS MEGAPROBLEMAS DAS GRANDES CIDADES**

A população das megacidades cresce muito mais depressa do que sua capacidade de prover empregos e fornecer serviços decentes a seus novos moradores. O fenômeno, detectado no relatório da ONU sobre a população, é tanto mais grave porque atinge em cheio justamente os países mais pobres. Das dez megacidades do ano 2000, sete estarão fincadas no Terceiro Mundo. As pessoas saem do campo para as cidades por uma razão tão antiga quanto a Revolução Industrial: querem melhorar de vida. Mesmo apinhadas em periferias e favelas, suas chances de prosperar são maiores do que na área rural. As cidades, escreveu o historiador Lewis Mumford, são "o lugar certo para multiplicar oportunidades".

A típica explosão urbana é a registrada em várias cidades da África e da Índia que dobram de população a cada doze anos e não dão conta da demanda por emprego, educação e saneamento. Karachi, no Paquistão, com 8,4 milhões de habitantes, quase nada investe em sua rede de esgotos desde 1962. Mesmo as que crescem a uma taxa menos selvagem, como a Cidade do México, têm pela frente seus megaproblemas. A poluição produzida pelos milhões de veículos e 35.000 fábricas da capital mexicana, por exemplo, pode chegar, como em fevereiro passado, a um nível quatro vezes além do ponto em que o ar é considerado seguro em países desenvolvidos.

Ainda que todos os prognósticos sejam pessimistas, não se deve desprezar a capacidade de as megacidades encontrarem soluções até para seus piores desastres. A mobilização da população da capital mexicana em 1985 para reconstruir partes da cidade arrasadas por um violentíssimo terremoto evitou o pior e mostrou que as mobilizações coletivas podem driblar o apocalipse anunciado para as megalópoles.

Veja, 14 julho 1993

Texto 1 – *Muita Gente pouco emprego. Os Megaproblemas das Grandes Cidades* (Veja,14.07.93). Neste artigo, o autor mostra que há um crescimento desordenado nas grandes cidades, devido, principalmente, ao êxodo rural e que estas cidades não conseguem prover empregos para todos nem educação ou condições de saneamento. O autor registra que no ano 2000, a maioria destas megacidades estariam concentradas no Terceiro Mundo, mas infere que isso não significa o caos absoluto, pois essas metrópoles têm capacidade para resolver esses e outros problemas, como já ocorrera em outras situações. O texto compõe-se de três parágrafos, encabeçado por um título e subtítulo significativo para o

conteúdo a ser desenvolvido. Nos dois primeiros parágrafos, o autor expõe os fatos, explica justifica e opina. No terceiro parágrafo, conclui, apresentando possíveis soluções que a população possa encontrar.

Questões:

1ª) *Que paralelo podemos construir a partir das informações dadas pelo texto quando o autor diz que: “ a população das megacidades cresce mais depressa do que a capacidade destas cidades proverem empregos?”*

R- O crescimento populacional é mais rápido que o desenvolvimento e criação de indústrias ou outros elementos capazes de gerar empregos.

PL crescimento da população das megacidades

CM para haver equilíbrio entre crescimento e emprego é necessário que o crescimento seja igual.

In- População cresce – emprego também.

Inferência Elaborativa, porque há uma ligação entre a pista lingüística e o conhecimento de mundo, construindo-se uma proposição por analogia.

2ª) *De acordo com o texto a expressão “Terceiro Mundo” refere-se a quê?*

R- Terceiro Mundo é sempre indicação de país subdesenvolvido.

PL - Terceiro Mundo.

CM Todo país classificado como de “Terceiro Mundo” é um país pobre.

In- País pobre é país subdesenvolvido.

Inferência Lógica, porque há ligação entre pista lingüística e conhecimentos de mundo.

3ª) *Pessoas mesmo apinhadas em periferias e em favelas têm mais chances de prosperar que as da área rural. Explique esta afirmativa.*

R- Pessoas que vivem na área rural têm atividades restritas à agricultura e pecuária. Muitas destas pessoas não são proprietárias ou são pequenos agricultores. Na cidade, mesmo vivendo em condições precárias, há muitas oportunidades e vários tipos de serviço.

PL - Proposição fornecida pelo texto. Pessoas apinhadas em periferia e favelas têm chance de prosperar

CM Pessoas vivendo em zona rural não têm esta chance, porque possuem atividades restritas

In- Mesmo vivendo em condições piores que as do campo, conseguem emprego, podem estudar.

Inferência avaliativa, porque no processamento da inferência avaliativa, ocorre um juízo de valor, um julgamento.

4ª) “A cidade é o lugar certo para multiplicar oportunidade” Lewis Mumford. Porque esta afirmativa é o fator determinante do crescimento populacional e o decréscimo de emprego?

R – Todas às vezes que uma cidade recebe mais moradores que sua capacidade de absorvê-los, há decréscimo de emprego.

PL Lugar certo.

CM As falsas promessas de vida melhor na cidade incentivam as pessoas a abandonarem a zona rural. Mão de obra desqualificada é predominante nessas pessoas.

In- Oportunidade de emprego é menor que o número de imigrantes.

Inferência elaborativa A ligação entre a proposição fornecida pelo texto e conhecimento reativado na memória permite a construção de uma proposição, estabelecendo parâmetros. Na construção desta inferência, há uma relação de causa e efeito. Levantam-se hipóteses acerca dos motivos das pessoas irem para a cidade e o resultado é o desemprego.

5ª) *A explosão populacional é um fenômeno típico que se verifica em várias cidades da África e da Índia. Por que isto ocorre?*

R – Toda cidade que cresce em progressão geométrica, e os investimentos não acompanham este processo terão problemas sérios. Este é o caso da Índia e da África.

PL Explosão populacional

CM África e Índia – crescimento sem planejamento – população dobra.

In- 1-Governos não investem em indústrias, educação, saneamento.

2-Toda cidade que cresce em progressão geométrica, e onde os investimentos não acompanham este processo terão problemas sérios. Este é o caso da Índia e da África.

Inferência avaliativa, porque a proposição lançada pelo texto, ligada ao conhecimento de mundo gerou a construção de um julgamento.

6ª) Qual a causa fundamental dos problemas das megacidades da África e da Índia?

R - A população dobra a cada doze anos e não são criados empregos, escolas e saneamento na mesma proporção das necessidades.

PL África e Índia crescem desordenadamente (megacidades).

CM Governo não investe em nenhum setor.

In- África e Índia possuem cidades com sérios problemas em todos os setores.

Inferência lógica, porque há uma correspondência clara entre a proposição do texto e a construída pelo leitor, sem necessidade de elaborar juízo de valor. Há correspondência direta: crescimento mas não investimento → miséria.

7ª) As cidades encontram soluções para os piores desastres, assim será para os megaproblemas. Em que sentido isso pode ser concretizado?

R- Tendo em vista a capacidade que as pessoas têm de se mobilizar e encontrar solução para os problemas, mesmo os mais difíceis.

PL México conseguiu isto em 1985.

CM Não só o México, mas outros países também conseguiram reerguer-se depois de guerra, enchentes.

In- Outras cidades poderão fazer o mesmo, buscando soluções em associações de bairro, igrejas, comunidade em geral, mobilizações, pois só a união é capaz de minimizar os problemas.

Inferência elaborativa, porque a partir da pista lingüística “megacidade encontrar soluções” elaboram-se proposições relacionadas a conhecimentos de mundo. A pista lingüística permite a comparação com outra proposição do texto “México conseguiu”, e a extração de uma conclusão.

8. *O crescimento populacional das cidades do Terceiro Mundo causa problemas tão sérios na cidade o que não ocorre no campo.*

a) *Que problemas são estes?*

b) *Mesmo assim, a troca do campo pela cidade é válida?*

8 a - R - Desemprego, falta de moradia, violência, poluição, doenças.

PL crescimento populacional, cidade de Terceiro Mundo.

CM: cidades populosas que não possuam indústrias suficientes para suprir a demanda de empregos, vão ter problemas sérios.

In- ociosidade, fome, falta de instrução geram os problemas mais sérios.

Inferência Lógica, porque a relação dos problemas estará dentro dos citados no texto e os inferidos.

8ª b) R- Aceitar as opiniões dos alunos desde que estejam relacionadas com o contexto e os conhecimentos prévios.

Inferência avaliativa, porque os alunos deverão apresentar em suas respostas julgamento de valor, formular juízo, a partir de pistas lingüísticas.

TEXTO 2

ALIENAÇÃO E ANIMALIZAÇÃO SE CONFUNDEM.

Marcelo Coelho

Não há loja de móveis um pouco melhorzinha que não ponha logo um cartaz dizendo "*Furniture*". Pizzarias espertas não anunciam entrega a domicílio, mas um serviço de "*delivery*". Há propagandas na TV feitas totalmente em inglês, sem tradução. (...)

Até há algum tempo era razoável chamar isso de influência "cultural": a ideologia de Hollywood, a linguagem musical, as roupas e atitudes americanas confirmavam, em parte, nosso modo de ver e sentir as coisas. Mas ultimamente começo a achar que mesmo o termo "cultural" já é elogio no caso da dominação americana.

Veja-se o caso dos bonés. Todo garoto brasileiro vive atrás dos bonés de time de basquete. Mas certamente ignora a escalação do *Lakers* ou do *Chicago Bulls*, não acompanha o campeonato, não torce por esse time ou por aquele outro, tanto que em sua coleção coexistem todos. E o que dizer de um favelado com a camiseta da *Harvard University*?

Simplesmente se ignora o sentido daquilo que está influenciando a gente. Em muitos casos, não é um domínio cultural o que está em jogo. Seria, se as pessoas entendessem, ou compartilhassem, ou absorvessem, a mensagem estrangeira. Se a traduzissem, ou adaptassem, ou mesmo se imitassem mal, deturpassem.

Talvez seja uma regra de nossa época a de que os conteúdos de qualquer mensagem se perdem, só restando a forma, ou uma espécie de mensagem em

segundo grau. Assim, pouco importa o que significam os *Lakers* — usar um boné desse time não é interessar-se por ele. Só importa que se esteja usando um boné americano. É como se um país, em vez de importar eletrodomésticos ou batatas fritas, fosse fascinado pelos papéis de embrulho, pacotes, embalagens.

O boné já contém uma mensagem suficiente por si própria, a da “americanidade”. Faz o sujeito sentir-se mais americano, e portanto melhor, ainda que seja incapaz de usá-lo como um americano o faria, pois o americano, bem ou mal, sabe do que trata a insígnia daquilo que leva na cabeça.

(Folha de São Paulo, 07/07/95)

Texto2- “*Alienação e Animalização se confundem*” (Folha de São Paulo, 07/07/95). Neste artigo o autor fala dos processos de alienação e aculturação do homem brasileiro. O tema básico é expresso por proposições com idéias tanto explícitas quanto implícitas. O autor procura mostrar a utilização imitativa de expressões culturais norte-americanas que ultrapassam os domínios da influência cultural, pois uma grande parte da população brasileira, que incorpora e utiliza produtos e valores americanos como forma de auto afirmação, ignora o sentido que esses valores e produtos possuem no seu país de origem.

Questões:

1^a) *Podemos afirmar que a ideologia Hollywoodiana impõe seus ideais de consumo e padrões de vida a países do terceiro mundo, como o Brasil?*

R. Ao resgatar o texto, podemos verificar que apenas os ideais de consumo são impostos, pois, segundo o autor, um favelado usa camiseta de *Harvard University*, sem que isso exerça algum tipo de influência sobre o padrão cultural do povo brasileiro.

PL nomes de lojas escritas em inglês, camiseta, bonés com dizeres em inglês.

CM as pessoas ignoram o significado das palavras escritas em inglês.

In- os nomes em inglês estão muito mais ligados a produtos de consumo, que a elementos culturais.

Inferência elaborativa, porque a partir da pista lingüística elaboram-se proposições relacionadas a conhecimentos de mundo. As pistas lingüísticas como nomes de *lojas, produtos* permitem um paralelo com outra proposição do texto,

“*peças ignoram o sentido dos nomes dos produtos*”, possibilitando a conclusão de que não há influência cultural.

2ª) *É possível dizer que a utilização imitativa de expressões norte-americanas pelos brasileiros, ultrapassa os domínios da influência cultural?*

R. O argumento básico do autor é de que na maior parte das vezes o brasileiro utiliza produtos americanos, ignorando seu conteúdo cultural. Esta atitude demonstra alienação, ultrapassa os domínios da influência cultural. O modismo, na maior parte das vezes, é um processo alienante, pois quase nunca vem articulado a uma determinada cultura.

PL Todo garoto vive atrás dos bonés de time de basquete americano. Os garotos ignoram a escalação dos *Lakers* ou *Chicago Bulls*. Favelado com a camiseta da *Harvard University*.

CM Basquete não é o esporte mais importante no Brasil. Favelado não tem conhecimento da importância da *Harvard University*.

In- O uso de bonés e camisetas com nomes americanos não revela engajamento cultural, mas um processo alienante.

Inferência avaliativa, porque o aluno resgata do texto **PL** que lhe permitem relacionar com **CM** e formular um juízo (**IN**). A partir dos argumentos colocados no texto inferir que modismo não é cultura é alienação.

3ª) *Como podemos entender a seguinte afirmativa: “Grande parte da massa brasileira que incorpora e utiliza produtos e valores americanos, como forma de auto-afirmação, ignora o sentido que esses valores e produtos possuem no seu país de origem”.*

R. O valor de um produto é adquirido na vivência. Como a maior parte da população brasileira não tem essa vivência, a consciência do sentido e do valor dos produtos deixa de existir. Os produtos são utilizados apenas como forma de auto-afirmação.

PL Simplesmente se ignora o sentido daquilo que está influenciando a gente. Seria se as pessoas entendessem, traduzissem a mensagem etc..

CM. O domínio cultural só ocorre quando as pessoas incorporam os modos de viver de outro país e os adotam como seus.

In- A conscientização só é possível, quando se convive com os valores de um produto, no caso, a camiseta de *Harvard*, boné dos *Lakers*.

Inferência avaliativa, porque o aluno ao relacionar as pistas lingüísticas com o conhecimento de mundo faz uma avaliação, um julgamento. A conscientização só ocorre na convivência com os elementos que pertencem a uma cultura..

4ª) *No 5º parágrafo, o autor diz que: “Talvez seja uma regra de nossa época a de que os conteúdos de qualquer mensagem se perdem, só restando a forma ou uma espécie de mensagem em segundo grau”. Por que isto ocorre na época atual?*

R. O importante no processo de americanização é o que se mostra, o que está exteriorizado no objeto de consumo. Não importa a significação, a mensagem que o objeto traz em si. Isto é próprio das pessoas que estão preocupadas em ter e, não, em ser. Ter e vestir peças americanas..

PL forma- espécie de mensagem em segundo grau.

CM Na época atual os conteúdos não são importantes. A forma, o exterior, a matéria são importantes. Visão materialista.

In- Não importa a significação, a mensagem que o objeto traz em si. As pessoas estão preocupadas com a aparência.

Inferência elaborativa, porque estabelece-se um paralelismo entre elemento material e significação do objeto e a partir da P.L. constrói –se a inferência.

5ª) *A presença do pronome possessivo na expressão ‘nossa época’, no 5º parágrafo, evidencia a presença de quem mais no conjunto dos culturalmente alienados a que o texto faz referência?*

R. O autor coloca-se como um dos elementos da sociedade também alienado.

PL nossa época

CM – conhecimento prévio – conteúdo gramatical adquirido em aulas de português

In- O autor se coloca como um dos consumidores da época atual.

Há uma relação anafórica, evidenciando que, quem escreve, autor, também se coloca como um alienado. Este tipo de inferência referencial indica que o mesmo item lexical é utilizado nas duas proposições, e se refere ao mesmo conceito.

Inferência lógica, porque a **PL** está na superfície do texto não exige a construção de uma analogia ou julgamento para se compreender a questão.

6ª) *Leia os períodos abaixo:*

Período 1 - “ Pouco importa o que significa Lakers – usar boné deste time não é interessar-se por ele”.

Período 2 - “É como se um país em vez de importar eletrodomésticos ou batata frita, gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes e embalagens.

Responda:

- a) *Que idéias transmitem os períodos citados?*
- b) *Em que ponto eles se identificam?*

6a) R- Usar um boné com nome de *Lakers* é simplesmente usar um objeto com nome em inglês, não faz parte da cultura da pessoa que usa o boné. As pessoas valorizam mais a exterioridade, a beleza externa, não se preocupam com o conteúdo. Pessoas que se encantam com os brilhos.

PL Pouco importa o significado de *Lakers*. Só importa estar usando um boné americano.

CM Valorização da matéria.. Boné dos *Lakers*

In- Usar roupas com mensagens americanas é, apenas, querer ser um americano.

Inferência lógica, porque o aluno relaciona a PL “boné dos *Lakers*” explícita no texto com o CM e constrói a compreensão, por meio de inferenciação.

6b- Os dois períodos transmitem a idéia de que o brasileiro, na atualidade está mais próximo da valorização material, do imediato.

PL Pouco importa o que significa *Lakers*, *Chicago Bulls*, *Harvard*/ gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes e embalagens.

CM faz parte da cultura de um povo um determinado tipo de esporte, uma universidade de qualidade.

In- pessoas que não cultuam o que é importante em seu país, têm apenas a imagem, não o significado.

Inferência Elaborativa, porque ao se fazer a relação entre a PL e o CM constrói-se uma analogia.

7ª) Explique o motivo que levou o autor a usar reticências dentro dos parênteses, no final do primeiro parágrafo.

R. O autor deixa para o leitor construir e completar a mensagem que ele deseja passar.

PL. propagandas sem tradução

CM. em todo texto, quando o autor coloca reticência, indica omissão intencional de uma coisa que se devia ou podia dizer.

In a) Televisão veículo de comunicação de grande abrangências, por isso atingirá um maior público b) Inglês não é uma língua que todos os usuários entendem, por isso é fácil vender produtos. c) Quanto menos alguém compreende o que está escrito, maior será o domínio.

Inferência avaliativa, porque na construção da compreensão, o leitor vai preencher o vazio deixado pelas reticências por meio das pistas lingüísticas anteriores, ou seja, das enumerações que fez. e relacionar com o CM e a partir daí fazer um julgamento. Será que alguém também sabe o que é *delivery, furniture*? Na televisão, a frequência do surgimento das palavras em inglês é maior que nos cartazes da rua.

8ª) O título e o conteúdo do texto se identificam de que maneira ?

R - Os brasileiros, na sua maioria, não sabem o significado do que está escrito nas camisetas, nos bonés que usam. Usam porque outros usam.

PL Alienação- Animalização

CM Pessoa que se aliena não dá sentido às coisas. Pessoa que age por instinto se animaliza.

In- Usar roupa com nome em inglês sem saber o sentido é alienar, agir por instinto.

Inferência lógica, porque a proposição explícita do texto relacionada às pistas lingüísticas e ao conhecimento de mundo reinstalou eventos anteriores e construiu a compreensão textual.

Durante todo o texto o autor deixa claro estas duas idéias:

P.L.- dominação – ignora- pouco importa o que significa – não é interessar-se por ele...

2.6 Análise dos dados

2.6.1 Dados coletados

Na análise dos dados coletados, buscamos verificar se houve emprego de inferências na resposta de compreensão do texto, bem como o tipo de inferência feita em cada questão.

Da aplicação do Texto 1, participaram 27 alunos que responderam a 9 questões, sendo 3 questões de cada tipo de inferência. Do texto 2, participaram 42 alunos, que responderam a 9 questões, sendo 3 questões de cada tipo de inferência. No total, tivemos no **Texto 1**, 243 inferências, **no Texto 2**, 378 perfazendo um total de 621 inferências de cada tipo.

O conjunto geral dos dados assim se apresenta:

Primeiro texto – N° de alunos $27 \times 9 = 243$

2° texto – N° de alunos $42 \times 9 = 378$

Total geral de inferências de cada tipo – 621

Total geral de perguntas analisadas –

2.6.2 Critérios de Correção

Para que pudéssemos fazer uma tabulação dos dados, adotamos o seguinte critério:

Resposta sem emprego da inferência prevista, não relevante ou cópia literal do texto	0
Resposta parcialmente adequada, mas incompleta	0.5
Resposta adequada e completa	1.0

De acordo com os critérios acima, é importante que expliquemos o que consideramos resposta **adequada** e resposta **relevante**.

Como as perguntas exigiam a construção de uma proposição não presente no texto, mas necessária para demonstrar que ali o aluno estava construindo a inferência, consideramos **relevante**, quando o aluno colocava em suas respostas elementos lexicais básicos do texto referentes à pergunta, unia-os ao conhecimento de mundo, no caso do tipo lógico. Para as elaborativas, além desta ligação, era necessária a construção de uma paráfrase ou analogia e para as avaliativas a construção dos dois processos anteriores mais o critério de juízo, raciocínio.

As questões estariam **adequadas**, quando cumprissem as tarefas explicitadas no parágrafo anterior, **parcialmente adequadas**, quando, na primeira parte da resposta, o aluno cumpria a tarefa, mas na segunda parte deixava incompleta, ou contradizia a primeira parte. **Inadequadas** quando na resposta o aluno não cumpria nenhuma das tarefas exigidas para que se pudesse construir a inferência. Os valores atribuídos às respostas obedeceram ao seguinte critério: resposta sem uso de inferência, valor 0; com parte da inferência, valor 0,5; resposta com emprego de inferência, valor 1,0.

2.6.3. Exemplificação da correção / análise feita.

A seguir, mostramos como foi feita a correção / análise dos dados obtidos, exemplificando, para cada questão que faz parte dos instrumentos aplicados (textos com perguntas), respostas dos alunos seguidas de comentários e critério de julgamento adotado.

2.6.3.1. Texto 1

A- Inferência Lógica.

Pela inferência lógica, fica estabelecida uma proposição necessária à interpretação do texto, cuja relação entre as proposições explícitas, fornecidas pelo texto por meio de pistas lingüísticas e o conhecimento de mundo, reinstalam eventos anteriores, construindo a compreensão do texto.

Vejam as questões do texto 1 que exigem inferência lógica para serem respondidas.

Questão 2- *“De acordo com o texto a expressão Terceiro Mundo refere-se a quê?”*

Para a formulação da resposta a esta questão, os alunos deveriam utilizar a pista lingüística *“Terceiro Mundo”*, relacionar com o conhecimento de mundo *“países pobres”*, *“subdesenvolvidos”*, construir a proposição.

O aluno A24 deu a seguinte resposta *“Que as pessoas saem do campo para a cidade em busca de uma vida melhor, mesmo ficando em favelas”*. Observa-se que na resposta o aluno, não fez a ligação entre a pista (PL) lingüística *“Terceiro Mundo”*, e um conhecimento de mundo (CM) para que se possa construir a inferência. O aluno apenas referiu-se a uma parte do texto, totalmente desligada da pergunta.

O aluno A05 construiu a seguinte resposta: *“Refere-se a países como o Brasil onde não há uma economia decente”*. Podemos perceber que, ao construir a proposição, o aluno emprega a PL **Terceiro Mundo** relaciona-a com CM **Brasil país de Terceiro Mundo**, In- infere que o **país que não tem uma economia que diminua as diferenças** pertence ao Terceiro Mundo. Este aluno situa o problema, especificamente, no Brasil, já o aluno A08 diz que a expressão *“Terceiro Mundo refere-se aos países subdesenvolvidos que possuem características inferiores aos países de o Primeiro Mundo, isto é piores condições de vida econômica para sua população.* O aluno emprega a PL **Terceiro Mundo**, CM **países subdesenvolvidos** e a **In** Características inferiores- piores condições de vida econômica.

Com os exemplos de A05 e A08, percebemos que se estabeleceu a relação

entre a pista lingüística “*Terceiro Mundo*” e “*países subdesenvolvidos*”, inferindo que a diferença entre países de Primeiro e Terceiro Mundo está nas condições de vida da população.

Questão 06- “*Qual a causa fundamental da explosão dos problemas das megacidades da África e da Índia?*”

Para esta questão a construção da proposição inferencial se dá a partir da pista lingüística “*explosão*” que direciona o raciocínio do leitor para algo que acontece sem planejamento e como consequência, os problemas decorrentes desta explosão são muitos e de vários tipos. Vejamos como os alunos construíram suas inferências para responder a esta questão.

A03 – “*A procura de empregos pelo fato de existir muitas indústrias e fábricas*”. Este aluno não se baseia em pista lingüística do texto fornecida pela pergunta; a partir daí não foi possível construir a inferência e dar coerência ao texto.

No entanto, o aluno A04 respondeu: “*Grande quantidade de pessoas numa área não muito adequada. Ocorre por causa da migração das pessoas*”. O aluno ao construir a resposta fez a relação da PL “**explosão**” com o CM “**grande quantidade de pessoas**” e In- que a causa é a migração. Inicialmente, a resposta do aluno desloca o foco do problema para “*numa área não muito adequada*”, mas retoma o sentido em “*causa da migração*”. Entendemos que o aluno estava referindo-se a favelas, embora nesta questão este elemento não seja pertinente.

Porém, observando a resposta de A19 “*O grande crescimento populacional descontrolado. Isso ocorre devido à migração de pessoas da zona rural para as cidades em busca de melhores chances*”, percebemos que o aluno construiu o esquema de elaboração da proposição a partir da PL **explosão** – CM crescimento descontrolado, IN- migração de pessoas da zona rural.

Questão 8.a- “*O crescimento populacional das cidades do Terceiro Mundo causa problemas tão sérios o que não ocorreria no campo.*”

a - Que problemas são estes?

Temos pistas lingüísticas no texto: “*demanda por emprego*” educação, saneamento básico que facilmente levam o aluno a construir a inferência

necessária e assim mesmo, os alunos A02 e A07 não responderam à questão, todos os outros vinte e cinco alunos responderam obtendo grau 1,0. Vejamos dois exemplos de como os alunos que obtiveram grau 1,0 construíram as respostas:

A08 “*São os problemas de desemprego o que causa a marginalidade e no campo não havia isto.*”

PL **crescimento populacional**, CM **Causa desemprego In-marginalidade**.

O aluno A08 infere que o desemprego causa marginalidade, e no campo este problema não ocorre.

Aluno A14 “*Os principais são os problemas de moradia, fome, falta de emprego e educação.*”

O aluno A14 a partir da PL **crescimento populacional** constrói sua proposição ao resgatar o CM **problema de moradia, fome, In-** nas megacidades estes problemas são inevitáveis.

2.6.3.1. B - Inferência Elaborativa

A inferência elaborativa surge da relação entre a proposição da informação textual e conhecimentos na memória semântica (conhecimento prévio). É necessário estabelecer a relação por meio de uma paráfrase, ou de uma analogia.

Para responder às questões que exigem inferência elaborativa, o aluno deveria construir proposições que evidenciassem a presença da inferência.

Os exemplos dados a seguir mostram como este processo de construção inferencial se deu. Daremos os exemplos de cada questão sempre na seguinte ordem: resposta com grau 0; 0,5; 1,0. Esta seqüenciação é importante, para que se perceba a diferença entre aquelas respostas que contêm a construção da inferência e as que não possuem esta construção.

Questão 1- “*Que conclusões podemos tirar do texto quando o autor diz que “a população das megacidades cresce mais depressa que a capacidade dessas cidades de prover empregos?*”

Nesta questão as PL “*cresce mais depressa*” e “*capacidade de prover*

empregos” já exigem que na resposta o aluno faça um paralelo, e, além deste paralelo, é importante que se concluam as causas.

O A 27 respondeu: *“O homem só pensa na família e no futuro que ela irá ter”*. Este aluno, por não empregar a estratégia do paralelismo, deixou implícita a compreensão da questão, prejudicando muito a construção da resposta. No entanto, se compararmos com a resposta do aluno A05”. *“Com aumento da população os empregos acabam e não há produção de novos empregos”*, detectamos a construção do paralelo na primeira parte da questão, quando o aluno utiliza a PL **cresce; CM necessidade de criação de mais empregos**, a In- ficou prejudicada porque não houve especificação da causa da *“não produção de novos empregos”* Mas o A07 ao responder *“É que a população está crescendo muito e as empresas que dão emprego não conseguem acompanhar esse ritmo de crescimento”* construiu o paralelismo da seguinte forma: PL **população está crescendo muito, CM as empresas que dão emprego, não acompanham esse crescimento, In- maior número de desempregados.**

Questão 4- *“A cidade é o lugar certo para multiplicar oportunidades”* Lewis Munford. *Por que esta afirmativa é o fator determinante do crescimento populacional e o decréscimo do emprego?*

Esta questão exige que se faça uma inferência a partir da citação de Lewis Monford. A PL *“cidade - lugar certo”* é fator determinante do êxodo rural. O aluno, ao mostrar sua compreensão, deve construir o paralelo entre *pessoas procuram a cidade e queda da oferta de empregos*. Vejamos as respostas dos alunos, sempre começando pela resposta em que não há a inferenciação exigida para a que a possui.

O A14 respondeu *“Sim, porque as pessoas das periferias têm um conhecimento mais amplo de uma cidade e as pessoas do campo na maioria das vezes têm só ilusão”*. Para esta questão, a construção do processo inferencial por parte do aluno é falha, porque não é o ter conhecimento de uma cidade a causa do decréscimo do número de emprego. Com esta resposta, não podemos construir o paralelo que a questão exige.

Para a resposta do aluno A16 *“porque pela cidade ser um centro industrial e comercial, as pessoas migram para as metrópoles à procura de*

emprego melhores, aumentando muito a população e o crescimento populacional”, é possível encontrar a primeira inferência – PL **cidade lugar certo** – CM **cidade centro industrial e comercial, In- pessoas migram para a cidade à procura de emprego**. Faltou nesta resposta a segunda inferência, que seria construída por meio de um paralelo: *maior número de pessoas – menor número de empregos*.

Na resposta do aluno A23 “*porque é na cidade que o modelo básico de vida existe e assim sendo é aí que surgem as oportunidades, causando o êxodo rural, aglomeração urbana, e por fim o desemprego*”, encontramos a construção das inferências e os paralelos estabelecidos. O esquema construído pelo aluno assim se apresenta: PL–“**cidade lugar certo**”, CM - **cidade surgem oportunidades In- êxodo rural, falta de emprego**.

Questão 7- *As cidades encontram soluções para os piores desastres, assim será para os megaproblemas. Em que sentido isto pode ser concretizado?*

A construção da resposta a esta questão exige que se faça uma inferenciação a partir da informação do texto: a mobilização das pessoas é capaz de reverter as piores situações.

O aluno A07 respondeu “*na falta de emprego e de dinheiro*”. Não ocorreu, nesta resposta, nenhuma ligação entre a pergunta e o que o aluno propõe. Já o aluno A08 diz “*nas mobilizações que seriam divulgadas pela população*”; encontramos a ligação entre a PL **mobilização** e CM **trabalho da população**, mas faltou complementar; como fazer a mobilização. Já o aluno A22 respondeu: “*Isto pode ser concretizado no sentido de todas as pessoas se conscientizarem de que o seu próximo precisa de ajuda para melhorar as condições econômicas*”. Nesta resposta, encontramos a construção da inferência, com estabelecimento de paralelos. Aqui, a palavra fundamental é **conscientização**. PL **encontrar soluções**, CM – **conscientização, In- as pessoas serão ajudadas – melhorarão de vida**.

2.6.3.1. C – Inferência Avaliativa

As questões analisadas a seguir devem apresentar a construção da

inferência por meio de um comentário, apreciação, reflexão, crítica e juízo. O procedimento para análise deste tipo de inferência segue o mesmo critério adotado no item B (inferência elaborativa).

Daremos exemplos de respostas de alunos na seguinte seqüência: não construção de inferências grau 0; exemplos de respostas com grau 0,5 e finalmente respostas com grau 1,0.

Questão 3- *“Pessoas mesmo apinhadas em periferias e em favelas têm mais chances de prosperar que as da área rural. Explique esta afirmativa.”*

Ao responder a esta questão, é fundamental a construção de proposições, partindo da informação do texto *“apinhadas em favelas têm chance de prosperar”*, inferir que as favelas estão na cidade, se as pessoas vivem nelas, as pessoas estão na cidade, logo, conseguir qualquer tipo de emprego é mais fácil que se estivessem vivendo na zona rural.

O aluno A05 disse: *“ não, hoje em dia nem um simples e idiota diploma não resolve o problema. Hoje em dia é sorte”*. Com esta resposta, constatamos que este aluno não faz nenhuma ligação entre a questão e o texto; em parte alguma de sua resposta encontramos a inferência exigida. Já com o aluno A23 *“as pessoas de periferia e favelas mesmo morando aí, tem convívio com o mundo urbano e mais experiência do que pessoas das área rural que vive num mundo diferente”*. Este aluno inferiu que a proximidade da cidade traz informações maiores, a prosperidade pode vir destas informações, o que não acontece com os moradores da zona rural. Ele empregou a PL **periferia e favelas**, CM **convívio com o mundo urbano, mais experiência**, In- **pessoas da zona rural vivem num mundo diferente**. Já o aluno A01 diz *“é porque como as cidades oferecem uma grande diversidade de empregos e maiores mercados dos consumidores, as suas chances de ganhar dinheiro são maiores”*; nesta resposta, percebemos que houve um raciocínio dedutivo, um julgamento de valor assim construído: PL - **chance de prosperar**, CM **maior diversidade de emprego**, In- **maior chance de ganhar dinheiro**.

Questão 5- *“A explosão populacional é um fenômeno típico que se verifica em várias cidades do da África e da Índia. Por que isto ocorre?”*

Para se construir a inferência, devemos trabalhar com as pistas lingüísticas “*explosão urbana*”, “*fenômeno típico*” “*África e Índia*”. Com estes três pontos básicos, construímos o raciocínio “*África e Índia, países do Terceiro Mundo*”. Nestes países, as cidades não oferecem condições de vida para os moradores, eles saem para os grandes centros.

O aluno A05 respondeu “*porque as pessoas não investem em nada, nem em saneamento básico*” Este aluno, em parte alguma de sua resposta procurou relacionar uma pista lingüística da questão e construir o raciocínio. Ele apenas se prendeu em uma parte do texto que não está relacionada com a questão formulada. Já o aluno A19 diz que “*é típico desses países um aumento descontrolado da população*”; o aluno apresenta o fato, mas não conclui com a formulação de uma justificativa e julgamento. Mas isto não ocorre com a resposta do aluno A11 “*é típica de países subdesenvolvidos que não possuem uma estrutura econômica corrente (correta) capaz de promover uma ascensão dos que se dirigem para ela*”, em que ele estabelece o processo de raciocínio, e o faz por meio das proposições e conclui com um julgamento. **PL África e Índia, CM Países subdesenvolvidos não possuem estrutura econômica corrente (correta), In não promove a ascensão das pessoas.**

Questão 8b- “*O crescimento populacional das cidades do Terceiro Mundo causa problemas tão sérios o que não ocorre no campo..*”

b. Mesmo assim a troca do campo pela cidade é válida?”

A formulação da questão, por exigir uma opinião, implica julgamento do leitor. Se ele não constrói a resposta dentro deste princípio, é porque não compreendeu o texto. É importante que esta resposta esteja ligada à anterior, pois a partir dos problemas citados é que se pode decidir se a troca é válida ou não.

Vejamos o aluno A27 que respondeu “*Não porque na zona rural eles vão ter mais oportunidade do que na zona urbana. Na zona rural, pelo menos garantem a alimentação, cultivando. Na zona urbana nem isso têm*”. Este aluno construiu sua resposta independente da resposta anterior dada à questão 8 a, em que ele fala sobre poluição, problemas de saúde; na segunda resposta seus argumentos se dirigem mais para a subsistência. Já o aluno A26 diz “*sim, essa troca é válida, pois na cidade tem-se mais oportunidade de trabalho e vida*

melhor”. Este aluno toma um posicionamento e justifica empregando um julgamento.. Assim, ele constrói o esquema; PL **cidade oportunidade de trabalho**. Esta informação textual pode ser retirada de informações no texto; palavras de Lewis Mumford, cidade “*lugar certo*”, CM **cidade oportunidade de trabalho**, In- vida melhor. O aluno A11 diz que a troca do campo pela cidade é válida somente no sentido econômico.

2.6.3.2 Texto 2

A análise qualitativa do texto 2 segue o mesmo esquema empregado na análise do Texto 1. Inicialmente, apresentamos as questões, as possibilidades de inferências a serem feitas, exemplos de respostas dos alunos, comentários, comparações entre as respostas que obtiveram grau 0; 0,5; 1,0. Participaram da aplicação do Texto 2 quarenta e dois alunos, (42) os 27 da aplicação anterior e 15 alunos que não quiseram participar do primeiro texto, mas todos pertencentes a mesma classe.

A seguir, daremos exemplos da análise feita das respostas dos alunos para que se possa ter uma visão mais nítida do processo.

2.6.3.2. A - Inferência Lógica

Questão 5- *“A presença do pronome possessivo na expressão “nossa época”, no 6º parágrafo evidencia a presença de quem mais no conjunto dos culturalmente alienados a que o texto nos faz referência?”*

Para esta resposta, basta que o aluno faça a ligação entre o pronome possessivo e o referente que, embora não esteja presente no texto em forma lingüística, deve ser inferido. Este conhecimento lingüístico é adquirido nas aulas de conteúdo gramatical.

Vejam os alunos A01, *“dos pobres, dos favelados, que andam até com a camisa de Harvard”*, e o aluno A06 *“os conteúdos das mensagens que não nos passam significados”*: estes dois alunos não estabelecem a relação com o elemento a quem corresponde o pronome possessivo. Já o aluno A 18 *“diz que refere-se ao autor e todos sem exceção, o autor se inclui”*.

Nesta questão não obtivemos nenhuma resposta com valor 0,5. Por ser uma pergunta relacionada com aspectos gramaticais, ou os alunos erravam totalmente, como no caso de A01 e A06, ou davam a resposta correta, como no caso de A18.

Questão 6.a- *“Pouco importa o que significa Lakers- usar boné deste time não é interessar-se por ele”.*

“É como se um país em vez de importar eletrodoméstico ou batatas fritas, gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes de embalagens”.

a - Que idéia transmitem os períodos citados?

A resposta à questão deve estar ligada à **PL** “boné deste time” e “papéis de embrulho” “pacotes” “embalagens”. **CM** valorização da matéria, **In-** as pessoas não se preocupam com o conteúdo, mas com a aparência.

O aluno A16 respondeu que “boné do Lakers dura mais tempo”; ele construiu uma ligação entre **PL** boné dos Lakers e um **CM** não explícito, que seria “produto importado é melhor” e construiu a **In-** dura mais tempo. Embora seja uma resposta ligada à materialidade, não corresponde à direção inferencial que o autor propõe. Já o aluno A13 diz que “os períodos estão ligados à idéia do marketing e da propaganda.” Este aluno utiliza-se da **PL** “pouco importa o que significa Lakers e pacotes e embalagens”, faz a ligação com **CM** o que ele vê em propagandas é a exterioridade dos objetos e constrói a **In-** marketing e propaganda infere que há superficialidade, quando fala em marketing e propaganda, mas não amplia o sentido de que propaganda é uma forma de alienação. Já o aluno A08, ao dar a resposta “o povo olha a marca e a embalagem e não o conteúdo e sim a dominação da marca americana”, deixa clara, na construção da proposição, a inferência, quando relaciona os **PL** do texto, marca Lakers e embalagem- papéis de embrulho ao **CM** a significação, qualidade, e constrói a **In-** com a proposição “dominação da marca americana”. Fica claro, na resposta deste aluno, que as pessoas estão ligadas à americanidade.

2.6.3.2. B - Inferência Elaborativa

A construção da inferência elaborativa exige que o leitor saia da superficialidade do texto e comece a buscar os implícitos. Para realizar este feito, é preciso fazer as ligações entre os elementos da superfície, **PL** e **CM**, parafrasear, fazer analogia. para construir a **In** No momento em que o leitor passa a construir estes processos, inicia-se, também, a compreensão textual.

Vejamos as questões propostas para este tipo de inferência.

Questão 1- *“Podemos afirmar que a ideologia Hollywoodiana impõe seus ideais de consumo e padrões de vida a países do terceiro mundo, como o Brasil?”*

Para responder a esta questão, o aluno precisa observar que o autor, inicialmente, acredita que Hollywood influenciava culturalmente os povos. Hoje, o autor diz que a americanidade é um processo de dominação, e não uma ideologia.

O A11 responde que *“há imposição dos ideais, pois existem várias propagandas em inglês”*. Nesta resposta, o aluno busca no texto a **PL** “propaganda”, para relacioná-la com **CM** propaganda em inglês, incentiva consumo. Mas como a palavra propaganda pode direcionar para dois sentidos — ou a propaganda leva as pessoas ao mundo da ideologia Hollywoodiana ou ao mundo do consumismo —, o aluno não deixa clara sua compreensão.

O A04 disse que *“As pessoas são muito influenciadas pela televisão, por isso preferem produtos importados.”* Este aluno construiu o paralelo entre “influências da televisão” e “preferência por produtos importados”, por meio da **PL** propaganda na televisão, **CM** televisão influencia, **In-** preferência por produtos importados. No entanto, ele não deixa claro, em sua resposta, se o termo *televisão* está ligado a *Hollywood*, toda a influência do cinema americano, ou se está no sentido geral, a televisão como um todo influencia as pessoas.

A12 – *“Todos que vivem uma vida difícil e massacrada como aqui, querem se parecer com eles que, aparentemente, não tem problemas e sim tudo aquilo que desejam”* O aluno faz a relação entre pobreza, dificuldade e facilidade de se obter as coisas. E infere que consumismo é ter tudo que se deseja, logo conclui que há dominação da americanidade. A **PL** ‘ideais de consumo’ propiciou a construção do paralelo entre pobreza e riqueza, pois o **CM** deste aluno indica que só pode consumir quem possui dinheiro e faz **In-** povo americano possui

dinheiro, logo não tem problema.

Questão 4- *No 6º parágrafo o autor diz que “Talvez seja uma regra de nossa época a de que os conteúdos de qualquer mensagem se perdem, só restando a forma ou uma espécie de mensagem em segundo grau”. Por que isto ocorre na época atual?*

Para esta resposta, é importante compreender que o autor, quando diz “regra de nossa época”, considera a época atual e, não os tempos da influência cultural Hollywoodiana. Hoje, o que importa é o que está exteriorizado no objeto de consumo, não importa a significação.

A01 responde: *“Porque as propagandas estão sendo quase totalmente escritas em inglês e uma grande maioria do povo brasileiro não sabe a língua Inglesa e não entendem o que está dizendo”*. Observa-se que a resposta deste aluno, em momento algum, estabelece ligação com a questão, nem mesmo com a parte do texto de onde foi retirada a pergunta. Conhecer a língua inglesa ou não, não é motivo para que os conteúdos das mensagens se percam. Este aluno se prendeu à **PL** propaganda em inglês, mas esta **PL** não era fundamental para a construção da resposta.

Já o A20 diz: *“Influenciado cada vez mais pela globalização o ser humano se vê obrigado a usar produtos sendo assim um consumidor cada vez mais fora de si não se preocupando com o que usa”*.

Este aluno faz a ligação da **PL** “regra de nossa época” com o **CM** “globalização”, “obrigação de usar produtos”, e **In-** “processo de alienação”, de consumismo. O paralelo foi construído, faltando apenas estabelecer a relação com o “conteúdo” da mensagem”.

O A30 sintetiza sua resposta em *“ porque os visam na época atual é apenas a aparência e não o aquilo significa”*. Este aluno relaciona a **PL** “regra de nossa época” com o **CM** “mundo de hoje vive de aparências”, mas a **In-**construída fica presa apenas à significação, não avança no sentido de poder ocorrer a cultura.

Já o A07 diz *“Ninguém quer incorporar uma nova cultura, as pessoas vão atrás de novidade, e não de conhecimento aprofundado sobre o produto de outro país”*. Este aluno, a partir da **PL** “os conteúdos se perdem” relacionou com o **CM**

“pessoas vão em busca de novidade”, constrói a **In-** conseqüentemente, o conteúdo se perde.

Questão 6.b- *“Pouco importa o que significa Lakers - usar boné deste time não é interessar-se por ele”.*

É como se um país em vez de importar eletrodoméstico ou batatas fritas, gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes embalagens.”

B - Em que ponto os períodos acima se identificam?

Para responder a esta questão, é importante que o aluno identifique entre os dois períodos a idéia de que a significação não é o ponto fundamental no mundo atual, as pessoas estão mais ligadas ao mundo da superficialidade. A compreensão desta questão é buscada, inferencialmente, a partir de pistas lingüísticas. No primeiro período, *“usar boné deste time não é interessar-se por ele”*, no segundo período *“gostar mais dos papéis de embrulho”*.

O A16 responde que *“os períodos se identificam ao ponto do produto”*. Este aluno ficou na superfície lingüística relativa à idéia transmitida pela **PL** produto. Já o aluno A02 diz que *“ em ambos o autor fala que não nos importamos com o conteúdo, o significado”*. Nesta resposta, o aluno consegue inferir as partes fundamentais da mensagem dos dois períodos. Ele o faz por meio da ligação entre a **PL** *“pouco importa o que significa Lakers e gostar de papéis de embrulho e pacotes de embalagem”* e o **CM** não dar significado aos nomes e embalagem está relacionado à parte externa. O A03 também faz uma relação inferencial entre os dois períodos, *“Como se ninguém importasse com o significado ou conteúdo e sim com o poder que essa marca adquiriu.”* O aluno faz a relação entre a **PL** *Lakers*, **CM** marca americana, **In-** nome americano indica poder.

2.6.3.2. C - Inferência Avaliativa

Este tipo de inferência implica uma proposição centrada no conteúdo do texto, consistindo de um comentário, juízo, avaliação ou outra reação do leitor frente ao texto. Há princípios organizacionais disponíveis ao leitor, relacionados à sua habilidade de abstração, de compreender novas formas de interpretação, capacidade de generalizar, e estabelecer relações.

Questão 2- *É possível dizer que a utilização imitativa de expressões norte-americanas pelos brasileiros ultrapassa os domínios da influência cultural”?*

Ao responder a esta questão, é importante buscar no texto o argumento básico do autor de que hoje grande parte do povo brasileiro utiliza nomes e produtos americano, ignorando seu conteúdo cultural. Ultrapassa os domínios da influência cultural, no sentido de que modismo, na maior parte das vezes, é um processo alienante.

O A01 diz: *“Sim, porque praticamente quase todos as propagandas e outdoors estão escritos em inglês, quando poderiam estar corretamente escritos em português, por isso está ultrapassando a influência cultural”*. Esta resposta revela que este aluno entende que a **PL** “cultura” está restrito a escrever bem uma língua, no caso, a Língua Portuguesa, talvez a **In-** venha do **CM** “cultura” é saber bem a sua língua. No entanto, no texto, o termo “cultura” ultrapassa este limite. Com a construção desta proposição, verificamos que o aluno não responde à pergunta formulada

Já o aluno A13 diz: *“Sim, pois o Brasil não leva a sério a sua cultura, e copia a de outros países, achando que elas são melhores.”* Este aluno infere que o brasileiro não valoriza o que tem e ao copiar ele imita. Faltou a este aluno concluir que a imitação é um processo alienante. Na formulação da resposta, o aluno construiu a proposição empregando a **PL** “imitação de expressões”, o **CM** “aquele que imita, copia, não acredita em si mesmo”, logo, **In** “dá mais valor ao que é dos outros”

No entanto, o aluno A12 responde *“Sim. Porque se incorpora ao brasileiro à sua carne, ao seu sangue o “americanismo” fazendo com que ele se sinta bem poderoso”*. Este aluno faz a inferência de que a incorporação do “americanismo” pelo brasileiro está ligada a poder e não a cultura. A **PL** “imitar as expressões”, aliada ao **CM** “incorporar ao brasileiro” passa a fazer parte da pessoa, **In-** o brasileiro torna-se poderoso como o americano.

Questão 3- *Como podemos entender a seguinte afirmativa:*

“Grande parte da massa brasileira que incorpora e utiliza produtos e

valores americanos, como forma de auto-afirmação, ignora o sentido que esses valores e produtos possuem no seu país de origem”.

A inferência que se deve construir é: o valor de um produto é adquirido pela vivência, se isto não ocorre não se pode ter consciência do real valor de um objeto. O uso deste objeto passa a ser uma forma de auto-afirmação.

O aluno A01 *fala que “eles ignoram o preço que aqui é muito maior que lá, compram bem mais caro mas não importam.”* Ao dar esta resposta dirige sua compreensão para um único sentido, o de “comprar objetos americanos”, isto ocorre porque ele faz a ligação com a **PL** “produtos”.

O A03 respondeu: *“Podemos entender que quem usa esses produtos americanos, quase sempre não sabe o seu significado e, na verdade, usa para ser americanizado.”* Este aluno infere que as pessoas só se preocupam em ser americanos, o que faltou em sua resposta foi avaliar o sentido e a influência do processo de americanização na vida das pessoas. Esta lacuna ocorreu na resposta, porque faltou ao aluno estabelecer um paralelo entre a **PL** “produtos americanos” **CM** “não sabe o significado” e a **In-** “usa para ser americanizado”.

No entanto, o aluno A33 afirmou: *“Podemos entender que a massa brasileira não sabe por exemplo que Harvard, é um Universidade americana de excelência e que o sonho dos jovens americanos é nela estudar, sabem somente que é um nome americano, eles desconhecem o significado destes produtos para os americanos.”*

Este aluno constrói a **In-** “que a massa brasileira ignora o real sentido das palavras,” exemplifica com o **CM** sobre de *Harvard* e a **PL** “produtos e valores americanos.” A partir do exemplo dado, avalia a posição dos jovens brasileiros que usam a camiseta com nome *Harvard*.

Questão 7- *Explique o motivo que levou o autor a usar reticências dentro de um parênteses, no final do primeiro parágrafo.*

A reticência conduz o leitor a continuar sua leitura. O leitor pode conduzir seu raciocínio nas seguintes direções:

- a) se é um produto americano é bom, confiável, com qualidade vende por si só.
- b) As pessoas são alienadas, não se preocupam com o produto, basta que

sejam americanos.

A inferência a ser feita depende do grau de conhecimento de mundo que o aluno possui.

Vejamos as respostas dos alunos.

O A03 que respondeu “*O que levou o autor usar reticências foi porque existe vários outros exemplos da idéia citada*”. seguiu a orientação do estudo gramatical: reticência, recurso de continuidade de uma enumeração.

O A13 que afirma em sua resposta que “*Ele quer que a própria pessoa interprete que o autor deixa subentendido.*” infere que o autor quer dizer algo mais, mas não conseguiu desenvolver a idéia implícita. Para este aluno o **CM** sobre reticências está ligado ao conhecimento gramatical.

Já o A24 responde: *Pois as pessoas não importam para o conteúdo da propaganda e sim suas imagens transmitidas.*” Este aluno infere o item b da resposta sugerida. As pessoas são alienadas, o importante é o visual. Com esta resposta, percebemos a ligação entre a **PL** reticência e **CM** a idéia reticência, preenchimento de um vazio com uma interpretação do leitor, e construção da **In-**proveniente da informação textual, “*pessoas não importam com o conteúdo, sim com a imagem*”

Creemos ter deixado claro com esta exemplificação como foi feita a correção/ análise das respostas dos alunos, tendo em vista nosso objetivo: verificar como as inferências e seus tipos (lógica, elaborativa, avaliativa) atuam na compreensão de textos. Passemos, agora, à discussão dos resultados.

3 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

3.1. Preliminares

Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos com as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa às questões formuladas segundo as estratégias inferenciais que os leitores deveriam empregar, assim como o emprego ou não de inferências no resumo dos textos constituindo a segunda parte do instrumento. Estas atividades realizadas pelos alunos atenderam aos objetivos propostos: detectar se os alunos, ao lerem o texto escrito, empregavam inferências para atingirem a compreensão e observar se as perguntas feitas ajudavam o aluno a fazer inferências que não haviam feito antes.

A compreensão do texto é o grande desafio que ocorre na construção da leitura, principalmente, na leitura escolar, cujo contexto deve oferecer aos alunos a possibilidade de adquirir habilidades necessárias para que eles se tornem leitores proficientes capazes de refletir, formular juízo de valor, reconstruir o texto e produzir novos textos.

Esta situação nos levou a dois questionamentos: que tipos de inferências a serem feitas afetam a facilidade ou dificuldade da compreensão, ou o grau de dificuldade ou facilidade estaria ligado ao tipo de inferência a ser feita? A inferência lógica acarretaria menos problema para a compreensão do texto escrito, enquanto a inferência elaborativa e avaliativa causariam mais dificuldade à compreensão?

Esta inquietação, que nos tem seguido por um longo tempo de trabalho, e por sabermos que as perguntas após a leitura de um texto são inevitáveis, e, nomeadamente tem sido um suporte à indução da compreensão de um texto, levou-nos a trabalhar, como já explicitamos, com um instrumento em que empregamos questões. Guzak (1967 apud Pearson e Johnson, 1978) dizem que algumas estratégias de questionamento facilitam a compreensão, principalmente as que exigem reprodução factual. As perguntas são fundamentais em um trabalho com o texto, mas é preciso estabelecer as prioridades, ou seja, quando, como e onde fazê-las. O importante é que as perguntas tenham como ponto principal a ligação entre a informação apresentada pelo texto e a que vem do conhecimento prévio do leitor. Deste modo, pudemos classificá-las em questões que exigiam emprego de inferência lógica, inferência elaborativa, inferência avaliativa. Verificamos em nossos estudos que Pearson e Johnson (1978) também adotaram uma classificação de questões que se assemelha à nossa: a) textualmente explícitas, as que têm respostas óbvias, também chamadas de perguntas de retomada textual. b) as textualmente implícitas têm respostas que estão no texto, mas as respostas não são tão óbvias c) as implícitas no *script*⁶, quando o leitor precisa usar seu próprio *script* para chegar à resposta.

Um exemplo dado por Pearson 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 eles colocavam seus pés na linha, para mantê-la balançando no buraco de gelo. Por terem sido espertos, os corvos conseguiram uma refeição. Assim fez o pescador inteligente.

Pearson ao explicar as respostas dos alunos à questão “Por que os corvos ganharam uma refeição gratuita?” Ele classifica a resposta; “*porque os corvos foram espertos*”, como uma resposta textualmente explícita, mas quando outro aluno respondeu, “*porque os corvos ajudaram o homem a pescar*”; é classificada como uma resposta textualmente implícita. No entanto, houve um aluno que assim se expressou; “*Os corvos mostraram seu valor à humanidade*”. Nesta resposta, o

⁶ Para Pearson, *script* são os eventos, fatos guardados na memória semântica.

aluno tomou o segmento do texto e por meio de seu conhecimento de mundo, gerou uma cadeia de inferências, foi além do que estava explícito no texto. O aluno construiu uma inferência implícita no *script*.

A partir das teorias estudadas e retomadas resumidamente neste capítulo, apresentamos, a seguir, os resultados a que chegamos e que confirmaram as hipóteses por nós formuladas. As respostas foram submetidas a dois tipos de análises: quantitativa e qualitativa.

Com a análise resumida na tabela 1 apresentada a seguir, desejávamos constatar a hipótese formulada: ao responder questões que exigiam inferência lógica os alunos obteriam maior número de acertos durante o processo de construção das respostas para estabelecer a compreensão do texto. No entanto, ao responderem às questões que exigiam inferências dos tipos elaborativas e avaliativas, os alunos teriam maior dificuldade e, conseqüentemente, um número menor de acertos.

Com a análise qualitativa, procuramos mostrar como os alunos construíram suas inferências, a que informação textual dirigiram sua atenção, que conhecimento prévio evocaram e que informação integraram à sua memória semântica.

Neste processo de análise, essas informações foram detectadas pelos elementos lingüísticos (**PL**) que ocorrem na construção da resposta do aluno. Paralelamente a esta análise, foi importante fazer um relato das questões em que não encontramos o emprego de inferência.

Tabela 1 – Relação dos dados – Tipos de Inferências e nº de respostas.

Tipos \ Valor									
	Texto 1			Texto 2			Total		
	0	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	1
Lógica	10 / 81 12,36%	15 / 81 18,51%	56 / 81 69,13%	40/126 31,75%	3/126 2,38%	83/126 65,87%	50/207 24,16%	18/207 8,70%	139/207 67,14
Elaborativa	24 / 81 29,62%	22 / 81 27,61%	35 / 81 43,21%	56/126 44,44%	17/126 13,49	53/126 42,06%	80/207 38,64%	39/207 18,85%	88/207 42,51%
Avaliativa	39 / 81 48,14%	21 / 81 25,92%	21 / 81 25,92%	72/16 57,14%	31/126 24,60	23/126 18,25%	111/207 53,62%	52/207 25,12%	44/207 21,26%

Legenda:

Tipos de inferências : 3

Primeiro Texto - N.º de alunos 27 x 3 = 81

Segundo Texto - N.º de alunos 42 x 3 = 126

Total = 207 inferências de cada tipo

Total Geral: 621 respostas analisadas

3.2.Comentário**3.2.1. Texto 1 Muita Gente, pouco emprego****Os megaproblemas das grandes cidades.**

O Texto 1, cujas características tipológicas o tornam um texto informativo-expositivo, que dentro da dimensão pragmática se caracteriza pela asserção de conceitos e a atitude comunicativa de fazer saber, (KOCH e FAVERO 1987: 7), possibilitou o trabalho investigativo que assim se apresentou:

Inferências Lógicas.

As questões 2, 6, e 8 a, com percentuais para valor 0 – 12,34%; valor 0,5 – 18,51% e valor 1,0 - 69,13% comprovam que a inferência lógica foi empregada pelo leitor com maior facilidade(69, 13% de acertos com valor 1,0) porque a pista lingüística na superfície da frase, aliada ao conhecimento prévio, permite a formulação de uma inferência autorizada durante o processo de leitura.

Na **Questão 2** - *De acordo com o texto a expressão “Terceiro Mundo”*

refere-se a quê?, a pista lingüística “*Terceiro Mundo*” relacionada ao conhecimento de mundo adquirido em aulas de geografia deu ao leitor a condição de estabelecer conexão entre país subdesenvolvido e piores condições de vida.

O mesmo ocorreu com a **Questão 6** – “*Qual a causa fundamental da explosão dos problemas das megacidades da África e da Ásia?*” Quando foi colocada na pergunta a palavra “causa”, o leitor encontrou no segundo parágrafo do texto a pista lingüística para construir a inferência lógica, autorizada “dobrar a população” e não serem criados empregos, escolas na mesma proporção das necessidades.

Na **Questão 8 a** - “*O crescimento populacional das cidades do Terceiro Mundo causam problemas tão sérios o que não ocorreria no campo.*”

A – Que problemas são esses?”

A resposta a esta questão é buscada a partir das idéias transmitidas pelo texto no parágrafo dois. A inferência se realiza com os elementos lingüísticos relacionados ao conhecimento de mundo. Cidade populosa – poluição, falta de emprego, moradia em favelas.

Dentro dos três tipos de inferência trabalhadas, vimos que a Inferência Lógica, necessária (Koch e Travaglia,1989:71), da qual não se pode fugir, é obrigatória, porque tem, em sua essência, uma ligação direta entre a pista lingüística e o conhecimento de mundo; por essa razão, não oferece dificuldade a qualquer leitor. Para Pearson, a inferência lógica vem explicitamente marcada na linguagem do texto.

Apresentamos a seguir quadros relativos ao texto 1, com exemplos de respostas dos alunos, para que possamos comparar respostas com valor 0; 0,5; 1,0 e fazermos os devidos comentários.

A – Inferência Lógica

Tipos de Inferência	Questão	Aluno	Valor	Resposta
Lógica	2	13	0	A países com alto nível de dependência tecnológica e com grandes índices de desemprego.
		20	0	As pessoas saem do campo e vêm para a cidade em busca de uma vida melhor
	6	03	0	A procura de emprego pelo de fato de existir muitas indústrias e fábricas.
	8 a	02	0	Não respondeu.
		07	0	Não respondeu.
	2	03	0,5	Diz respeito a um mundo sem nenhuma condição que não tenha nada e muitos outros problemas que tenha pouca condição de sobrevivência.
		10	0,5	Refere-se a mundo menos desenvolvido, aos países subdesenvolvidos.
	6	04	0,5	Grande quantidade de pessoas numa área não muito adequada. Ocorre por causa da migração das pessoas.
		10	0,5	Explosão populacional, porque a pobreza influencia.
	8 a		0,5	Não houve nenhuma resposta com valor 0,5.
	2	01	1	São os países subdesenvolvidos, que possuem piores condições de vida.
		08	1	Aos países subdesenvolvidos que possuem características inferiores aos países de 1º mundo, que possui em sua maioria ruins condições de vida para sua população
	6	07	1	A falta de emprego porque a população está crescendo muito.
		15	1	Porque as cidades não têm infra-estrutura para abrigar o número crescente de cidadãos.
	8 a	01	1	Falta de emprego e moradia.
		14	1	Os principais são os problemas de moradia, a fome, a falta de emprego e educação.

Para a questão 2 valor 0,0 estabelecendo a relação entre as respostas dos alunos no quadro acima, percebemos que A13 refere-se a países do “*Terceiro Mundo*” aquele que possui dependência tecnológica e, conseqüentemente, há desemprego quando as indústrias se modernizam. Este aluno construiu uma inferência possível de se nomear um país como de Terceiro Mundo. No entanto, não é uma inferência autorizada pelo texto. Encontramos na resposta de A20 a **PL** “*pessoas saem do campo*” como primeiro motivo para o crescimento das cidades. Este aluno não constrói o restante da frase na direção inferencial que seria a razão de se classificar um país como de Terceiro Mundo, ele apenas explica o porquê de as pessoas virem para a cidade. Para a questão2 (valor 0,5) A10 e A03 utilizam de termos específicos como **subdesenvolvido** e **condição de sobrevivência** para

classificar um país como de Terceiro Mundo. Para a questão 2 (valor 1,0) A08, além de empregar o termo específico, faz uma comparação com país de Primeiro Mundo.

Na 6ª questão apenas três alunos obtiveram valor 0; dois não responderam e A03, em sua resposta contradiz o que o texto diz: África e Índia não possuem muitas indústrias e fábricas. Houve um grande número de alunos com valor 1,0 evidenciando que as questões, quando textualmente explícitas, favorecem a construção da inferência lógica.

Para a questão 8 a, os resultados de valor 1,0 foram 92,60%, indicando nos que a compreensão literal, por exigir a retomada de informações explícitas no texto, favoreceram a construção da inferência lógica.

B – Inferência Elaborativa

Nos estudos que fizemos sobre inferência, os autores sempre afirmam que as elaborativas são as inferências que permitem ao leitor fazer transformações de ações em símbolos, interagir, construir novos conceitos por analogia ou paráfrase.

As inferências elaborativas do Texto1(questões 1,4,7) apresentaram um resultado de 43,21% de acerto total (valor1,0) intermediário entre inferências Lógicas e Avaliativas. conforme tabela 1. Em parte, acreditamos que a **PL** seja um ponto de apoio para a construção da paráfrase e da analogia.

A partir dos exemplos dados no quadro abaixo, faremos as análises e discussões do emprego ou não das inferências elaborativas.

Tipos de Inferência	Questão	Aluno	Valor	Respostas
Elaborativa	1	02	0	Podemos concluir que acontecendo isso no decorrer dos anos pessoas ficaram sem empregos.
		27	0	O homem só pensa na família e no futuro que ela irá ter.
	4	05	0	As pessoas migram para as cidades e os empregos não aparecem pela falta de estudo e capacidade.
		10	0	Sim, porque a explosão populacional é cada vez maior.
	7	07	0	Na falta de emprego e de dinheiro.
		10	0	Solucionando problemas
	1	01	0,5	A cidade não consegue absorver todas essas pessoas..
		18	0,5	Tanta gente que está até sem condições de prover empregos.

4	06	0,5	A quantidade de emprego não é suficiente para o número de pessoas.
	03	0,5	Todo mundo procura a cidade como resolução de seus problemas fazendo assim com que ocasione falta de emprego e outros problemas.
7	08	0,5	Nas mobilizações que seriam divulgadas na população.
	09	0,5	Sendo construído saneamento básico, melhorar as condições de emprego, de saúde.
1	09	1	A população cresce em progressão geométrica (multiplica) e o emprego cresce em progressão aritmética (até menos).
	21	1	Podemos tirar a conclusão de que há poucos empregos para muitas pessoas.
4	04	1	Porque as pessoas vêm para as cidades com o objetivo de conseguir estas oportunidades aumentando o índice de população e conseqüentemente o desemprego.
	11	1	Pois todos são como pensamentos de Lewis Mumford, porém as cidades não comporta todos os sonhos das pessoas no que diz respeito a emprego, que dá sustentação aos sonhos.
7	22	1	Isto pode ser concretizado no sentido de todas as pessoas se conscientizarem que o seu próximo precisa de ajuda para melhorar suas condições econômicas, oferecendo-lhes empregos.
	27	1	No sentido de conscientização das populações.

Questão 1 – “*Que conclusões podemos tirar do texto quando o autor diz: que a população das megacidade cresce mais depressa que sua capacidade de prover empregos?*”

As pistas lingüísticas “ cresce mais depressa “ e “capacidade de prover empregos,” dão ao leitor o tipo de construção a ser feita, o que falta a ele é inferir a relação, entre os dois exemplos, que sugere um paralelo entre **crescer** e **prover empregos**. Se o aluno não consegue inferir este tipo de relação, a resposta fica falha, assim esta falha ocorreu para a questão 1, com valor 0,0, com A02, que ancora sua resposta no pronome possessivo “isso” cujo referente está na pergunta, mas qual deles; ‘cresce mais depressa’ ou ‘capacidade de prover empregos’, ou aos dois? O aluno A27 não consegue fazer ligação alguma entre as pistas lingüísticas, desvia completamente da questão proposta. A resposta deste aluno só pode ter alguma coerência se considerarmos todo o texto, mas, aqui, o que se pede é a relação de coerência por meio da construção inferencial em cada questão. A inferência deveria ser feita a partir da pista lingüística “capacidade de prover empregos”, mas A27 em momento algum em sua resposta prende-se a um elemento lingüístico da questão para construir a inferência.

As respostas à questão 1 com valor 0,5, ocorrem com A01 que colocou “*a cidade não consegue absorver todas essas pessoas*” e A18 que diz “*está sem*

condições de prover empregos”. Estas respostas indicam o início da construção de uma inferência, faltou a estes alunos uma construção paralela mais específica e não generalizada como “*a cidade não consegue absorver todas essas pessoas*” e A18 deixa implícito, na construção da proposição, a inferência a ser construída “que não dá condições de prover empregos na mesma proporção que o número de habitante”..

Se compararmos com as respostas mais elaboradas de valor 1,0 percebemos a construção de proposições com presença da inferência exigida, para A09 “*A população cresce em progressão geométrica enquanto o emprego em progressão aritmética (ou até menos)*”. O aluno A09, além de construir proposição consegue exprimir as inferências feitas em proporções numéricas que mostram claramente o desajuste entre o crescimento populacional e falta de emprego.

Questão 4 – “*A cidade é o lugar certo para multiplicar oportunidades*” Lewis Munford. *Por que esta afirmativa é o fator determinante do crescimento populacional e o decréscimo de emprego?*

A pista lingüística “*cidade lugar certo*” indica que a busca das cidades pelos moradores da zona rural é inevitável e a consequência é não haver emprego para todos. É neste sentido que as respostas devem ser construídas, mas nos exemplos com valor 0,0, A05 constrói o paralelo entre “*imigrar para as cidades e emprego não aparecem*”, esta expressão encaminha a inferência, no entanto, o aluno busca um **CM** não pertinente para o que foi estabelecido na questão. É uma inferência possível, mas ultrapassa o que o texto propõe.. A “*falta de estudo e capacidade*” é um fator de desemprego, mas a inferência não está na desproporção entre migração e geração de empregos. Aluno A10, inicia sua resposta com um **Sim** não pertinente à pergunta, em seguida formula a primeira parte do paralelo que deveria ser dado e não continua. Com relação aos exemplos de valor 0,5: o A06 “faz o paralelo entre “*quantidade de emprego e número de pessoas*”; A 03 estabelece o paralelo “*todo mundo procura a cidade como resolução dos seus problemas, ocasiona falta de emprego*”. Além do paralelo, o aluno ainda estabelece relação entre a **PL** multiplicar oportunidades com **CM** “*resolução dos problemas*”, infere que haverá falta de emprego.

Nas respostas com valor 1,0 observa-se que o A04 busca a pista lingüística

“oportunidade”, estabelece que há alto índice populacional e conseqüentemente, desemprego. A11 vai além, cria mais inferências, “sonhos” o aluno relaciona com as palavras de Lewis Mumford “cidade ser o lugar certo”, Todos e Lewis Mumford, ambos são sonhadores. Para sustentar o sonho das pessoas é necessário existir emprego., conclui que é impossível, “ as cidades não comportam todos os sonhos das pessoas.

Questão 7 – “ *As cidades encontram soluções para piores desastres, assim será para os megaproblemas. Em que sentido isto pode ser concretizado?*”

Alunos com valor 0,0 não conseguiram construir resposta, como se vê nos exemplos do quadro para os alunos A07 e A10. As respostas com valor 0,5 não foram, os alunos A08 e A09 utilizaram a **PL** ‘mobilização’, “saneamento básico” mas não avançaram na construção de um paralelo. Para respostas com valor 1,0 os alunos A22 e A27 falam da conscientização das pessoas, aqui inferem que só neste caminho é possível reconstruir e resolver os problemas das cidades.

C – Inferência Avaliativa

As inferências avaliativas, por exigirem uma busca de informação em redes de conhecimentos prévios arquivados na memória semântica e em seguida fazer a conexão dos eventos para estabelecer o raciocínio, julgamento, exigir que o leitor empregue estratégias mais elaboradas.

O número de respostas com valor 1,0 teve resultado mais baixo (25,92%) para o Texto 1. Já o resultado com respostas com valor 0,0 foi mais alto (48,14%). Este resultado comprova nossa hipótese de que os alunos teriam dificuldade para construir estratégias inferenciais avaliativas quando exigidas pelas questões propostas. O quadro acima exemplifica respostas que levaram ao resultado da tabela nº 01

Tipos de inferência	Questão	Aluno	Valor	Respostas

Avaliativa	3	9	0	Não. Porque na área rural as pessoas não estão preparadas para enfrentar os problemas que estão ocorrendo nas megacidades.
		17	0	É que na zona rural a poucas chances de arranjar emprego
	5	04	0	Porque esta explosão ocorre em várias cidades de 3º Mundo.
		17	0	Porque acontece a cada 12 anos.
	8b	03	0	Eles são causados pela super população que sai do campo tentando encontrar na cidade uma qualidade de vida melhor.
			0	Outros alunos não responderam.
	3	03	0,5	Pois estão na cidade têm mais chance de arrumar emprego, de tentar encontrar algum modo de sobrevivência que eles não encontram no campo.
		22	0,5	Pois as condições do meio urbano em nível econômico são melhores que as do meio rural.
	5	02	0,5	Porque lá eles não regulam os nascimentos de seus filhos.
		21	0,5	Porque esses países são mais atrasados em consequência as pessoas tem pouca informação e também não há um planejamento familiar.
	8b	08	0,5	A troca do campo pela cidade é válida porque no meio urbano há possibilidade do crescimento de vida e gerar lucros.
		26	0,5	Essa troca é válida, pois na cidade tem-se mais oportunidades de trabalho e vida melhor.
	3	1	1	É porque como na cidades oferecem uma grande diversidade de empregos e maiores mercados dos consumidores, as suas chances de ganhar dinheiro são maiores.
		15	1	Mesmo estando em favelas ou periferias, as cidades oferecem deferentes oportunidades, mesmo sendo empregos mediocres. A vida na cidade é melhor do que no campo.
	5	07	1	Porque lá a população cresce muito, tanto por meio de migração como os outros.
		11	1	É típica de países subdesenvolvidos, que não possui uma estrutura econômica corrente, capaz de promover uma ascensão dos que se dirigem para elas.
	8b	01	1	“Não pois se a pessoa vai viver sem a menor dignidade na cidade, é melhor que ela leva uma vida simples com dignidade no campo”.
		14	1	“Não, pois na maioria dos casos as pessoas do campo vão para as cidades com as ilusões de achar empregos bons e moradia melhor, mas muitos se dão mal, pois chegando na cidade as cousas não são como eles pensam”.
		23	1	“Sim, ela válida a partir do momento em que mesmo sendo difícil, são cidades que promovem emprego”.

Questão 3- *“Pessoas mesmo apinhadas em periferias e em favelas têm mais chances de prosperar do que as da área rural.” Explique esta afirmativa.*

Para responder esta questão é importante que o leitor construa uma proposição utilizando a **PL** “*mesmo apinhado*” faça a ligação com **CM** sobre o que seja favela e estabeleça um raciocínio, um juízo de valor, para inferir. Nesta questão, é importante construir a idéia de que “*favelas e periferias*”, embora sejam lugares ruins de se viver, estão próximas dos centros urbanos, lugares que

podem oferecer chances de emprego.

Nas respostas com valor 0,0, observa-se que o aluno A09 fica restrito à idéia “*problemas das megacidades*”, não busca a inferência do porquê de prosperar nas cidades. Já o A17 compreende que a zona rural não dá condições às pessoas para crescerem, mas não estabelece o raciocínio do porquê a cidade pode resolver este problema. Nas respostas com valor 0,5 observa-se que na resposta de A03, encontramos a construção de uma inferência “*tentar encontrar algum modo de sobrevivência*” embora não estabeleça um raciocínio do como isso é possível. O A22 coloca em sua resposta uma estratégia inferencial, construindo um paralelo entre meio urbano e meio rural e o que pesa neste paralelo é o fator econômico. Mas quando analisamos as respostas de A01 e A15 (com valor 1,0) encontramos nelas a construção de inferências por meio de comparações e julgamento “*se há diversidade de emprego, se há maiores mercados de consumidores, logo é possível ganhar mais dinheiro*”. A15, se há empregos medíocres, mesmo assim é melhor que viver no campo.

Questão 5- “*A explosão urbana é um fenômeno típico que se verifica em várias cidades da África e da Índia. Por que isto ocorre?*”

Ao responder esta questão, algumas inferências devem ser feitas, e o julgamento decorre dos processos inferenciais construídos. A explosão urbana ocorre sobretudo em países que possuem problemas econômicos e quando acontece nos países de Primeiro Mundo não é exatamente com os mesmos problemas.

As respostas que obtiveram valor 0,0 desviaram totalmente da pergunta. Empregaram a **PL** explosão, mas generalizaram o problema. Nas respostas com valor 0,5 observe-se que o aluno A02 situa África e Índia com o dêitico (lá), justificando que a explosão urbana é conseqüência da falta de planejamento familiar. E o aluno A21 diz que a falta de informação é causadora do fenômeno explosão urbana. Estes alunos constróem uma inferência possível, mas o texto centraliza a causa da explosão urbana na migração do campo para a cidade. Este fato já não acontece com os alunos que deram respostas com valor 1,0: A07, que explica a causa da explosão urbana: “*por meio da migração e outros fatores*” e A11 que dá uma resposta mais ampla, diz que “*é típica dos países*

subdesenvolvidos nestes países não há estrutura econômica, não promove ascensão das pessoas’. Este aluno constrói o paralelo e faz julgamento.

Questão 8b – *O crescimento populacional das cidades do Terceiro Mundo causam problemas tão sérios o que não ocorreria no campo.*

b– Mesmo assim a troca do campo pela cidade é válida?

A resposta a esta questão deve ser livre na construção da escolha para o “sim” ou “não”; no entanto, a inferência formulada estará partindo da questão, envolvendo conhecimento de mundo. Os alunos que receberam grau zero nesta questão deixaram em branco, o único aluno que respondeu, A03 fugiu completamente da questão proposta. Para o grau 0,5, A08 diz “sim” infere que o meio urbano possibilita crescimento, o mesmo ocorre com A26 que diz “sim” *‘a cidade oferece mais oportunidade’*. O que diferencia estes dois alunos de A01 (valor 1,0) é que este diz não e justifica dizendo que *“se a pessoa vai viver sem a menor dignidade necessária é melhor, que ela tenha uma vida simples com dignidade no campo”* e A14, *“na maioria dos casos as pessoas do campo vão para as cidades com as ilusões de achar empregos bons e moradia melhor, mas muitos se dão mal, pois chegando na cidade as coisas não são como eles pensam”*. Embora os dois alunos do grupo com resposta valor 1,0 (A01 e A14) tenham tomado posições divergentes dos alunos A08 e A26 (valor 0,5), o importante nesta resposta foi a construção do juízo de valor, inferir que a cidade pode ser uma ilusão, e não possibilita vida digna às pessoas, ou que a cidade pode favorecer ou possibilitar uma vida melhor.

Análise dos resultados quantitativos em relação aos tipos de perguntas inferenciais.

Os resultados apresentados na Tabela 1, para respostas com valor 1,0: 69,13% para Inferência Lógica, 43,21% para Inferência Elaborativa e 25,92%

para Inferência Avaliativa corresponde ao que se esperava. As perguntas que elicitaram a construção de Inferência Lógica tiveram como característica principal **PL** muito próxima do conhecimento de mundo dos alunos, tais como, “Terceiro Mundo, África, Índia e a questão *“que problemas são estes”*”, induzida pelo pronome introdutor de pergunta, além do elemento lingüístico explícito na superfície da frase. De acordo com Pearson e Johnson (1978), questões que elicitam a inferência de uma determinada elocução no parágrafo, embora não se possa inferir sem que esteja ligada ao conhecimento de mundo, como nos exemplos em questão, levam o leitor a fazer uma retomada de idéias expressas no texto, possibilitando a construção inferencial com maior facilidade.

É importante ressaltar que para as questões com respostas exigindo inferência do tipo Lógico houve poucas respostas com valor zero, principalmente a de número 8 a.

No entanto, as questões que exigiam processos mais elaborados como ocorre com as inferências elaborativas e avaliativas em que há emprego de comparações; questão 2, identificação de semelhanças ou diferenças; questão 4, reconhecimento de traços comparativos; questão 7, em que o aluno retoma do texto as ações realizadas por outros povos, em outras situações e aplica em uma situação diferente como desemprego, fome, pedem um leitor mais atento a detalhes ou mais reflexivo.

As questões propostas exigindo inferência avaliativa, em suas respostas as de número 3, 5,8b, requeriam a construção de respostas em que o aluno inferenciasse uma avaliação por meio de julgamentos de um fato como em 3; ou conhecimentos adquiridos em leituras de textos informativos, reportagens de jornais; julgamento de valor a partir de uma comparação. Daí os resultados que confirmam nossa hipótese pois tem-se porcentagem mais alta de respostas com valor 0,0: 48,14% e porcentagem mais baixa de respostas com valor 1,0 : 25,92%.

3.2.2. Texto 2 – “Alienação e animalização se confundem”

A análise qualitativa do texto segue o mesmo esquema empregado na análise do Texto 1. Inicialmente, apresentamos as questões, as possibilidades de

inferências a serem feitas, exemplos de respostas dos alunos, comentários comparações entre as respostas que obtiveram graus diferentes: 0, 0,5, 1,0. Participaram da aplicação 42 alunos, os 27 do primeiro texto e 15 que não participaram da 1ª fase, mas todos pertencentes a mesma classe. A tabela 1 com os dados quantitativos apresentou resultado confirmando a hipótese formulada, pois verificou-se maior número de acerto para valor 1,0 no uso de inferência lógica 65,87%; para inferência elaborativa os números indicam para valor 1,0 um resultado intermediário, 42,06%, sendo um indicativo de que, na construção desta inferência, o aluno, necessariamente, constrói a inferência lógica e amplia seu raciocínio na construção de paráfrases, analogia. Para a inferência avaliativa, o número de acertos com valor 1,0 foi de apenas 18,25%, sendo considerado baixo, o que ocorre porque, ao se construir a proposição, exige-se o emprego de juízo, raciocínio, julgamento e isto nem sempre acontece.

A seguir, apresentamos quadro com exemplo de questões que pedem inferência elaborativa e avaliativa. Com relação à inferência lógica faremos, apenas, comentários uma vez que os resultados apresentaram características diferentes dos processos anteriores.

A – Inferência Lógica

As questões de número 5, 6 a, 8 exigiam que o aluno, por meio de **PL** fornecidas pelo texto, construísse a inferência e estabelecesse o processo compreensivo. Tal fato ocorreu com facilidade, apresentando resultados com algumas características diferentes dos outros tipos de inferências. Na **questão 5**, nenhuma resposta com valor 0,5, como também na **questão 6 a**. Como as questões foram respondidas com facilidade optamos por não apresentar um quadro, mas apenas comentar alguns exemplos de respostas dos alunos.

Na **questão 5**, o pronome possessivo “nossa” pode ter sido um elemento facilitador da resposta, enquanto na resposta 6a, embora exigisse do leitor um processo mais elaborado de ligação entre **PL** e o conteúdo do texto, os alunos conseguiram resultado satisfatório. E com relação à questão 8, a leitura do texto pode ter dado pistas que facilitaram a elaboração da resposta.

É importante apresentar alguns exemplos de respostas dos alunos para que

se tenha uma visão do fato citado acima.

Questão 5 - *A presença do pronome possessivo na expressão “nossa época”, no 6º parágrafo evidencia a presença de quem mais no conjunto dos culturalmente alienados a que o texto nos faz referência?*

Para essa resposta basta que o aluno faça a ligação entre o pronome possessivo e o referente que, embora não esteja presente no texto em forma lingüística, deve ser inferido. Este conhecimento lingüístico é adquirido nas aulas de conteúdo gramatical.

Veamos a resposta do aluno A01, que diz: *“Dos pobres, dos favelados que andam até com a camiseta Harvard University.”*, este aluno busca o referente nas palavras pobres e favelados quando deveria dirigir a referência para o autor do texto, A06 diz: *“Os conteúdos das mensagens, que não nos passa o significado real das coisas.”* Este aluno também não consegue buscar a referência, falta a ele o conhecimento prévio (lingüístico), necessário para construir a resposta. No entanto, encontramos alunos que assim se expressaram: A04, *“Evidencia a presença do autor e de todas outras pessoas existentes no mundo”*, A14 *“Nossa época, referência à época que todos nós estamos passando”*.

Questão 6 a - *“Pouco importa o que significa Lakers – usar o boné deste time não é interessar-se por ele”. É como se um país em vez de importar eletrodomésticos ou batatas fritas, gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes e embalagens.”*

a – Que idéias transmitem os períodos citados?

A resposta à questão deve estar ligada à pista lingüística “boné dos Lakers” e “papéis de embrulho”, “pacotes”, “embalagens”, e a inferência a ser feita é: as pessoas não se preocupam com o conteúdo, mas com a aparência.

O aluno A16 respondeu que *“boné dos Lakers dura mais tempo*, vimos que em nenhum momento o aluno construiu uma ligação entre os elementos lingüísticos e as informações dadas no texto para responder à questão. Já o aluno A13 diz que *“os períodos estão ligados à idéia do marketing e da propaganda”*. Este aluno infere que há superficialidade, quando fala em marketing e propaganda. Aluno A08 amplia sua resposta dizendo que *“o povo olha a massa e*

a embalagem e não o conteúdo, e sim a dominação da marca americana”. Nesta resposta, o aluno evidencia, por meio da construção da proposição inferencial, ter relacionado bem os elementos lingüísticos do texto, o conhecimento de mundo e a informação textual.

Questão 8 - O título e o conteúdo do texto se identificam de que maneira?

Nesta resposta é importante que o aluno faça uma relação entre os significados de animalização e alienação e o conteúdo do texto. Não houve nenhuma resposta com valor 0 que merecesse uma análise de nossa parte. Já as respostas com valor 1,0 cabe mencionar a do aluno A13 *“As pessoas já não pensam, agem simplesmente pela propaganda, a marca e pelo produto ser do outro país”*. A27 *“O título diz que estamos presos somente no visual das coisas e sem preocuparmos com o conteúdo e o texto exemplifica isso no seu desenvolvimento”*.

B - Inferência Elaborativa

A construção da inferência elaborativa exige que o leitor saia da superfície do texto, e comece a buscar os implícitos. Para realizar este processo, é preciso fazer as ligações entre os elementos da superfície, o conhecimento de mundo, parafrasear, fazer analogia. No momento em que o leitor passa a construir estes processos, inicia-se também a compreensão do texto.

Analisaremos a seguir as questões cujos exemplos estão no quadro de respostas abaixo.

B- Inferência elaborativa

Inferência	Valor	Questão	Aluno	Resposta
Elaborativa	0	1	11	“Sim porque há imposição dos ideais, por várias propagandas em inglês.
			35	“Não são os países do Terceiro que a importam”.
		4	01	“Porque as propagandas estão sendo quase totalmente escritas em inglês e uma grande maioria do povo brasileiro não sabe a língua Inglesa e não entendem o que esta dizendo”.
			27	Pois as pessoas são influenciadas na cultura.
		6b	16	<i>os períodos se identificam ao ponto do produto</i>

		32	Não importa o que seja, sendo importado.
0,5	1	24	As pessoas são muito influenciadas pela televisão, por isso preferem produtos importados..
		38	Sim, porque as pessoas, principalmente os jovens, preferem objetos importados mesmo quando não sabem o significado daquilo que está usando.
	4	20	Influenciado cada vez mais pela globalização o ser humano se vê obrigado a usar produtos sendo assim um consumidor cada vez mais fora de si não se preocupando com o que usa”
		18	Porque muitas das vezes a pessoa não se preocupa com como valor do produto usado mais sim se está na moda.
	6 b		Não houve resposta com este valor.
1,0	1	10	Eles não impõe, o que acontece é que os outros países, como o Brasil, se sentem melhor usando algo dos americanos”
		12	“Todos que vivem uma vida difícil e massacrada como aqui, querem se parecer com eles que, aparentemente, não tem problemas e sim tudo aquilo que desejam”.
	4	07	“ Ninguém quer incorporar uma nova cultura, as pessoas vão atrás de novidades e não de conhecimento aprofundado sobre o produto de outro país”
		04	Devido a globalização, o que as pessoas vem na TV, ouvem em rádio, querem fazer igual para estarem na moda.
	6b	02	Em ambos o autor diz que não nos importamos com o conteúdo, significado.
		03	“ Como se ninguém se importasse com o significado ou conteúdo e sim com o poder que essa marca adquiriu”.

Questão 1 – *“Podemos afirmar que a ideologia Hollywoodiana impõe seus ideais de consumo e padrões de vida a países do terceiro mundo, como o Brasil?”*

Para responder esta questão, o aluno precisa observar que o autor inicialmente acreditava que Hollywood influenciava culturalmente os povos. Hoje, o autor diz que americanidade é um processo de dominação, e não uma ideologia de vida.

Para o valor 0,0 aluno A11 responde que *“há imposição dos ideais, pois há várias propagandas em inglês”*. O que detectamos nesta resposta foi a ligação com *“propaganda”*, mas é uma palavra que pode direcionar para dois sentidos: ou a propaganda leva as pessoas ao mundo da ideologia Hollywoodiana, ou ao mundo do consumismo. O aluno não deixa clara sua interpretação. A35 foge completamente da idéia central da questão.

Com valor 0,5, o A24 responde: *“As pessoas são muito influenciadas pela televisão, por isso preferem produtos importados”*. Este aluno construiu o paralelo entre influência da televisão e preferência por produtos importados, no

entanto ele não deixa claro em sua resposta se televisão está ligado a Hollywood ou se o termo televisão está no sentido geral, a televisão como um todo influencia as pessoas. O aluno A38 prende-se a um processo que pode estar se tornando cultural “comprar produtos importados”; ele infere que os jovens acreditam que o produto americano é melhor.

Com, valor 1,0, temos o A10 que responde: “ *Eles não impõe, o que acontece é que os outros países, como o Brasil, se sentem melhor usando algo dos americanos*”. Este aluno infere que são os brasileiros que desejam ser como os americanos; é a imposição do Ter não do Ser. A12 “*Todos que vivem uma vida difícil e massacrada como aqui, querem se parecer com eles que, aparentemente, não tem problemas e sim tudo aquilo que desejam*”. O aluno faz a relação entre pobreza, dificuldade e facilidade de se obter as coisas. Ele infere que consumismo é ter tudo que deseja. Quando o aluno emprega **aqui**, faz referência a Brasil e o termo **eles** refere-se a americanos a partir da **PL** Hollywood.

Questão 4 – *No 6º parágrafo o autor diz que “talvez seja uma regra de nossa época a de que os conteúdos de qualquer mensagem se perdem, só restando a forma ou uma espécie de mensagem em segundo grau”. Porque isto ocorre na época atual?*

Para esta resposta é importante compreender que, o autor quando diz “regra de nossa época” ele considera época atual e, não os tempos de influência Hollywoodiana de influência cultural. Hoje, o que importa é o objeto de consumo, não importa a significação.

Com valor 0, vemos que o A01 assim se expressa: “*Porque as propagandas estão sendo quase totalmente escritas em inglês e uma grande maioria do povo brasileiro não sabe a língua Inglesa e não entendem o que está dizendo*”. A resposta do aluno em momento algum estabelece ligação com a questão, nem mesmo com a parte do texto de onde foi retirada a pergunta. Conhecer a língua inglesa ou não, não é motivo para que os conteúdos das mensagens se percam.

Já o aluno A20 (valor 0,5) diz “*Influenciado cada vez mais pela globalização o ser humano se vê obrigado a usar produtos sendo assim um consumidor cada vez mais fora de si não se preocupando com o que usa.*” Este

aluno faz a ligação “*regra de nossa época*” com “globalização”, “obrigação de usar produtos”, “processo de alienação”, de consumismo. O paralelo foi construído, faltando apenas estabelecer a relação com o “conteúdo da mensagem”. O A18 também infere que as pessoas são levadas pelo consumismo; assim ele se expressa: “*Porque muitas das vezes a pessoa não se preocupa com como valor do produto usado mais sim se está na moda*”.

Já o aluno A07(valor 1,0) diz “ *Ninguém quer incorporar uma nova cultura, as pessoas vão atrás de novidades e não de conhecimento aprofundado sobre o produto de outro país*” o que este aluno inferiu foi a partir da **PL** “os conteúdos se perdem”, relacionou com o **CM**. “pessoas vão em busca de novidade”, conseqüentemente o conteúdo, conhecimento se perde. Já o A04 utiliza da **PL** “época atual” relaciona com o **CM** “globalização” e constrói a **In** – as pessoas querem estar na moda, não importa o que usam.

Questão 6b. “ *Pouco importa o que significa Lakers – usar boné deste time não é interessar-se por ele.*” *É como se um país em vez de importar eletrodoméstico ou batata frita, gostasse mais dos papéis de embrulho, pacotes e embalagens*”.

b- Em que ponto os períodos acima se identificam?

Para responder a esta pergunta é importante que o aluno identifique entre os dois períodos as idéias de que a significação não é o ponto fundamental no mundo atual, as pessoas estão mais ligadas ao mundo da superficialidade. A compreensão desta questão é buscada, inferencialmente, no primeiro período “*usar boné deste time não é interessar se por “ele”*” e no segundo período “*gostar mais dos papéis de embrulho*”.

Com valor 0,0 o aluno A16 responde “*os períodos se identificam ao ponto do produto*”. Este aluno ficou na superfície lingüística relativa à idéias de produto. Já o aluno A02 (valor 1,0) diz que “*em ambos o autor fala que não nos importamos com o conteúdo, com o significado*”. O aluno consegue inferir as partes fundamentais da mensagem dos dois períodos: se não nos importamos com o significado é porque somos alienados. O aluno A03 também faz uma relação inferencial entre os dois períodos: “ *Como se ninguém se importasse com o*

significado ou conteúdo e sim com o poder que essa marca adquiriu”. Novamente temos a relação entre significado e poder que forçosamente se liga a dinheiro.

Inferência Avaliativa

O uso de inferências avaliativas exige o emprego de proposições construídas com elementos que indiquem reflexão, julgamento, formulação de juízo.

Para as questões propostas para elicitación de inferência avaliativa foram as de número 2,3 e 7. As respostas devem ser construídas a partir de uma **PL** do texto, relacionar com o **CM** por meio de uma proposição construir a inferência (In), fazendo juízo, julgamento.

A seguir, apresentaremos o quadro com exemplos das respostas dos alunos, comentando as mesmas.

C - Quadro – Inferência Avaliativa.

Tipos	Valor	Questão	Aluno	Respostas
Avaliativa	0,0	2	01	Sim, porque praticamente quase todas as propagandas e outdoors estão escritos em inglês quando deveriam estar escritas em português.
			15	Não porque todo mundo é curioso e só pensa em coisa americana
		3	01	Fala que eles ignoram o preço que aqui é muito caro e muito maior que lá, compram mais caro mas não importam.
			18	O que está afirmando é realidade que acontece, essas pessoas não pensam na cultura de seu país.
		7	03	O que levou o autor usar reticências foi porque existe vários outros exemplos da idéia citada.
			15	Pois a frase não acaba ali.
	0,5	2	13	“Sim, pois o Brasil não leva a sério sua cultura, e copia a de outros países”.
			28	Sim muitas imitam culturas que não tem haver em nada com sua própria cultura.

		3	03	Podemos entender que, quem usa esses produtos americanos quase sempre não sabe o seu significado e, na verdade usa para ser americano.
			23	É como disse o texto, muitos brasileiros têm bonés do Chicago <i>Lakers</i> nem sabe quem joga nesses times. Aqui no Brasil não tem nenhum significado.
		7	05	Deixar em aberto para o autor complementar como quiser
			13	“Ele quer que a própria pessoa interprete o que o autor deixa subentendido”.
	1,0	2	20	”Sim, pois não se trata de somente de uma influência cultural, mas é uma coisa que modifica ‘um certo jeito de se viver’, globalizada cada vez mais o nosso mundo”.
			12	Sim porque se incorpora ao brasileiro à sua carne, ao seu sangue o americanismo, fazendo com que ele se sinta bem poderoso.
		3	09	Sim pois o que importa é a mensagem que mostra que eles são melhores pois estão ligados a países melhores.
			33	Podemos entender que a massa brasileira não sabe por exemplo que <i>Harvard</i> é uma universidade americana de excelência e que o sonho dos jovens americanos é nela estudar, sabem somente que é um nome americano, eles desconhecem o nome desses produtos par os americanos.
		7	24	Pois as pessoas não importam para o conteúdo da propaganda e sim na sua imagem transmitida.
			27	Não importa o conteúdo da propaganda e sim o visual.

Questão 2 – “É possível dizer que a utilização imitativa de expressões norte-americanas pelos brasileiros ultrapassa os domínios da influência cultural?”

Ao responder a esta pergunta, é importante buscar no texto o argumento básico do autor de que hoje grande parte do povo brasileiro utiliza nomes e produtos americanos, ignorando o conteúdo cultural. Ultrapassa os domínios da influência cultural, no sentido de que modismo, na maior parte das vezes é um processo alienante.

O aluno A01(valor 0) diz: “*Sim, porque praticamente quase todos as propagandas e outdoors estão escritos em inglês, quando poderiam estar corretamente escritos em português, por isto está ultrapassando influência cultural*”. Este aluno, ao responder a esta questão, pensa que cultura é estar restrito a escrever bem uma língua, no caso, a portuguesa. Provavelmente, esta inferência vem do conhecimento de mundo “ cultura é saber bem a língua”. No entanto, no texto, o termo “cultura” ultrapassa este limite.

Já o aluno A13 (valor 0,5) diz: “*Sim, pois o Brasil não leva a sério sua cultura, e copia a de outros países, achando que elas são melhores*”. Este aluno infere que o brasileiro não valoriza o que tem e ao copiar ele imita. Faltou a este aluno concluir que a imitação é um processo alienante.

No entanto, o aluno A12 (valor 1,0) diz: “ *Sim, porque se incorpora ao*

brasileiro à sua carne, ao seu sangue o americanismo, fazendo com que ele se sinta bem poderoso” Este aluno infere que a incorporação do “americanismo” pelo brasileiro está ligado a poder e não a cultura. Também A20 obteve 1,0 ao responder: : *“Sim, pois não se trata de somente de uma influência cultural, mas é uma coisa que modifica ‘um certo jeito de se viver’, globalizada cada vez mais o nosso mundo”*. Este aluno infere, a partir das idéias transmitidas, principalmente no quarto parágrafo, que a imitação influencia as pessoas ao ponto de elas mudarem os hábitos. O aluno A20 ainda acrescenta que tudo isto é decorrência da globalização.

Questão 3 - *Como podemos entender a seguinte afirmativa: “ Grande parte da massa brasileira que incorpora e utiliza produtos e valores americanos, como forma de auto-afirmação, ignora o sentido que esses valores e produtos possuem no seu país de origem”?*

A inferência a ser construída é: o valor de um produto é adquirido com a vivência, se isto não ocorre, não se pode ter consciência do real valor de um objeto. O uso do objeto passa a ser uma forma de auto-afirmação.

Aluno A01(valor 0) respondeu: *“ fala que eles ignoram o preço que aqui é muito maior que lá, compram bem mais caro mas não importam”*. Este aluno dirige sua compreensão para um único sentido *“ comprar objetos americanos”*, isto ocorre porque ele faz a ligação com a pista lingüística “produtos”.

Aluno A03(valor 0,5) respondeu: *“podemos entender que, quem usa esses produtos americanos, quase sempre não sabe o seu significado e, na verdade, usa para ser americanizado.”* Este aluno infere que as pessoas só se preocupam em ser americanas, o que faltou em sua resposta foi avaliar o sentido e a influência do processo de americanização na vida das pessoas..

No entanto, o aluno A33 (valor 1,0) afirma: *“Podemos entender que a massa brasileira não sabe por exemplo que Harvard, é uma universidade americana de excelência e que o sonho dos jovens americanos é nela estudar, sabem somente que é um nome americano, eles desconhecem o significado destes produtos para os americanos”*. Este aluno infere que a massa brasileira ignora o real sentido da palavra, exemplifica com o conhecimento que possui de *Harvard* e a partir do exemplo dado avalia a posição dos jovens brasileiros que usam a

camiseta com nome *Harvard*.

Questão 7 - “Explique o motivo que levou o autor a usar reticências dentro dos parênteses, no final do Primeiro parágrafo.”

Como já dissemos, a reticência conduz o leitor a continuar sua leitura. O leitor pode conduzir seu raciocínio nas seguintes direções:

a- se é um produto americano bom, confiável, tem qualidade vende por si só.

b- As pessoas são alienadas, não se preocupam com o produto, basta que sejam americanos.

A inferência a ser feita depende do grau de conhecimento de mundo que o aluno possui. Vejamos as respostas dos alunos.

O A03 (valor 0) disse: “*o que levou o autor usar reticências foi porque existe vários outros exemplos da idéia citada.*” Este aluno seguiu a orientação do estudo gramatical: reticências, recurso de continuidade de uma enumeração.

O A13 (valor 0,5) respondeu que: “*Ele quer que a própria pessoa interprete o que o autor deixa subentendido*” Este aluno infere que o autor quer dizer algo mais, mas não conseguiu desenvolver a idéia implícita.

A aluno A24 (valor 1,0) diz: “*pois as pessoas não importam para o conteúdo e sim sua imagem transmitida*”. Este aluno direciona sua inferência para o item b da resposta sugerida, as pessoas são alienadas, o importante é o visual. Percebemos na construção da resposta a ligação entre a reticência e a idéia transmitida no texto.

Análise dos resultados quantitativos do Texto 2, em relação aos tipos de perguntas inferenciais.

Os resultados quantitativos apresentados na Tabela 1 levam-nos a fazer uma análise, relacionando os números apresentados com as questões formuladas. Para Inferência Lógica, (valor 0,0) o resultado foi de 31,75%.; para (valor 0,5) 2,38% e (valor 1,0) 65,87%. A porcentagem de acertos com valor 1,0 evidencia

uma confirmação de nossa hipótese. Observe-se que o valor das elaborativas é equivalente entre acertos (valor 1,0):42,06% e erros totais (valor 0,0): 44,44%. Já o valor das questões com inferência avaliativa revela maior dificuldade de compreensão: erro total (valor 0,0): 57,14%, acerto médio (valor 0,5): 24,60 e acerto total (valor 1,0):18,25%. Estes resultados confirmam as hipóteses levantadas.

Nas questões com inferência lógica devemos fazer um comentário com relação às questões 5 e 6, uma vez que não ocorreu resposta com valor 0,5. A conclusão que chegamos sobre este resultado é que as **PL** fornecidas pelas questões (questão 5) uso do pronome possessivo “nossa época”, embora encontremos no segundo parágrafo do texto “nosso modo de ver”, não levou os alunos a fazerem relação do emprego do pronome possessivo. Talvez seja uma falha do conhecimento prévio lingüístico dos alunos e, por essa razão, a resposta estava correta ou totalmente errada. Com relação à questão 6 a, também não houve resposta com valor 0,5, apenas na questão 8 ocorreram três respostas com valor 0,5. Os alunos respondiam certo ou erravam totalmente, desviando-se do foco principal.

Os resultados percentuais para Inferência Elaborativa, questões de números 1, 4, 6b apresentaram resultados contraditórios, de acordo com o relato a seguir. Para cada questão em particular temos:

a) Questão 1- (valor 0,0) 33,33%, (valor 0,5) 16,70% e (valor 1,0) 50,0%. Nesta questão, o **CM** maior ou menor que o aluno possuísse interferiu na construção da inferência.

b) Questão 4 – para (valor 0,0) 54,80%, (valor 0,5) 23,80%, e (valor 1,0)21,40%. A diferença percentual ocorrida na construção desta inferência deve-se ao fato de o aluno ter que relacionar o **CM** e a **PL** “mensagem em segundo grau”.

c) Para a questão 6b, tivemos os seguintes parâmetros entre os resultados; (valor 0,0)45,20% e para (valor 1,0) 54,80%. Uma das grandes dificuldades dos alunos foi construir o paralelo entre os significados “ usar boné dos Lakers não é interessar-se por ele” e “ gostar mais de papéis de embrulho e embalagem”

Com relação à inferência avaliativa, os resultados assim se apresentaram:

a) Questão 2, (valor 0,0): 61,90%, para (valor 0,5):16,70% e para (valor1,0): 21,40%. A dificuldade para responder a esta questão estava na ligação entre as informações textuais do segundo parágrafo **PL** “mas ultimamente...” e o **CM** em que os alunos deveriam empregar o significado de cultura sendo um “complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade; civilização” e não “Atividade e desenvolvimento intelectuais; saber, ilustração, instrução”, conceito que predominou em muitas respostas dos alunos.

b) Questão 3, os resultados foram: valor 0,0: 33,30%; valor 0,5: 40,50%; valor1,0: 26,20 %. O resultado mais alto para o valor 0,5 deve-se ao fato de que nesta questão **PL** “ignora o sentido que esses valores possuem”, serve de base para a construção da resposta, a presença desta **PL** foi uma constante em muitas respostas.

Já na questão 7 os alunos desconhecem as múltiplas possibilidades que a reticências podem indicar. Por essa razão o número de respostas com valor 0,0 foi de 76,20%.

O detalhamento em percentuais das respostas no texto deveu-se ao fato de se encontrar resultados muito divergentes entre os valores 0,0; 0,5 e 1,0 o que não aconteceu com o texto1.

Como se pôde observar, os resultados nos dois textos apontaram na mesma direção, confirmando nossa hipótese de que a inferência a ser feita e seu tipo afeta a facilidade ou dificuldade de compreensão dos textos e que a dificuldade seria crescente conforme o tipo de inferência a ser feita na seguinte ordem: lógica < elaborativa < avaliativa

Ao observarmos a tabela 1, na coluna dos valores totais, o maior número de respostas com acerto total (valor 1,0) ocorreu com as inferências lógicas (67,14 %), ocorrendo também o menor número de respostas com erro total (valor 24, 15%). Já nas questões que exigiam inferência avaliativa para serem respondidas ocorreu o maior número de erros totais (valor 0,0: 53,62%) e o menor número de acertos totais (valor 1,0: 21,25%). Mesmo no erro parcial (valor 0,5) o menor número (18,69%) ocorreu com questões que exigiam inferências lógicas e o maior número (25,12%) ocorreu com as que exigiam inferência avaliativa. Já as questões que exigiam inferência elaborativa para serem respondidas sempre

tiveram valores intermediários, entre os outros dois tipos.

3.2.3. Resumos

Participaram do instrumento, “resumo”, no **Texto 1**, 27 alunos e, no **Texto 2**, 42 alunos. Os alunos permaneceram com o texto durante a atividade de resumir e em momento algum do desenvolvimento desta atividade foi incentivada a consulta ao texto ou houve impedido para que os alunos o fizessem. Não era nosso objetivo verificar se os resumos seriam melhores construídos com ou sem a presença do texto.

Nosso propósito foi verificar se os alunos, ao resumirem o texto, empregavam inferências dos tipos Lógica, Elaborativa, Avaliativa. Neste sentido, os alunos deveriam empregar: a) regras de apagamento de detalhes, o que representa emprego de **inferência lógica**; b) Superordenação- substituição de elementos, empregar um termo no lugar do termo apagado o que representa o uso da **inferência elaborativa**. Regra de invenção- criação de uma sentença tópico não explícita no texto, uso de **inferência avaliativa**. Os resultados obtidos estão resumidos na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 – Resumos e tipos de inferências utilizadas.

Tipos de Inferência	Texto 1		Texto 2		Total	
	f	%	f	%	f	%
Lógica	8/27	29,60	3/42	7,20	11/69	16,00%
Elaborativa	2/27	7,40	2/42	4,80	4/69	6,00%
Avaliativa	3/27	11,10	6/42	14,30	9/69	13,00%
Não resumiram	11/27	40,80	15/42	35,70	26/42	37,70%
Resposta em branco	3/27	11,10	16/42	38,00	19/69	27,30

f - frequência

7 3.2.3.1. Resumos – Texto 1 – Muita gente, pouco emprego. - Os megaproblemas das grandes cidades.

Propusemos que um resumo razoável deste texto teria os elementos básicos usados na constituição do resumo abaixo:

As megacidades no ano 2000 irão enfrentar muitos problemas. As cidades dos países pobres são as que mais sofrerão devido ao crescimento desordenado de sua população. Mas isso não significa o caos absoluto, pois essas metrópoles do Terceiro Mundo têm capacidade para resolver esses e outros problemas

Na tabela 2, incluímos resultados para os tipos de inferência, como também, resultados do número de aluno que deixaram **em branco** a questão destinada ao resumo. Consideramos na tabulação dos dados “**não resumiram**” os textos em que os alunos contavam os fatos do texto, opinavam e em momento algum apresentavam as regras de resumo estabelecidas para se construir a inferência, mas não construíram um resumo propriamente dito.

A – Resumos com Inferência Lógica

Ao resumirem o texto, os alunos que empregaram apenas a inferência lógica seguiram a ordem linear do texto, empregando **PL** usaram regras de apagamento. Vejamos alguns exemplos:

A01- “Cidades estão crescendo, tornam-se megalópoles, e como conseqüência tem megaproblemas. Os problemas afetam as cidades do Terceiro Mundo. os países estão procurando soluções.”

Este aluno emprega a **PL** “cidade crescendo”, “megalópoles”, “Terceiro Mundo”, recupera o texto original, indica uma conseqüência: crescimento exagerado, – megalópole – megaproblema, apenas no final faz uma inferência não autorizada pelo texto. “*Os países estão procurando solução*”

A13 – “o texto fala dos problemas das grandes cidades em relação a saúde, saneamento básico e principalmente desemprego. A população está se expandindo tanto, que o crescimento das empresas não conseguem acompanhar, gerando assim desemprego”

O aluno emprega regras de apagamento, procura recuperar o texto original, apresenta fato e conseqüência no sentido linear do texto básico.

A18- “ As pessoas que saem do campo para as cidades é em número muito elevado, isso causa muitos problemas à população: falta de emprego, saúde, educação, saneamento. Atingem países principalmente do Terceiro Mundo ou seja países subdesenvolvidos, que apesar de tudo há soluções até para seus piores problemas”.

Este aluno emprega regras de apagamento, utiliza de **PL** do texto básico, segue a linearidade do texto constrói a inferência “ isso causa muitos problemas á

população’.

B - Resumo com Inferência Elaborativa

O resumo de um texto contém uma inferência elaborativa, quando se emprega a regra de superordenação, ou seja, quando se substitui elementos ou emprega um termo superordenado em lugar de outro, estabelece-se paralelos, comparações e analogias permitidas pelo texto. Vejamos alguns exemplos.

A02 “As pessoas saem da cidade para procurar empregos na cidades, com isso os empregos começam a decrescer por causa das pessoas da zona rural mais as da cidade, deixando muita gente desempregada. E essas pessoas que vem da zona rural acabam de afundar na vida porque não conseguem emprego”.

O aluno recupera parte do texto, fala do deslocamento das pessoas da zona rural para as cidades, estabelece o paralelo entre a chegada das pessoas na cidade e a caída de número de empregos.

A03 “O texto diz dos megaproblemas, e que eles são causados pela população. Eles são causados pela super população que sai do campo tentando encontrar na cidade uma qualidade de vida melhor. Assim provocando vários problemas como: a população, a falta de emprego. Mas isso pode ser resolvido com a mobilização da população.

O aluno ao resumir projetou uma inferência “busca de qualidade de vida” por meio da “**superordenação**”, megaproblemas são causados pela super população. Há paralelismo entre pessoas do campo mais pessoas da cidade, aumento da população e decréscimo de emprego.

c. Resumos com Inferência Avaliativa

O resumo de um texto contém uma inferência avaliativa quando se constrói uma sentença tópico e a partir desta sentença projeta inferências fazendo julgamento, avaliando os fatos.

A08 “A população crescente nos centros urbanos contribui para o aumento do desemprego. Apesar dos políticos não investirem em estruturas básica para a sobrevivência. Eles causam problemas com dívidas externas o que gera demissões Hoje em dia, a população das grandes cidades apenas poderá Ter uma boa condição de vida se eles se unirem e transformarem a sua sociedade”.

O aluno constrói a sentença tópico: *“a população crescente nos centros urbanos contribui para o aumento de desemprego”*. Projeta a inferência “a falta de estrutura básica para a sobrevivência é decorrente do não investimento por parte dos políticos.” Avalia que a população terá boa condição de vida se as pessoas se unirem e transformarem a sociedade.

A16 –“ As grandes cidades, por serem um centro de comércio e Indústria, se torna um refúgio para uma tentativa de vida melhor. Mas pela falta de estrutura das megacidades para receberem estes imigrantes fazem com isto cause sérios problemas para as cidades como: excesso de poluição; população, falta de emprego, escolas e casas. O homem quando quer, acha solução para as tudo, até reconstruem cidades destruídas por fenômenos naturais. Então porque não arrumar para os megaproblemas?”

O aluno emprega tópico frasal não explícito no texto *“as grandes cidades por serem centro de comércio e indústria se torna um refúgio para uma tentativa de vida melhor”*. A partir desta sentença o aluno constrói inferência de julgamento, estabelece raciocínio *“o homem quando quer encontra solução para os problemas”*

Os alunos que **não resumiram** os textos falharam nos seguintes aspectos: falaram sobre o texto, incluindo elementos que não haviam sido mencionados. Vejamos alguns exemplos:

A24 –“ Com a dificuldade da vida no campo, as pessoas vêm para cidade em busca de uma vida. Só que quando chegam, e vão em busca de emprego não encontram emprego decente digno. Só que as dificuldades encontradas pode ser mudadas com passeatas, protesto da população”

O aluno A24 coloca a sentença tópico –“ *Com a dificuldade da vida no campo, as pessoas vêm para cidade em busca de uma vida*”. Segue narrando fatos.

A07 “o texto está falando sobre os problemas das megacidades, nos quais o mais citado foi a falta de emprego”.

Conta o que o texto diz, este tipo de resumo está ligado a um determinado tipo de pergunta muito usado pelos professores como se estivessem pedindo resumo. “De que fala o texto?”

A26 – “ a vinda de pessoas do campo para a cidade em busca de emprego, vida melhor, convivendo com os vários problemas existentes na cidade. Poluição do ar, rios, provocados por carros, fábricas e até mesmo pessoas, tendo muitas vezes que conviver com isso para melhorar de vida”.

O aluno constrói o tópico frasal “*a vinda de pessoas do campo para a cidade em busca de emprego, vida melhor, convivendo com os vários problemas existentes na cidade*”, mas não dá continuidade ao resumo.

3.2.3.2-Resumo do Texto 2. Alienação e Animalização se confundem.

Para o texto 2, achamos que um bom resumo seria aproximadamente como se segue.

A utilização imitativa de expressões culturais norte-americanas que ultrapassam os domínios da influência cultural, pois uma grande parte da população brasileira, que incorpora e utiliza produtos e valores americanos como forma de auto afirmação, ignora o sentido que esses valores e produtos possuem no seu país de origem.

Dos 26 alunos que não deixaram a resposta em branco, apenas 11 construíram resumo com inferência. Vejamos alguns exemplos.

A – Resumos com Inferência Lógica

Ao resumirem, os alunos devem empregar apagamento de detalhes, empregar **PL** e desenvolver linearmente o texto. Assim procederam os alunos A05, A11, A27.

A05 “O texto fala sobre o que mais acontece ultimamente, a influencia estrangeira, principalmente a americana, as pessoas na grande maioria jovens não se importam com a beleza ou a qualidade dos produtos e sim com o nome inglês que ele traz.”

Este aluno emprega as **PL** fundamentais e desenvolve o texto, seguindo a seqüência linear do texto.básico.

A11-os países subdesenvolvidos imitam os norte americanos e a maioria das vezes falam palavras em inglês sem saber seu significado. Vestem como eles.

Neste resumo, percebemos o uso de **PL** do texto, o aluno faz apagamento de detalhes, dá o sentido principal que é o não saber o sentido das palavras. O aluno não completa o resumo, pois apenas texto, mas dá uma visão do assunto.

B- Resumos com Inferência Elaborativa.

Como já dissemos, o resumo de um texto contendo uma inferência elaborativa deve compreender regra de superordenação, ou seja, substituir elementos ou empregar um termo em lugar de outro, estabelecer paralelos, comparações e analogias permitidas pelo texto. Vejamos alguns exemplos.

A03 –“ Nos países de Terceiro Mundo, como o Brasil as pessoas sofre grande influência dos americanos, tentando seguir assim, um estilo de vida, onde se preocupam só com a marca”

O aluno emprega um termo superordenado “Terceiro Mundo”, faz comparações, não é linear, mas no domínio da seleção dos elementos deixou de especificar partes importantes do texto para que o resumo se tornasse compreensível.

A06- “Os países do Primeiro Mundo influenciam muito outros países do Terceiro Mundo e que os produtos não tem significado para os países do Terceiro Mundo só importa estar com um produto do Primeiro Mundo, querendo ser um cidadão do Primeiro Mundo”.

Neste resumo, encontramos palavras superordenadas “Primeiro Mundo – Terceiro Mundo”, “ser um cidadão do Primeiro Mundo” emprego de uma palavra em lugar de outra como: **influenciam**, emprego de comparações.

C- Resumos com Inferência Avaliativa

Nos exemplos de resumos a seguir, encontramos a construção de uma idéias chave, (sentença tópico), critério de julgamento.

A12 – A influência das manias Americanas, se devem não só pelo desinteresse cultural do Brasil pelo próprio país, mas dão mais importância às coisas importadas por serem mais chiques, pois pertencem às potências mundiais, e são assimiladas, por fazerem sucesso”

Sentença tópico “*.A influência das manias Americanas, se devem não só pelo desinteresse: cultural do Brasil pelo próprio país...*” Em seguida, o aluno formula um paralelo, constrói uma inferência por meio de julgamento.

A30- “As pessoas dos países do Terceiro Mundo se iludem com o paraíso do primeiro mundo, fazem do consumismo de produtos importados o único veículo que os levem a sonhar com um mundo melhor”

O aluno introduz uma sentença tópico, emprega inferência com critério de julgamento.

Algumas observações sobre os resumos.

O emprego de inferências elaborativas e avaliativas foi menos produtivo nos resumos do texto 2 que no Texto 1. O texto 2 foi considerado, pelos alunos, um texto difícil, de acordo com comentários feitos nas respostas. Resumir com a presença do texto não oportunizou o emprego de resumo seguindo a seqüência textual.

É importante dizer que, fazendo uma correlação entre os alunos que tiveram grau 1,0 nas respostas para as questões dos textos que exigiam inferência avaliativa e os que construíram uma inferência avaliativa nos dois resumos, obtivemos o seguinte resultado:

- 1) Alunos com grau 1,0 nas respostas às perguntas que exigem inferência avaliativa :
 Texto1 -A08; A15; A16.
 Texto 2-A02; A04,A07; A12, A19 e A30.
- 2) Alunos com inferência avaliativa nos resumos:
 Texto1- A04; A08; A15 e A16.
 Texto 2- A02; A04, A07; A12;A19; A30

Esta pequena amostra pode nos indicar que o aluno que faz inferência

avaliativa é capaz de resumir, embora nem todos os alunos que obtiveram grau 1, nas respostas às perguntas com inferência avaliativa, tenham conseguido fazer um resumo adequado. A construção da Inferência Avaliativa em resumo exige que o leitor crie uma macroestrutura que segundo (van Dijk, 1983) são as macroestruturas que representam formalmente o significado global do texto e isto ocorre tanto na produção quanto na recepção de textos. Na recepção, quando se faz uma idéia global do que é dito, constroem-se planos semânticos globais. Na produção, primeiro formamos um plano semântico global, para depois podermos falar, escrever coerentemente. van Dijk, (1983), diz-nos ainda que os testes sobre memorização de narrativas demonstram que o que se memoriza é a trama ou a idéia central, uma espécie de resumo. Para ele, a macroestrutura tem um papel central na organização de nosso comportamento verbal e cognitivo.

Uma macroestrutura, assim como o resumo que a exprime, não é, formada, apenas, de proposições que aparecem no texto. Isto porque a macroestrutura pode resumir uma seqüência inteira de proposições do texto.

Charolles (1978), diz que

“Macroestrutura de uma seqüência de proposições de superfície é obtida depois de um certo número de regras de redução (generalização, apagamento, integração e de construção) terem sido aplicadas sobre a seqüência de frases que a compõe.”

Sintetizando, podemos dizer que as macroproposições de um texto organizam seu sentido, de tal sorte que se pode saber o que o texto significa globalmente e qual a sua mensagem. É por esta razão que a construção de um resumo empregando macroestrutura (Inferência Avaliativa) ocorre com poucos leitores, ou só aqueles que aprenderam a empregar regras de redução, de apagamento de integração e de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este trabalho é fruto de indagações que sempre fizemos durante nossa vida profissional, de inquietações diante das dificuldades encontradas no trabalho com texto escrito, frente a uma clientela diversificada em que poucos compreendiam o texto lido.

Ao trabalhar com alunos do ensino médio, principalmente os do primeiro ano, pudemos constatar que o perfil deste aluno se caracterizava por ser um aluno que, vindo do ensino fundamental, ainda não está adaptado às mudanças dos conteúdos programáticos do ensino médio, que requerem do estudante habilidades de reflexão, reconstrução (e não apenas informação) no manejo com textos mais complexos nas diversas áreas de estudos. Este fato requer que o professor desenvolva atividades diferenciadas das até então praticadas.

Após estudos realizados em Linguística Textual e Metodologia da Leitura, passamos a trabalhar os textos nas aulas de leitura a partir de elementos coesivos presentes no texto, e os resultados foram satisfatórios, chegando mesmo a repercutir no desempenho de outras matérias.

Um dos casos mais efetivos e que cabe aqui citar refere-se a um aluno que repetia pela terceira vez o primeiro ano do Ensino Médio, por não conseguir compreender os textos de conteúdos diversos, e também por ter dificuldade para redigir respostas às questões de compreensão de textos. Após dois meses desenvolvendo uma atividade diferente da que até então era empregada, ocasião em que foram trabalhadas questões de compreensão do texto a partir de elementos

coesivos e/ou pistas lingüísticas que facilitassem a compreensão do texto escrito, sentimos que os professores reconheciam que o desenvolvimento do aluno era evidente. Fizemos, então, um questionamento aos professores sobre as dificuldades anteriores do aluno e constatamos que o progresso ocorrido se devia ao trabalho que estava sendo realizado nas aulas de Língua Portuguesa.

No entanto, não conseguíamos teorizar o trabalho desenvolvido, sempre que procurávamos desenvolver uma pesquisa via elementos coesivos, encontrávamos alguma falha ou resultados que contradiziam nossos questionamentos. Chegamos, por fim, à coerência e, principalmente à inferência.

A partir da constatação do caminho a ser percorrido para encontrar a explicação teórica dos resultados que vínhamos obtendo nos trabalhos com texto, estabelecemos como objetivo aplicar um instrumento em uma classe cujo trabalho com texto não desenvolvia atividade de compreensão de textos, elicitando a construção de inferência e detectar se os alunos, no ato da leitura empregavam alguma inferência para atingirem a compreensão.

Os resultados obtidos nos levam a uma reflexão sobre as questões elaboradas pelos professores quando trabalham com compreensão do texto escrito. A dificuldade dos alunos talvez resida neste processo, porque, as questões que usualmente são propostas aos alunos enfatizam mais a superfície do texto, oportunizando apenas a construção de inferência lógica, enquanto questões que exijam formulação de inferências elaborativas e avaliativas não são exploradas. Sabemos que o processo da compreensão e conseqüentemente da produção do texto, só ocorrerá quando desenvolvermos atividade de compreensão de texto envolvendo estratégias inferenciais, principalmente, elaborativas e avaliativas.

Pearson e Johnson (1978) diz que alunos que possuem as informações dos *scripts* ou que têm deficiências lógicas entre os segmentos dos textos, não serão capazes de responder acuradamente a questões sem que as respostas estejam explícitas no texto.

Quando o aluno constrói uma resposta empregando inferência elaborativa e/ou avaliativa, ele está construindo o seu texto; refletindo, avaliando, atuando sobre o texto como um ser ativo. Este caminho de construção de respostas conduz o leitor ao resumo do texto e a uma nova criação textual, ou seja, à intertextualidade.

O resultado da aplicação do instrumento “resumo” demonstrou que esta tarefa é complexa, principalmente, quando o professor não trabalha estratégias para desenvolver habilidades de construção de inferências. Pudemos perceber que os resumos, quando feitos, se aproximaram de uma resposta (comentário do texto), assemelhando-se a um tipo de questão muito comum nos exercícios formulados pelos professores: “ De que fala o texto?” ou Qual o assunto do texto? A partir destas perguntas o aluno conta o que o texto diz, mas não resume.

Os alunos consideraram o Texto 2 difícil. Esta opinião era demonstrada quando não faziam o resumo, “não sei fazer, o texto é difícil”. No entanto, ocorreu um resultado que merece ser discutido: o emprego de inferência elaborativa no Texto 2 atingiu a porcentagem de 4,80% e no Texto 1 chegou a 7,40% correspondendo à dificuldade mencionada. Já o emprego de inferências avaliativas no Texto2 mostra um resultado superior, 14,30% e Texto 1; 11,10%, isto nos leva a reflexões sobre a correlação encontrada entre os alunos que tiveram grau 1,0 nas respostas que exigiam inferência avaliativa e os que fizeram resumos: a) No Texto 1, A08, A15, A16; b) no Texto 2 – A02, A04, A07, A12, A19, A30.

Esta pequena amostra nos permite no mínimo hipotetizar que o aluno que faz inferência avaliativa durante o processo de compreensão de texto tem mais facilidade para resumir, isto porque a construção da Inferência Avaliativa em resumo exige que o leitor crie uma macroestrutura que segundo van Dijk (1996) são as macroestruturas que representam formalmente o significado global dos textos. Isto ocorre tanto na produção quanto na recepção de textos. Na recepção, quando se faz uma idéia global do que é dito, constroem-se planos semânticos globais. Na produção, primeiro formamos um plano semântico global, para depois podermos falar e escrever coerentemente.

A leitura e compreensão de um texto devem estar envolvidos em um processo de interação, pois é na reconstrução do texto que leitor encontra o seu sentido. Mas este percurso precisa ser acompanhado e mediado pelo professor para que os alunos descubram as estratégias que os levarão a construir a compreensão do texto. Neste trabalho não se obtêm resultados imediatos, a caminhada é longa e em muitas situações de sala de aula encontraremos alunos que empregam estratégias com facilidade, mas não sabem que o fazem, é preciso que evidenciemos a importância desta prática no trabalho com leitura.

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 de mundo, conhecimento lingüístico e textual), recriando um texto,

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 (superfície do texto) para as inferências elaborativas e avaliativas (situadas na estrutura profunda, nos implícitos) para assim fazer emergir a compreensão.

Este trabalho é a continuação de nossa busca de explicação para as dificuldades que os alunos apresentam na atividade de compreensão de um texto, mas notadamente, esta pesquisa foi a busca de explicação para a interferência das inferências e seus diferentes tipos na maior ou menor facilidade/dificuldade de compreensão de textos. Cremos que o que encontramos pode ser transformado em princípios metodológicos a serem empregados por professores e todos aqueles que trabalham com desenvolvimento da habilidade de leitura/ compreensão de textos.

ABSTRACT

This paper brings to focus written text reading and comprehension specifically, the difficulties which has contributed to students failing in reading activities.

Our aim was to study difficulties which would lie on cognitive strategies that a reader has to apply on reading act, specifically the inferential one.

As the text is formed of explicit and implicit parts, one needs to apply inferential strategies that could elicit comprehension answers showed on text surface, as well strategies that will add the reader to understand the implicits.

Proficient readers use different kinds of inference which will attain the implicits; this does not happen with those readers that have more difficulty to work with inferential strategies.

According to the postulate that inferences affect the written text comprehension process, we have formulated the following hypothesis: the specific kind of inference to be made affects an easier or more difficult comprehension level and the difficulty level will be related to the kind of inference to be made. We have worked with three kinds of inference: the Logic, the elaborative and the evaluative ones.

For this research, the tested subjects were students of the first secondary class, for we consider this grade a transition stage, whose contents require a greater abstraction level on text reading.

The studied texts had comprehension questions which required that the student applied the three kinds of inferences. We have worked also with the strategy of texts synopsis, in order to verify whether the students would apply the required inferences in to summarize the texts, in order to establish text coherence.

The results evidenced that, in reading act is vital to make inferences to give meaning to the text, to understand what is read.

The subjects had showed easiness to apply logic inferences in their answers, but the same did not happen with **elaborative** and **evaluative** inferences.

In their synopsis, the students have showed some difficulty to summarize; sometimes they have used the resource of recounting the text, but they could not use the precepts required by the synopsis, which correspond to the kind of inferences established by the reader.

Keywords: Inference — Text Comprehension -Reading

BIBLIOGRAFIA

- AARONSON, Doris & SANFORD, Anthony. (1977), "Interpreting anaphoric relations the integration of semantic information while reading". *Journal of Verbal Learning Behavior* 16. 77-95.
- ABSY, Conceição A. (1995), "The use of inference in EFL test comprehension" *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, vol. 26, p. 5-16.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W.U.(1981) *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- BERLO, David K. (1997) *O processo da comunicação*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, Maria.Luiza e SILVA, Gisele Oliveira.(1984) "Novas considerações a respeito de um velho tópico; a taxonomia novo/velho". In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) *Lingüística: questões e controvérsias*. Uberaba: FIUBE, pp..27-40.
- BROWN, G. YULE G. (1983) *Discourse analysis*. Cambridge University Press, Cap. 5 e 6.
- CALFEE, Robert C. *et al.* (1980) "The effects structure variables on performance In reading comprehension tests": *Reading Research Quarterly*, 16.
- CHAFE, W. L. (1976) Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: C.N. *Subject and topic* New York: Academic Express, 20-45.

- CHAROLLES (1989) *Introdução ao estudo da coerência*. Campinas: Pontes.
- CLARK, Herbert & CLARK, Eve. (1977) *Psychology and Language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, p: 35-40.
- CROTHERS, Edward. J. (1978.) Inference and coherence.. *Discourse Process* 1, 51-71.
- DAVEY, Beth & MACREADY, Geoge B.(1985) “Prerequisite relations among inference tasks for good and poor readers.” *Journal of Educational Psychology*, vol. 77
- DAVEY, Beth. (1987). “Postpassage questions: task and reader effects on comprehension and metacomprehension processes” *Journal of Reading Behavior*, vol 19/3, p.261-282.
- DELL’ISOLA, Regina L.P. (1991). *Leitura: Inferências e contexto sócio – cultural*. Belo Horizonte, UFMG.
- DE SOTO, Janet & DE SOTO, Clinton B. (1983). “relationship of reading achievement to verbal processing abilities” *Journal of Education Psychology*, vol. 75..
- DOSHISHA, S. Kathleen Kitao & DOSHISHA, Kenji Kitao. (1997).“*Writing a good text.*”, Japan/Kyoto,
- ELIAS, Margareth Steinberger (1982) *A estruturação textual e seus efeitos sobre a legibilidade no texto*. PUC, R J.
- _____ (1986) “Consideração sobre a autorização de inferências na compreensão textual” In: FAVERO, L. & PASCHOAL, M.S.Z. (ORG.) *Linguística Textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC.
- ELWORTHY, David A.H. (1985) “A theory of anaphoric information” *Linguistics and Philosophy* vol 18/3, p. 297-332.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1991). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática
- FREIRE, Paulo. (1986). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELO. (1989) “*Coesão e coerência textual em composições infantis*”. São Paulo: Alfa.
- GOLBERT, Clarissa. (1995), “Relação dialógica e representação mental. (algumas inferências sobre o processo de aquisição da língua escrita)”. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, nº 4, p. 249 - 264, dezembro.
- GOODMAN, K. S. (1991) “Unidade na leitura - Um modelo psicolinguístico

- transacional” *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, dezembro, nº 8; p. 9-44
- GORDON, Christine et alii. (1979) “The effect of background knowledge on young children’s comprehension of explicit and information.” *Journal of Reading Behavior*, vol. 11/3, p. 201- 209.
- GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. (1993) Construindo a textualidade na escola. São Paulo, *ALFA*, 37, 23-31, p. 23-31
- GUTHIRIE, John T. & KIRSCH, Irwin S. (1987) “Distinctions between reading comprehension and locating information in text” *Journal of Education Psychology*, vol. 79.
- GUTHIRIE, John T. (1988) “Location unformation in documents: examination of a cognitive model.” *Reading Research Quartely*, vol 23/4.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruggaia (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.
- HAYAKAWA, S. L. (1972), *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira.
- HERRIMAN, Michael L. et alii. (1988) “Metalinguistics abilities and begining reading.” *Reading Research Quartely*, vol. 23/2.
- HOBBS, J. R. Ruggaia (1984) “ Coherence and cohesive harmony. In: Flood, J. (org.). *Understanding, Reading comprehension*, Delaware. International Reading Ass, p. 120-243.
- JACHENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Massachussets: The Mit Press
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1986) “Procedural semantics”. *Cognition*, 5 p. 189-214. Boston, Harvard University.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. (1990) São Paulo, Martins Fontes, 3 ed.
- KLEIMAN, Ângela (1992) *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas:
- _____ (1993). *Oficina de leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- _____ (1996) *Leitura- ensino e pesquisa*. São Paulo: Ática.
- KINTSCH, Walter & VAN DIJK, Teun A. (1978) “Toward a model of text comprehension and Production.”: *American Psychological Review*, vol 85/5.
- KINTSCH, Walter & MORAVCSIK, Julia E. (1993) “Writing quality, reading

- skills, and domain knowledge as factors in text comprehension.” *Canadian Journal of Experimental Psychology*, vol 47/2, p. 360-374.
- KOCH, Ingedore G.V. (1983) Discurso e argumentação. *Letras de Hoje, Porto Alegre*, 52: 33-55, jun.
- KOCH, Ingedore G. V.(1984) *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1989) *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
- _____.(1997) *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1997) *A aquisição da escrita e textualidade*. Campinas IEL, Unicamp, 2-9.
- KOCH, Ingedore Villaça & FÁVERO, Leonor Lopes. (1987) Contribuição a uma tipologia textual. *Letras e Letras*. Uberlândia, EDUFU, V.3. n° 1, jun. pp. 03-10.
- KOCH, Ingedore Villaça. & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1989). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- _____ (1990). *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1983). *Linguística de texto: o que é. Como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (série Debates).
- _____ & KOCH, Ingedore Villaça. *Estratégias de representação e progressão referencial na língua falada*.
- MARAUN, Michael et alii. (1994) “The role of question type and the ability in reading comprehension.” *Reading and Writing*, vol. 6, p. 387-402.
- MEYER- HERMANN, R. (1976) “Some topics In the study of referentials in Portuguese” In: SCHIMDT- RADEFELDT, J. (EDS) *Readings in Portuguese Linguistics*. Amesterdã: North-Holland.
- MORLES, Armando (1986) Entrenamiento in el uso de estratégias para comprender la lectura. *Lectura y vida*, año 7 n°2 junio.15-20.
- _____ (1997) Resolución de problemas de processamento de la información durante la lectura. *Lectura y vida*, Año 18, n° 3 set.
- GARNHAM, A. & OAKHILL, J. (1992) “Linguistic prescriptions and anaphoric reality” In *Text*, vol.12 (2), (1992): 161- 182.
- PARIS, Scott G. and LENDAUER, Barbara K. (1976) The role of inference in children’s comprehension and memory for sentences cognitive. *Psychology* 8, 212 – 227.

- PLATÃO, Francisco Savioli & FIORIN, José Luiz. (1996) *Lições de texto*. São Paulo: Ática.
- PEARSON, David P. JOHNSON, Dale D. & (1978) *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PERONARD, Mariane.(1991) De como os alunos entendem os textos. Porto Alegre, *Letras de Hoje*, vol. 20, nº 4, dezembro 91.
- PITTS, Marray & THOMPSON, Bruce. (1984) “Cognitive styles as mediating variables in inferential comprehension.” *Reading Research Quarterly*, vol. 19/4, p: 426-435.
- PRINCE, Ellen F.(1981) “Toward a taxonomy of given-new information” In: COLE, P. (ed.) *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, p. 223-255.
- RICKHEIT, Gert & STROHNER, Hans (1986). Towards a functional approach to text connectedness. In: PETROFFI, J. Text connectedness from a psychological point of view, Hamburg, Buske. p. 42.
- SANFORD, A. J. & GARROD. S. C. (1980), The role background knowledge in psychological accounts of text comprehension In: *Foregrounding background 1st open meeting selected papers*, Oct. GothenBurg, Sweden, pp.223 – 234.
- SCHINEIDER, Mirna. (1993). A correlação entre compreensão das categorias de coesão textual e produção de textos escritos coerentes. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: vol. 28 nº 2 p. 21-9, jun.
- SHIRO, Marta. (1983), *Advances in written text analysis*. Couthard M. 168-178.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1992) Tipologia Textual e a Coesão/ Coerência no Texto Oral: Transições tipológicas. *Letras & Letras*. Uberlândia. EDUFU. vol. 8. nº 1.jun. p.37-56.
- VAL, M. G.(1991) *Redação e textualidade*, São Paulo: Martins Fontes.
- VAN DIJK, Teun (1996) A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.
- VAN 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.
- VANOYE, Francis. (1973). *Usos da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, p: 53.
- VILELA, Marco Antônio Rodrigues. (1991) *Inferência de ligação e de elaboração na produção de textos*. Boletim ABRALIM, nº 19

- VYGOTSKY, L.S.(1987) *Pensamento e linguagem*. (trad. Jefferson Luiz Camargo), São Paulo: Martins Fontes.
- WEBBER (eds.) (1980) *Theoretical issues reading comprehension*. Hillsdale: LEA, 141-164.
- WINOGRAD, Peter N. (1983) "Strategic difficulties in summarizing texts." *Reading Research Quartely*, vol. 19, p. 404-425.